

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AILA OLIVEIRA SERPA

“Bem quietos, disciplinados, não tenho problemas”: educação escolar urbana para
Indígenas - o caso dos *A'uwê Uptabi* em Nova Xavantina e Campinápolis (MT)

GOIANIA – GO

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

AILA OLIVEIRA SERPA

3. Título do trabalho

"Bem quietos, disciplinados, não tenho problemas": educação escolar urbana para Indígenas - o caso dos Auwê Uptabi em Nova Xavantina e Campinápolis (MT)

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Paulo Pietrafesa, Professor do Magistério Superior**, em 18/11/2025, às 11:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aila Oliveira Serpa, Discente**, em 21/11/2025, às 16:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_externo=0, informando o código verificador **5791994** e o código CRC **A9374475**.

AILA OLIVEIRA SERPA

“Bem quietos, disciplinados, não tenho problemas”: educação escolar urbana para
Indígenas - o caso dos *A'uwê Uptabi* em Nova Xavantina e Campinápolis (MT)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais: Perspectivas Críticas e Interseccionais.

Orientador: Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa

**GOIANIA – GO
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Serpa, Aila Oliveira

"Bem quietos, disciplinados, não tenho problemas": educação escolar urbana para Indígenas [manuscrito] : o caso dos A'uwê Uptabi em Nova Xavantina e Campinápolis (MT) / Aila Oliveira Serpa. - 2025.
193 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Jose Paulo Pietrafesa.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2025.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Urbanidade indígena. 2. Educação Escolar Indígena. 3. Mato Grosso. 4. Povo Xavante – A'uwê Uptabi. I. Pietrafesa, Jose Paulo, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **40** da sessão de Defesa de Tese de **AILA OLIVEIRA SERPA** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **quinze dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e cinco (15/10/2025)**, a partir das **14h00**, em formato híbrido, nas dependências da Faculdade de Educação e em plataforma virtual no link público de acesso <http://meet.google.com/nsf-wyjw-ifc>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **Educação escolar urbana para Indígenas: o caso dos Auwê Uptabi em Nova Xavantina e Campinápolis (MT)**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **José Paulo Pietrafesa (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Sociologia** pela **UnB**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Professora Doutora **Maria Izabel Machado (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Sociologia** pela **UFPR** - integrante titular interna, Professor Doutor **Rones de Deus Paranhos (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UnB** - integrante titular interno, Professora Doutora **Beleni Saléte Grandó (PPGE/UFMT)**, doutora em **Educação** pela **UFSC** - integrante titular externa e Professor Doutor **Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/UNIR-RO)**, doutor em **Educação** pela **UCDB** - integrante titular externo. Durante a arguição os integrantes da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **José Paulo Pietrafesa**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos quinze dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e cinco.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa

Prof.^a Dr.^a Maria Izabel Machado

Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos

Prof.^a Dr.^a Beleni Saléte Grandó

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

"Bem quietos, disciplinados, não tenho problemas": educação escolar urbana para Indígenas - o caso dos Auwê Uptabi em Nova Xavantina e Campinápolis (MT)



Documento assinado eletronicamente por **Maria Izabel Machado, Professora do Magistério Superior**, em 16/10/2025, às 15:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Beleni Saléte Grandó, Usuário Externo**, em 16/10/2025, às 19:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima**, **Coordenadora de Pós-Graduação**, em 20/10/2025, às 10:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jose Paulo Pietrafesa**, **Professor do Magistério Superior**, em 27/10/2025, às 10:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rones De Deus Paranhos**, **Professor do Magistério Superior**, em 14/11/2025, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5728340** e o código CRC **663006DD**.

