



Projeto político-pedagógico e relação entre mundos: a experiência das escolas indígenas Javaé

Political-Pedagogical Project and the Relationship Between Worlds: The Experience of Javaé Indigenous

Proyecto Político-Pedagógico y la Relación entre Mundos: la Experiencia de las Escuelas Indígenas Javaé

Mariângela Barbosa Ferreira

Mestranda em Ensino na Educação Básica

Instituição: Universidade Federal de Goiás

Endereço: campus Samambaia - Av. Esperança, campus Universitário, Goiânia - GO, CEP: 74690-900

E-mail: mariangelabarbosa@ufg.br

Moema Gomes Moraes

Doutora em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás

Endereço: campus Samambaia - Av. Esperança, campus Universitário, Goiânia - GO, Brasil, CEP: 74690-900

E-mail: moema@ufg.br

RESUMO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui-se como instrumento central da ação educativa, por expressar concepções de escola, currículo e formação. Nas escolas indígenas da etnia Javaé, contudo, esse documento precisa ultrapassar a função burocrática e configurar-se como espaço de tradução cultural e mediação entre saberes. Este artigo problematiza a distância entre os modelos de PPP elaborados pelos órgãos estatais e as realidades socioculturais dos povos indígenas, com foco no povo Javaé, localizado na Ilha do Bananal, no estado do Tocantins. A pesquisa, de natureza qualitativa e documental, analisa os PPP de quatro escolas indígenas, confrontando suas diretrizes com os princípios da educação intercultural e bilíngue previstos na legislação educacional brasileira (CF/1988, LDB/1996, RCNEI/1999). O estudo fundamenta-se na pedagogia intercultural (Ducasse, 2015; Baniwa, 2006), nas reflexões sobre alteridade e experiência (Benjamin, 2012; Larrosa, 2002) e no conceito de capital cultural (Bourdieu, 1998), buscando compreender como o PPP pode ser apropriado pela comunidade como exercício de autonomia. Os resultados indicam que, embora ainda influenciados por estruturas normativas externas, os documentos analisados apresentam iniciativas de participação comunitária e valorização da língua Iny rybè e das práticas tradicionais Javaé, evidenciando processos de ressignificação do PPP. Conclui-se que, quando construído de forma dialógica, o PPP pode constituir-se como território de



enunciação intercultural e fortalecimento da diversidade cultural na educação escolar indígena.

Palavras-chave: educação escolar indígena, projeto político-pedagógico, interculturalidade, Etnia Javaé.

ABSTRACT

The Political-Pedagogical Project (PPP) constitutes a central instrument of educational action, as it expresses conceptions of school, curriculum, and education. In the context of Javaé Indigenous schools, however, this document needs to go beyond its bureaucratic function and become a space for cultural translation and mediation between knowledge systems. This article problematizes the gap between PPP models developed by state education authorities and the sociocultural realities of Indigenous peoples, focusing on the Javaé people located on Bananal Island, in the state of Tocantins, Brazil. This qualitative and documentary study analyzes the PPPs of four Indigenous schools, confronting their guidelines with the principles of intercultural and bilingual education established in Brazilian educational legislation (Federal Constitution of 1988, National Education Guidelines and Framework Law of 1996, and the National Curriculum Framework for Indigenous Schools of 1999). The study is theoretically grounded in intercultural pedagogy (Ducasse, 2015; Baniwa, 2006), reflections on alterity and experience (Benjamin, 2012; Larrosa, 2002), and the concept of cultural capital (Bourdieu, 1998), seeking to understand how the PPP can be appropriated by the community as an exercise of autonomy. The results indicate that, although still influenced by external normative structures, the analyzed documents present initiatives of community participation and the valorization of the Iny rybè language and traditional Javaé practices, evidencing processes of re-signification of the PPP. It is concluded that, when constructed dialogically, the PPP can become a territory of intercultural enunciation and strengthen cultural diversity in Indigenous school education.

Keywords: indigenous school education, political-pedagogical project, interculturality, Javaé Ethnic Group.

RESUMEN

El Proyecto Político-Pedagógico (PPP) constituye un instrumento central de la acción educativa, al expresar concepciones de escuela, currículo y formación. En las escuelas indígenas de la etnia Javaé, sin embargo, este documento necesita superar su función burocrática y configurarse como un espacio de traducción cultural y mediación entre saberes. Este artículo problematiza la distancia entre los modelos de PPP elaborados por los organismos estatales y las realidades socioculturales de los pueblos indígenas, con énfasis en el pueblo Javaé, ubicado en la Isla del Bananal, en el estado de Tocantins, Brasil. La investigación, de carácter cualitativo y documental, analiza los PPP de cuatro escuelas indígenas, confrontando sus directrices con los principios de la educación intercultural y bilingüe previstos en la legislación educativa brasileña (Constitución Federal de 1988, Ley de Directrices y Bases de la Educación



Nacional de 1996 y Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas de 1999). El estudio se fundamenta en la pedagogía intercultural (Ducasse, 2015; Baniwa, 2006), en las reflexiones sobre alteridad y experiencia (Benjamin, 2012; Larrosa, 2002) y en el concepto de capital cultural (Bourdieu, 1998), con el propósito de comprender cómo el PPP puede ser apropiado por la comunidad como ejercicio de autonomía. Los resultados indican que, aunque aún influidos por estructuras normativas externas, los documentos analizados presentan iniciativas de participación comunitaria y valorización de la lengua Iny rybè y de las prácticas tradicionales Javaé, evidenciando procesos de resignificación del PPP. Se concluye que, cuando se construye de forma dialógica, el PPP puede constituirse como un territorio de enunciación intercultural y fortalecer la diversidad cultural en la educación escolar indígena.