Referência: Processo nº 23070.049657/2025-11

SEI nº 5728340

AGRADECIMENTO

Agradeço, com profundo respeito, a todas as pessoas e instituições que, de diferentes formas, contribuíram para a construção desta tese – seja por meio da partilha de saberes, do incentivo, da crítica, ou do apoio cotidiano. Este trabalho é parte de um processo coletivo de luta por uma educação que reconheça, valorize e se comprometa com os povos originários e seus direitos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG), agradeço por oferecer um espaço de formação crítica, acolhedora e comprometida com a transformação social. Ao meu orientador, professor José Paulo Pietrafesa, por sua escuta atenta, pelo rigor ético e teórico, e pelo companheirismo acadêmico que me fortaleceu nos momentos mais desafiadores deste percurso.

À Escola Estadual Juscelino Kubitschek, em Nova Xavantina, e à Escola Estadual Couto Magalhães, em Campinápolis, com reconhecimento especial aos gestores, gestoras e professores que, mesmo diante das ausências estruturais, se mantêm comprometidos com uma educação pública, intercultural e de qualidade social para os povos indígenas em contexto urbano, agradeço a disponibilidade, gentileza e acolhimento a mim e a minha pesquisa.

À minha família, com todo o meu amor e gratidão agradeço profundamente pelo apoio incondicional em cada etapa desta jornada. Pela presença nos momentos de silêncio e cansaço, pelas palavras de encorajamento diante das incertezas, pelo acolhimento afetivo nos dias mais difíceis e pela confiança na importância deste caminho. Reconheço, com imenso respeito e carinho, que esta tese só foi possível também pelo suporte material e financeiro que me permitiu manter o foco na pesquisa e enfrentar os inúmeros desafios que compõem o percurso acadêmico. Cada conquista, aqui registrada é, também, fruto do esforço coletivo, da solidariedade familiar e do amor que me sustenta.

À comunidade *A'uwê* da Aldeia Wederã, cujas vivências marcaram minha trajetória, agradeço. Por fim, mas não menos importante agradeço aos estudantes indígenas *A'uwê Uptabi* que, em meio às contradições da cidade e da escola, reafirmam cotidianamente suas identidades, saberes e modos de existir, transformando a escola em território de reexistência, resistência e esperança.

RESUMO

O tema central desta tese é a educação escolar urbana voltada aos povos indígenas, com foco nos estudantes *A'uwê Uptabi* (Povo Xavante) matriculados em duas escolas públicas estaduais de ensino médio nos municípios de Nova Xavantina e Campinápolis, no nordeste de Mato Grosso. A pesquisa foi motivada pela seguinte questão: de que modo as políticas de acesso, permanência e qualidade da educação têm sido efetivamente aplicadas aos povos indígenas em contexto urbano? O objetivo geral da pesquisa é: Compreender como vêm sendo aplicadas as políticas de acesso, permanência e qualidade da educação para os povos indígenas em contexto urbano, a partir da experiência de estudantes *A'uwê Uptabi* (Povo Xavante) em duas escolas públicas estaduais de ensino médio localizadas nos municípios de Nova Xavantina e Campinápolis, no nordeste do estado de Mato Grosso. A investigação partiu da constatação de que, embora avanços legais e normativos tenham consolidado diretrizes específicas para a Educação Escolar Indígena, o campo da educação escolar urbana para indígenas permanece como uma lacuna teórica, política e pedagógica, marcada por invisibilidades, silenciamentos e conflitos simbólicos. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, de caráter explicativo, fundamentada nos referenciais da educação intercultural crítica, da sociologia da educação e dos estudos decoloniais. Os procedimentos metodológicos compreenderam revisão bibliográfica e documental, análise de Projetos Políticos Pedagógicos e atas escolares, aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas com professores, gestores e estudantes indígenas, além de observações diretas nas unidades escolares. O trabalho de campo privilegiou a escuta sensível dos sujeitos indígenas e não indígenas, valorizando suas vivências, percepções e práticas no cotidiano escolar. Os resultados evidenciam que a presença indígena nas escolas urbanas desafia modelos educativos homogêneos e eurocentrados, tornando evidente a necessidade de uma educação pautada no reconhecimento da diversidade cultural e na valorização dos saberes e identidades indígenas. Os estudantes *A'uwê Uptabi* enfrentam experiências de apagamento simbólico, discriminação e desvalorização de sua cultura, mas também expressam resistência e afirmação identitária ao permanecer nesses espaços escolares. Conclui-se que, quando desconsideram as especificidades da vivência urbana, as políticas educacionais indígenas tendem a assumir caráter assimilacionista, fragilizando tanto o direito à diferença quanto o princípio da equidade. Nessa perspectiva, torna-se urgente pensar a escola como território de encontro entre cosmologias, práticas sociais e linguagens distintas, capaz de construir um “terceiro espaço” – conforme proposto por Bhabha – no qual a interculturalidade se concretize como experiência educativa emancipadora.