Palabras clave: educación escolar indígena, proyecto político-pedagógico, interculturalidad, Etnia Javaé.

1 INTRODUÇÃO

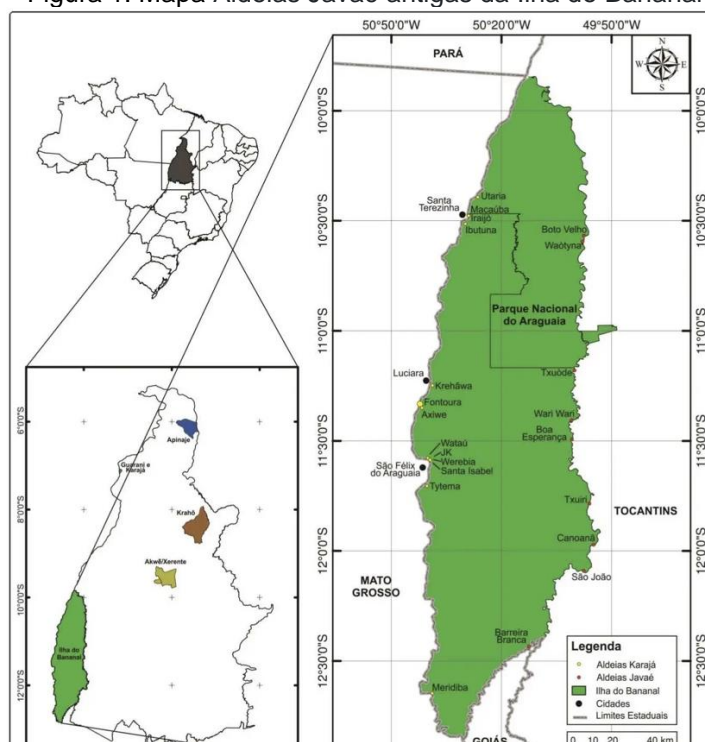
O planejamento escolar constitui uma prática pedagógica fundamental para a organização do trabalho educativo, na medida em que expressa concepções de escola, currículo e formação, sendo um processo dinâmico e em permanente construção (Gadotti, 2000). No contexto das escolas indígenas, essa prática adquire especificidades, pois precisa articular-se às políticas públicas educacionais, às cosmovisões, aos modos próprios de organização social e às temporalidades dos povos originários Silva (2021 p. 64) acrescenta,

No Brasil, a consolidação do direito à educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural está vinculada às lutas travadas a partir das décadas de 1970 e 1980, culminando no reconhecimento de direitos linguísticos, culturais e territoriais na Constituição Federal de 1988. Antes desse período, prevaleceu uma política assimilacionista que desconsiderava as identidades e os saberes dos povos indígenas.

A compreensão dos processos formativos do povo Javaé exige a consideração de seu território como dimensão constitutiva da educação. Conforme evidenciado na Figura 1, as aldeias Javaé distribuem-se ao longo da Ilha do Bananal, área inserida no Parque Nacional do Araguaia, em estreita

relação com os rios, lagos e ambientes naturais que estruturam a vida social, econômica e cultural do povo Javaé. Essa organização territorial, marcada pela proximidade com as águas e pelos deslocamentos sazonais, condiciona as práticas produtivas, os rituais, o calendário próprio e as formas de transmissão dos saberes.

Figura 1. Mapa Aldeias Javaé antigas da Ilha do Bananal



Fonte: Tewaxi Javaé (2019, p. 58).

Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico¹ (PPP) não pode ser compreendido como um documento meramente burocrático, mas como um espaço de mediação entre saberes, escuta e tradução cultural. Conforme destacam Silva, Santos e Herbetta (2019), a elaboração do PPP pelas próprias comunidades indígenas possibilita maior conexão entre escola e cultura, ainda

¹ O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento orientador da organização do trabalho escolar que expressa a identidade da escola, seus princípios pedagógicos, objetivos formativos, concepções de ensino e aprendizagem e formas de gestão. Previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o PPP deve ser construído de forma coletiva e participativa, articulando dimensões políticas, pedagógicas e socioculturais, constituindo-se como instrumento de autonomia e de planejamento da ação educativa (Veiga, 2006; Freitas, 2004).



que tal processo ocorra de forma parcial e sob limites impostos por estruturas normativas externas.

A reflexão teórica deste artigo fundamenta-se na pedagogia intercultural de Ducasse (2015) e Baniwa (2006), nas noções de alteridade e experiência de Bemjamin (2012) e Larrosa (2002) e para o conceito de capital cultural baseia-se na obra de Bordieu (1998), com o objetivo de analisar como o PPP pode constituir-se como instrumento de mediação intercultural nas escolas indígenas Javaé.

2 CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO ESCOLAR: ENTRE A BURUCRACIA E A PARTICIPAÇÃO

O planejamento escolar, quando concebido como um conjunto de atividades técnicas e administrativas, ignorando sua importância pedagógica, é amplamente criticado por exercer uma função meramente burocrática e desvinculada da realidade concreta das escolas. Nas instituições indígenas, esse desafio é ainda mais evidente, pois os órgãos estatais impõem formatos homogêneos que desconsideram os modos próprios de organização pedagógica dos povos originários.

Segundo Libâneo (2013), a função do planejamento não deve restringir-se à elaboração de planos formais para atender exigências legais, mas sim constituir-se como um processo intencional, coletivo e reflexivo que articule os fins sociais da educação com os meios pedagógicos. O autor afirma que “o planejamento é uma mediação entre os objetivos da educação e a prática educativa” (Libâneo, 2013, p. 52), sendo, portanto, uma ação política e pedagógica.

Veiga (2006, p. 13) complementa essa visão ao defender que o planejamento escolar deve ser compreendido como um “ato político, consciente, coletivo e sistemático”, fundamentado na reflexão crítica da realidade e na escuta dos sujeitos envolvidos. Trata-se, portanto, de uma prática que possibilita o exercício da autonomia pedagógica e da gestão democrática.



Na perspectiva de Vasconcellos (2019 p. 63), “planejar é, antes de tudo, buscar o sentido das ações, fundamentá-las e direcioná-las com base em princípios éticos e políticos”. Existe uma diferença evidente entre o planejamento como instrumento de controle e como instrumento de libertação. Quando orientado por uma lógica tecnocrática, o planejamento tende a reproduzir um modelo de educação bancária, por sua vez, quando construído a partir do diálogo com a comunidade, transforma-se em um instrumento de emancipação, conforme Vasconcellos (2019 p. 215),

Com essa temática, estamos no cerne da atuação do professor: a própria organização de sua proposta para o trabalho em sala de aula. Esse é um campo da maior importância na práxis docente: como vai estruturar sua atividade, que necessidades localiza no grupo, que objetivos pretende alcançar, que conteúdos vai propor, como vai trabalhar, como vai avaliar.

Nas escolas indígenas da etnia Javaé, esse debate adquire contornos específicos, uma vez que o modelo de PPP, exigido como documento formal pela Secretaria Estadual de Educação, contempla raramente as singularidades culturais, linguísticas e organizacionais desses povos. Como aponta os autores (Silva; Santos; Herbetta, 2019), a elaboração de um PPP que respeite a identidade cultural, rompe com a lógica verticalizada imposta pelo Estado e fortalece o protagonismo indígena na definição do currículo, do calendário e das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, torna-se fundamental considerar a epistemologia tradicional, entendida como os modos próprios de produção e transmissão de saberes dos povos indígenas, enraizados em suas cosmologias, rituais, narrativas e práticas cotidianas. Diferentemente da racionalidade técnico-burocrática, essa perspectiva compreende o conhecimento como experiência integral da vida, vinculada à alteridade e à liberdade de ser (Melià, 1999). Assim, a educação indígena não se restringe à escola, mas se constitui como prática comunitária e coletiva, permeando todos os espaços sociais e configurando-se como uma pedagogia da tradição e da memória.



Portanto, incorporar essas epistemologias ao planejamento escolar significa reconhecer a legitimidade de outras formas de conhecimento e além de organizar e fundamentar a prática educativa, em diálogo com uma perspectiva intercultural crítica. A superação da burocracia, exige uma escuta atenta, a valorização dos saberes tradicionais e a construção coletiva dos significados que a escola representa.

O PPP, mais do que um instrumento técnico, deve expressar os projetos de vida da comunidade. Como resume Ducasse (2015, p. 168), é necessário que os projetos político-pedagógicos evoluam de maneira crítica na avaliação de toda a sua estrutura hegemônica, reconhecendo como fundamental o “potencial transformador que reside na subjetividade autônoma, livre, distinta e dissidente dos Outros”.

3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO E RESPEITO ÀS DIFERENTES CULTURAS

O PPP constitui-se como o eixo articulador da prática educativa nas escolas brasileiras, sendo um instrumento normativo previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Todavia, sua trajetória tem sido marcada por tensões entre a burocratização de sua elaboração e muitas vezes é reduzido a um documento meramente formal ignorando o seu potencial como ferramenta de transformação pedagógica e social.

Devendo ser compreendido como a organização intencional do trabalho pedagógico da escola em sua totalidade, resultante de um processo coletivo, crítico e contínuo de reflexão sobre os sentidos da educação. Mais do que cumprir exigências legais, o projeto deve assumir uma dimensão política, orientada para a emancipação dos sujeitos, comprometido com a formação de cidadãos críticos, participativos e criativos.