Palavras-Chave: Urbanidade indígena; educação escolar indígena; Mato Grosso; Povo Xavante – *A'uwê Uptabi*.

ABSTRACT

The central theme of this thesis is urban schooling aimed at Indigenous peoples, with a focus on *A'uwê Uptabi* (Xavante People) students enrolled in two state public high schools in the municipalities of Nova Xavantina and Campinápolis, in northeastern Mato Grosso. The research was motivated by the following question: in what ways have policies concerning access, retention, and quality of education been effectively applied to Indigenous peoples in urban contexts? The general objective of the research is to understand how policies regarding access, retention, and quality of education for Indigenous peoples in urban settings have been implemented, based on the experiences of *A'uwê Uptabi* (Xavante People) students in two state public high schools located in the municipalities of Nova Xavantina and Campinápolis, in northeastern Mato Grosso. The investigation stemmed from the observation that, although legal and normative advances have consolidated specific guidelines for Indigenous School Education, the field of urban schooling for Indigenous peoples remains a theoretical, political, and pedagogical gap-marked by invisibility, silencing, and symbolic conflicts. The methodological approach adopted was qualitative and explanatory in nature, grounded in the frameworks of critical intercultural education, the sociology of education, and decolonial studies. The methodological procedures included a literature and document review, analysis of Pedagogical Political Projects and school records, the application of questionnaires, semi-structured interviews with teachers, administrators, and Indigenous students, as well as direct observations in school settings. The fieldwork prioritized a sensitive listening to both Indigenous and non-Indigenous subjects, valuing their experiences, perceptions, and everyday school practices. The results show that Indigenous presence in urban schools challenges homogeneous and Eurocentric educational models, making evident the need for an education based on the recognition of cultural diversity and the valorization of Indigenous knowledge and identities. The *A'uwê Uptabi* students face experiences of symbolic erasure, discrimination, and devaluation of their culture, but they also express resistance and identity affirmation by remaining in these school spaces. The study concludes that, when disregarding the specificities of urban life, educational policies for Indigenous peoples tend to assume an assimilationist character, weakening both the right to difference and the principle of equity. From this perspective, it becomes urgent to envision the school as a territory of encounter among distinct cosmologies, social practices, and languages-capable of constructing a “third space,” as proposed by Bhabha, in which interculturality may be realized as an emancipatory educational experience.

Keywords: Indigenous urbanity, Indigenous school education, Mato Grosso, Xavante People
- *A'uwê Uptabi*