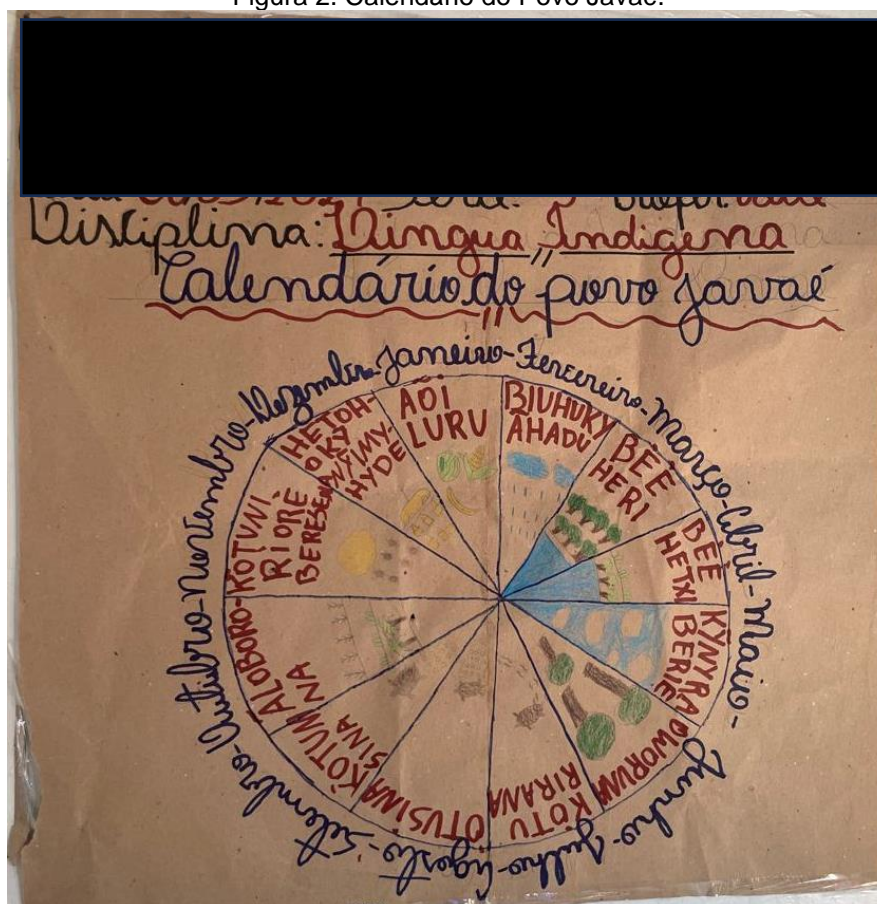
Sob essa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico ultrapassa a concepção tecnicista ao assumir-se como um espaço de construção coletiva de sentido, capaz de promover a democratização das decisões escolares e a



autonomia institucional. Para Veiga (1998, p. 12), “a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo”, sendo urgente a superação do “poder centralizador que dita normas e exerce o controle técnico-burocrático”.

No contexto das escolas indígenas Javaé, essa ruptura manifesta-se, entre outros aspectos, na incorporação de um calendário escolar próprio, fundamentado nos ciclos da natureza, nas atividades produtivas, nos rituais e nas temporalidades socioculturais do povo Javaé, conforme ilustrado no calendário tradicional construído na aula de saberes indígenas em uma escola do Povo Javaé (Figura 2).

Figura 2. Calendário do Povo Javaé.



Fonte: Acervo próprio.

A adoção desse calendário rompe com a lógica homogênea do tempo escolar ocidental e reafirma o direito à organização do processo educativo a partir das referências culturais indígenas, permitindo que o tempo da escola



dialogue com o tempo da pesca, da agricultura, das festas rituais e da transmissão dos saberes ancestrais. Nessa perspectiva, a construção do PPP passa a ser compreendida como um movimento de ruptura com práticas conservadoras, constituindo-se como um espaço de disputa simbólica e de redefinição dos papéis sociais dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar.

Ancorado em dimensões sociais, políticas e educacionais, o Projeto Político-Pedagógico assume, assim, caráter político ao comprometer-se com a formação de sujeitos conscientes, com o fortalecimento da identidade coletiva e com os interesses da comunidade escolar Javaé.

Nessa direção, Freitas (2004) aprofunda e operacionaliza a concepção do Projeto Político-Pedagógico como instrumento de gestão indissociável do compromisso pedagógico construído coletivamente no interior da escola. Para o autor, o PPP não se configura como uma peça burocrática destinada ao cumprimento de exigências externas, mas como referência para as lutas da própria escola, expressando um diagnóstico de sua realidade e os compromissos assumidos pela comunidade escolar consigo mesma.

No contexto das escolas indígenas, essa compreensão evidencia que a fragilidade do PPP compromete a efetivação de uma educação diferenciada, ao subordinar as práticas pedagógicas a referenciais alheios às dinâmicas comunitárias. A elaboração de projetos político-pedagógicos ancorados nas línguas, cosmologias e temporalidades próprias dos povos indígenas, como os Javaé, constitui uma forma de resistência epistemológica frente à homogeneização curricular imposta pelo Estado. É nesse sentido que o PPP se afirma como território de enfrentamento à colonialidade, ao possibilitar a afirmação dos saberes indígenas como legítimos e formativos, rompendo com paradigmas hegemônicos e eurocêntricos (Ducasse, 2015).

Ainda assim, persistem alguns limites estruturais e históricos. Os modelos padronizados de PPP enviados pelas secretarias de educação, muitas vezes são descolados das realidades comunitárias e são pautados por concepções ocidentalizadas de currículo, tempo e avaliação. Eles colocam em risco os aspectos interculturais. Como destaca Carnevalli et al. (2023 p. 27),



... entraram nessas aldeias sem preparação, sem que fossem pensadas as consequências. Como as aldeias não estavam preparadas, naturalmente não havia nenhum plano político-pedagógico. Hoje ainda temos escolas com mais de vinte anos que não tem um pano político-pedagógico. Isso significa que essas escolas têm uma parte muito grande do seu funcionamento pedagógico focada em estudos de fora elas não têm uma educação diferenciada.

Em relação às escolas da etnia Javaé, a reformulação do PPP requer uma reavaliação dos conceitos de tempo, espaço e conhecimento, em consonância com os modos próprios de existência e de organização social desse povo. Trata-se de superar a lógica fragmentada e homogeneizante herdada da tradição escolar ocidental, promovendo a integração de saberes e práticas educativas que respeitem o ciclo da natureza, os rituais comunitários e o tempo pedagógico indígena. Como afirma Sacristán (2000), o currículo deve ser compreendido como um espaço culturalmente situado, sendo, portanto, um instrumento de mediação entre diferentes racionalidades.

Nesse sentido, a escuta atenta e o reconhecimento dos saberes ancestrais configuram-se como pilares fundamentais para a construção de um PPP que seja verdadeiramente intercultural, democrático e comprometido com uma educação diferenciada. Conforme aponta Baniwa (2019), a educação indígena não pode ser pensada a partir da simples adaptação do modelo hegemônico, mas da valorização das epistemologias originárias como centrais no processo formativo. Tal perspectiva encontra eco na proposta de educação como prática de liberdade defendida por Freire (1996), para quem o diálogo com a cultura do outro é condição essencial para uma pedagogia emancipadora.

Assim, reafirma-se o direito das comunidades Javaé a uma educação que respeite sua identidade, fortaleça sua autonomia e promova a pluralidade de vozes no interior da escola. A reconfiguração do PPP, nesse contexto, constitui não apenas uma exigência normativa, mas um ato ético-político de resistência à colonialidade do saber e de afirmação da educação como direito coletivo.



4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS INDÍGENAS JAVAÉ: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS LOCAIS

Para este artigo, foi feita a análise dos Projetos Político-Pedagógicos de quatro escolas indígenas da etnia Javaé do Estado do Tocantins. Elas revelam um cenário marcado por tensões estruturais, avanços significativos e desafios persistentes no campo da educação intercultural. Embora todas as unidades escolares investigadas tenham atendido formalmente às diretrizes da Secretaria de Estado da Educação do Tocantins, por meio da elaboração de seus respectivos documentos, observa-se que a apropriação crítica do PPP como caminho pedagógico e político ainda se dá de forma assimétrica. Em muitas situações, o documento cumpre um papel meramente burocrático, o que vai de encontro à concepção emancipatória do PPP, defendida por Veiga (1998), que o entende como um processo coletivo de construção de sentidos, articulador de saberes locais e promotor da autonomia escolar.

Essa desigualdade na apropriação crítica evidencia o tensionamento entre a normatividade institucional e a vivência concreta das práticas educativas nas comunidades indígenas, refletindo tanto os limites da gestão democrática quanto os embates históricos por reconhecimento cultural e epistemológico no âmbito da educação escolar indígena.

Para compreender como essas tensões se manifestam concretamente, a análise foi articulada entre a reflexão teórica e a observação desenvolvida no âmbito da disciplina organização de contexto de educação escolar, como parte do cumprimento dos créditos obrigatórios do mestrado Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB da Universidade Federal de Goiás - UFG, vinculado ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE. O estudo teve como cenário o Estado do Tocantins, mais especificamente a região da Ilha do Bananal, abrangendo uma amostragem de quatro escolas indígenas da etnia Javaé, todas públicas e vinculadas à esfera estadual. Essas unidades atendem, em média, duzentos estudantes, o que possibilitou analisar o planejamento escolar em ambientes marcados pela



diversidade cultural, pela presença de práticas pedagógicas bilíngues e pela necessidade de conciliar orientações oficiais com os saberes e tradições das comunidades locais.

Na primeira escola, o Projeto Político-Pedagógico destaca os esforços iniciais de valorização da cultura Javaé, ao reconhecer a importância da língua *Iny rybè* e propor projetos que buscam integrar os saberes tradicionais da comunidade ao currículo escolar. O documento expressa, por exemplo, a intenção de que “a escola deve ser um lugar de articulação entre os conhecimentos indígenas e os conteúdos da cultura não indígena” (PPP Primeira Escola, 2024), sinalizando uma perspectiva intercultural.

A análise mais detida do texto revela lacunas significativas na sistematização das práticas pedagógicas, que permanecem genericamente descritas ou vinculadas a propostas que não emergem da realidade sociocultural local. Tal fragilidade evidencia uma dependência de modelos pedagógicos alheios à epistemologia indígena, o que compromete a construção de uma proposta de ensino verdadeiramente enraizada na experiência comunitária.

Nesse sentido, observa-se uma distância entre a intencionalidade declarada e a prática cotidiana do PPP na escola, o que remete à crítica formulada por Veiga (1998), para quem um projeto político-pedagógico não pode ser reduzido a um documento técnico ou burocrático, mas deve constituir-se como um processo dinâmico e participativo, capaz de mobilizar os sujeitos da escola em torno de uma proposta comum. A ausência de mecanismos explícitos para a incorporação efetiva dos conhecimentos tradicionais nos planejamentos de ensino aponta, assim, para um desafio estrutural: como transformar a escola em espaço real de produção e valorização das epistemologias indígenas, rompendo com a lógica de subordinação a modelos hegemônicos²?

² A expressão *modelos hegemônicos* refere-se às formas de organização pedagógica e curricular pautadas na lógica dominante da sociedade ocidental, marcadas pela padronização dos conteúdos e pela hierarquização dos saberes, que tendem a invisibilizar as epistemologias indígenas e a promover a homogeneização cultural e linguística no contexto escolar (BERGAMASCHI, 2007; MELIÀ, 1999).



Na segunda escola, observa-se um processo mais consistente de protagonismo comunitário na construção do Projeto Político-Pedagógico. O documento informa que sua elaboração contou com ampla participação das lideranças indígenas, professores, estudantes e membros da comunidade, resultando em uma proposta que transcende a simples adequação às normativas estatais. Um dos aspectos centrais desse PPP é a incorporação explícita do calendário cultural da aldeia, incluindo festas tradicionais como o Hetohoky³, que são reconhecidas não apenas como manifestações culturais, mas como dispositivos pedagógicos que estruturam o tempo e o conteúdo escolar. Essa articulação entre vida comunitária e organização escolar traduz-se em um planejamento mais sensível às dinâmicas locais, evidenciando o enraizamento da escola no contexto sociocultural do povo Javaé.

Figura 3. Uma cultura rica e diversificada que valoriza os rituais e a cosmologia.



Fonte: Secretaria da Comunicação do Estado do Tocantins.

Essa experiência concreta de construção coletiva remete à concepção de um “PPP com a nossa cara”, como propõem Silva, Santos e Herbetta (2019, p. 10), ao defenderem que a identidade escolar deve ser resultado de um processo dialógico entre sujeitos, tempos e territórios.

³ A festa Hetohoky é um importante ritual do povo Iny (Karajá e Javaé), associado à iniciação, à transmissão intergeracional de saberes e à reafirmação dos valores socioculturais da comunidade, constituindo-se como expressão central da identidade indígena no estado do Tocantins (TORAL, 1992; MELIÀ, 1999).



A Escola B, à luz dessas análises, reafirma a escola indígena como espaço de afirmação cultural e de autonomia política, o que se aproxima da perspectiva defendida por Libâneo (2013), ao afirmar que a participação da comunidade escolar é um princípio estruturante da gestão democrática. A prática participativa na elaboração do PPP nesta unidade escolar reforça, assim, a dimensão político-pedagógica do documento, entendendo-o como instrumento de luta e de reconstrução identitária, e não como um fim em si mesmo.

Na terceira escola, o Projeto Político-Pedagógico apresenta-se a princípio como um esforço relevante de diagnóstico da realidade local, evidenciando um mapeamento criterioso das condições socioeconômicas da comunidade Javaé. Tal levantamento subsidia propostas de enfrentamento à evasão escolar e à defasagem idade-série, com ações voltadas à permanência e ao avanço dos estudantes. Todavia, a leitura cuidadosa do documento apresenta que tais propostas necessitam de articulação com uma matriz curricular sensível à interculturalidade.

A organização do PPP permanece ancorada em uma lógica fragmentada, pautada por conteúdos disciplinarizados e descontextualizados da realidade indígena, o que evidencia uma limitação estrutural na construção de um currículo próprio e enraizado.

Esse cenário reforça a crítica de Ducasse (2015), segundo a qual muitas propostas pedagógicas em contextos indígenas reproduzem modelos monoculturais de educação, ignorando os saberes tradicionais, os modos próprios de ensinar e aprender, e as cosmovisões dos povos originários. A ausência de transversalidade cultural nos conteúdos e a manutenção de uma estrutura escolar baseada em disciplinas estanques revelam a dificuldade de se implementar uma prática curricular de fato intercultural e decolonial. Para Veiga (1998), a superação dessa lógica requer a construção do PPP como processo emancipatório, ou seja, articulado à realidade dos sujeitos e comprometido com a transformação das práticas escolares.

Embora a terceira escola apresente avanços no uso do diagnóstico como instrumento de planejamento, persiste o desafio de romper com o paradigma



escolar tradicional, assumindo uma postura mais propositiva na construção de alternativas pedagógicas que valorizem a identidade, a história e os projetos de vida da comunidade Javaé.

Na quarta escola, o Projeto Político-Pedagógico apresenta-se como um documento excessivamente padronizado, cujas formulações genéricas pouco dialogam com os elementos identitários e culturais do povo Javaé. A ausência de referências à língua materna, às práticas tradicionais e ao modo próprio de organização social da comunidade revela um distanciamento preocupante entre o planejamento institucional e o cotidiano vivido na aldeia. Tal configuração reflete a adesão acrítica a modelos tecnocráticos de gestão educacional, em que o foco recai sobre metas quantitativas e indicadores externos, sem o devido enraizamento nas necessidades e projetos de vida do coletivo escolar.

Essa abordagem converge com o que Veiga (1998) denomina de inovação regulatória, caracterizada pela produção de um PPP como mero documento formal, descolado do processo coletivo de reflexão e decisão. Em vez de operar como instrumento de transformação e mediação cultural, o PPP da quarta escola assume o papel de um produto acabado, submetido à lógica burocrática e à homogeneização curricular.

Esse modelo, longe de garantir qualidade e pertinência, compromete o princípio da gestão democrática e o direito à educação diferenciada, conforme assegurado às populações indígenas pela legislação brasileira. Nesse cenário, a escola se distancia de sua função social de formadora de sujeitos críticos e comprometidos com sua realidade, e assume uma postura executora de diretrizes externas, ignorando a potência formativa dos saberes locais. (Ladeira; 2004).

O desafio, portanto, reside em reverter essa lógica, promovendo a ressignificação do PPP como processo político e pedagógico emancipatório, em que a identidade Javaé seja reconhecida como eixo estruturante das práticas escolares.

Em todos os documentos analisados, evidencia-se uma tensão estrutural entre a imposição de um formato normativo muitas vezes centrado em diretrizes



técnico-administrativas exógenas e a necessidade premente de construção de um planejamento escolar que traduza, com legitimidade e coerência, os valores, os saberes e os tempos próprios do povo Javaé. Essa tensão revela não apenas uma disputa por espaços de definição curricular, mas também uma luta simbólica por reconhecimento epistemológico no interior da escola.

O PPP deve ser compreendido como princípio orientador das práticas escolares, assumindo uma função articuladora entre concepção de educação e ação pedagógica, o que requer o engajamento consciente e efetivo de toda a comunidade escolar, professores, lideranças, estudantes e famílias na formulação de metas, estratégias e sentidos formativos.

Trata-se de deslocar o PPP de uma condição documental para o campo da prática educativa, em que a escola se configure como espaço de produção cultural e política da coletividade. Diante disso, o desafio posto às escolas indígenas Javaé reside em consolidar o PPP como instrumento pedagógico de resistência à colonialidade do saber e como via de afirmação identitária.

Esse reposicionamento exige a adoção de uma concepção emancipatória de educação, comprometida com a superação de lógicas uniformizantes e com a construção de alternativas baseadas na escuta, na interculturalidade e na participação. Para Veiga (1998), é preciso compreender o PPP como um processo em que produto e percurso se entrelaçam, rompendo com as padronizações externas e promovendo, ao mesmo tempo, a autonomia pedagógica e o protagonismo sociocultural das comunidades indígenas.

5 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO CAMINHO INTERCULTURAL DE AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO

Pensar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como caminho intercultural de autonomia e participação implica superar a lógica instrumental que historicamente marcou o planejamento escolar no Brasil. Para além de sua função formal, o PPP pode constituir-se como espaço político e simbólico de



disputa de sentidos, no qual diferentes sujeitos, saberes e projetos de mundo se articulam.

Na educação escolar indígena, o PPP assume caráter estratégico de resistência epistemológica. Conforme Freire (1996), não há neutralidade na educação, pois toda prática educativa expressa uma concepção de mundo. Nesse sentido, quando construído coletivamente e ancorado nos projetos culturais das comunidades, o PPP transforma-se em instrumento de afirmação identitária e de reivindicação de direitos, não podendo ser reduzido a mera formalidade burocrática.

Vasconcellos (2019) reforça que o planejamento deve expressar os sonhos e os desejos da comunidade escolar, organizando meios para sua concretização, o que o caracteriza como um ato de liberdade e de transformação da prática. Essa concepção dialoga com Freire (1987), ao compreender a autonomia como processo construído na prática educativa.

No contexto das escolas indígenas Javaé, o PPP pode operar como instrumento de tradução cultural, no sentido atribuído por Benjamin (2012), ao mediar o encontro entre saberes tradicionais e saberes escolares. A interculturalidade, conforme Baniwa (2006), não se limita à convivência entre culturas, mas se efetiva como prática pedagógica intencional, orientada pelo reconhecimento da diferença e pela autodeterminação dos povos.

Entretanto, os PPP analisados revelam limites concretos, uma vez que modelos padronizados enviados pelos órgãos oficiais tendem a desconsiderar as especificidades locais. Em resposta, algumas escolas tensionam essas normativas ao incorporar línguas indígenas, calendários rituais e práticas próprias de ensinar e aprender, fazendo do PPP um espaço de enunciação dos saberes historicamente silenciados (Ducasse, 2015).

Assim, a participação efetiva da comunidade na elaboração do PPP constitui condição fundamental de legitimidade, exigindo o rompimento com práticas verticalizadas e a afirmação de uma pedagogia da escuta e do reconhecimento. Como expressam professores indígenas, “antes, só ouvíamos o que vinha de fora; agora, falamos” (Silva; Santos; Herbeta, 2019, p. 10). Nessa



perspectiva, o PPP se consolida como caminho intercultural de autonomia, participação e resistência, afirmando a diversidade como princípio estruturante da educação escolar indígena.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate em torno do Projeto Político-Pedagógico nas escolas indígenas da etnia Javaé permite vislumbrar múltiplas camadas de significação em torno do planejamento escolar. Longe de se restringir a um documento administrativo ou técnico, o PPP revela-se como espaço simbólico, político e pedagógico onde se desenham os contornos de uma educação situada, plural e contra-hegemônica. A análise aqui desenvolvida aponta para o papel ambíguo do PPP: ao mesmo tempo em que é um dispositivo normativo exigido pelo Estado, ele pode ser apropriado pelas comunidades indígenas como instrumento de resistência cultural e afirmação da autonomia.

A tensão entre a função burocrática e o potencial emancipador do PPP expressa um dos grandes dilemas das políticas educacionais contemporâneas, sobretudo quando aplicadas a contextos de diversidade étnica, linguística e epistemológica. Nas escolas indígenas, o planejamento não pode ser reduzido à lógica da previsibilidade e do controle técnico. Ele precisa acolher a complexidade dos modos de vida, a circularidade dos saberes ancestrais, os tempos da oralidade, os ciclos da natureza e os projetos de futuro das comunidades.

Os documentos analisados das quatro escolas indígenas da etnia Javaé do Estado do Tocantins revelam diferentes graus de apropriação do PPP, mas, sobretudo, apontam para a presença de sujeitos que lutam diariamente por uma escola com identidade, com sentido e com compromisso com o seu povo. Quando o PPP incorpora a língua /ny rybè, os rituais, o território e os sonhos coletivos, ele se reconfigura como um território de mediação intercultural, de escuta mútua e de construção de consensos comunitários. Como nos lembra



Baniwa (2006), uma educação que ignora os saberes originários incorre na negação da humanidade de seus sujeitos.

Nesse horizonte, propor o PPP como prática intercultural implica compreender que a escola indígena é um espaço de encontros que por vezes são tensos, por vezes fecundos entre diferentes ontologias, epistemes e formas de organização social. Para que esse encontro não se converta em apagamento da diferença, é necessário reconhecer a escola indígena como um espaço de disputa, mas também de criação. A interculturalidade crítica, como propõem autores como Ducasse (2015), Freire (1996) e Larrosa (2002), convoca-nos a construir uma escola que fale com o mundo, sem deixar de falar desde o seu lugar.

Por fim, é preciso destacar que o fortalecimento do PPP nas escolas indígenas necessita de políticas públicas que reconheçam a centralidade da autonomia dos povos originários na formulação de suas práticas pedagógicas. Isso implica investir na formação continuada de professores indígenas, respeitar os tempos próprios das comunidades, garantir recursos materiais e simbólicos, e, sobretudo, ouvir as vozes que historicamente foram silenciadas.

Como afirma Freire (1996, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando que os processos educativos devem emergir das realidades concretas vividas pelos sujeitos. Nessa perspectiva, o PPP das escolas indígenas da etnia Javaé deve ser construído a partir das narrativas, lutas, cantos, memórias e saberes ancestrais que constituem o chão dos territórios indígenas, reconhecendo que é nesse espaço simbólico e material que se estruturam as práticas culturais, os modos próprios de ensinar e aprender, bem como os projetos de futuro desses povos.

Assim, o Projeto Político-Pedagógico deixa de ser um documento meramente técnico ou burocrático, tornando-se um instrumento de afirmação da identidade étnica, da autonomia pedagógica e da interculturalidade crítica, em consonância com os princípios da Educação Escolar Indígena diferenciada, bilíngue e intercultural.



REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. **O direito à diferença e a educação escolar indígena**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2006.

BANIWA, Gersem. **O que os povos indígenas têm a dizer sobre a educação escolar indígena?** Brasília: MEC, 2019.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARNEVALLI, Felipe; REGALDO, Fernanda; LOBATO, Paula; MARQUEZ, Renata. **Terra: antologia afro-indígena**. Brasília: Piseagrama/Piseagrama, coedição com Ubu Editora

DUCASSE, Fabián. **Entramando pedagogías críticas latinoamericanas: notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario**. Santiago, Chile: Editorial Quimantú, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Dimensão política do projeto pedagógico da escola**. Petrópolis: Pedagogia da Terra, 2000.

LADEIRA, Maria Elisa. **Desafios de uma política para a educação escolar indígena**. Revista de Estudos e Pesquisas, Brasília: FUNAI, v. 1, 2004.

LARROSA, Jorge. **Leitura e escrita como experiência**. Tradução: Monica Bessoni. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.



MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Maria do Socorro; SANTOS, Lilian; HERBETTA, Alexandre. **Saberes pedagógicos**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

JAVAÉ, Ricardo. **Nas águas do rio Javaés: histórias, cosmologia e meio ambiente**. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

VASCONCELLOS, Celso. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2019.

VEIGA, Ilma. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ima. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Campinas: Papirus, 2006.