RESUMEM

El tema central de esta tesis es la educación escolar urbana dirigida a los pueblos indígenas, con énfasis en los estudiantes *A'uwê Uptabi* (Pueblo Xavante) matriculados en dos escuelas públicas estatales de enseñanza secundaria en los municipios de Nova Xavantina y Campinápolis, en el nordeste del estado de Mato Grosso. La investigación fue motivada por la siguiente pregunta: ¿de qué manera las políticas de acceso, permanencia y calidad de la educación han sido efectivamente aplicadas a los pueblos indígenas en contexto urbano? El objetivo general de la investigación es: comprender cómo se han venido implementando las políticas de acceso, permanencia y calidad de la educación para los pueblos indígenas en contexto urbano, a partir de la experiencia de estudiantes *A'uwê Uptabi* (Pueblo Xavante) en dos escuelas públicas estatales de enseñanza secundaria situadas en los municipios de Nova Xavantina y Campinápolis, en el nordeste del estado de Mato Grosso. La investigación partió de la constatación de que, aunque los avances legales y normativos han consolidado directrices específicas para la Educación Escolar Indígena, el campo de la educación escolar urbana para indígenas permanece como una laguna teórica, política y pedagógica, marcada por invisibilidades, silenciamientos y conflictos simbólicos. El enfoque metodológico adoptado fue cualitativo, de carácter explicativo, fundamentado en los marcos teóricos de la educación intercultural crítica, la sociología de la educación y los estudios decoloniales. Los procedimientos metodológicos incluyeron revisión bibliográfica y documental, análisis de Proyectos Político-Pedagógicos y actas escolares, aplicación de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas con docentes, gestores y estudiantes indígenas, además de observaciones directas en las unidades escolares. El trabajo de campo privilegió la escucha sensible de los sujetos indígenas y no indígenas, valorando sus vivencias, percepciones y prácticas en el cotidiano escolar. Los resultados evidencian que la presencia indígena en las escuelas urbanas desafía los modelos educativos homogéneos y eurocéntricos, tornando evidente la necesidad de una educación basada en el reconocimiento de la diversidad cultural y en la valorización de los saberes e identidades indígenas. Los estudiantes *A'uwê Uptabi* enfrentan experiencias de borrado simbólico, discriminación y desvalorización de su cultura, pero también expresan resistencia y afirmación identitaria al permanecer en estos espacios escolares. Se concluye que, cuando se desconsideran las especificidades de la vivencia urbana, las políticas educacionales indígenas tienden a asumir un carácter asimilacionista, debilitando tanto el derecho a la diferencia como el principio de equidad. En esta perspectiva, se vuelve urgente concebir la escuela como territorio de encuentro entre cosmologías, prácticas sociales y lenguajes distintos, capaz de construir un “tercer espacio” —según lo propuesto por Bhabha— en el cual la interculturalidad se materialice como experiencia educativa emancipadora.

Palabras clave: Urbanidad indígena, educación escolar indígena, Mato Grosso, Pueblo Xavante – *A'uwê Uptabi*.

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1 - População indígena no Brasil 1991/2010 segundo a situação de domicílio.....	47
Figura 2 - População Indígena no Brasil 2010/2022 dentro e fora de TI.....	48
Figura 3 - Localização das TI's Xavante homologadas.....	90
Figura 4 - Migrações Xavante de Goiás para o Mato Grosso.....	94
Figura 5 - Localização da TI Xavante Parabubure e os limites dos municípios de Nova Xavantina e Campinápolis	108
Figura 6 – Fachada da Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira – Nova Xavantina/MT.....	116
Figura 7 – Placa de identificação da Escola Estadual Couto Magalhães	116
Figura 8 – Fachada da Escola Estadual Couto Magalhães (Campinápolis)	117
Figura 9 - Presença e participação indígena na Feira Cultural da Escola JK, em 2025	124
Figura 10 - Presença e participação de estudantes indígenas no cotidiano da Escola Couto Magalhães	147
Figura 11 - Sinalização Bilíngue <i>A'uwê Uptabi</i> na Escola Couto Magalhães	152
Figura 12 - Participação indígena na Semana dos Povos Indígenas (festival cultural) da Escola Couto Magalhães	162
Figura 13 - Estudantes indígenas da Escola JK fazendo palestra e apresentação cultural	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Terras Indígenas Xavante segundo situação jurídica e localização.....	86
Quadro 2 – Aspectos institucionais e pedagógicos relacionados à educação indígena nas escolas EE Couto Magalhães e EE Juscelino Kubitschek	126
Quadro 3 – Identificação dos docentes entrevistados.....	157
Quadro 4 – Identificação dos estudantes entrevistados.....	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de estudantes indígenas matriculados na Escola JK por ano por série.....	131
Tabela 2: Estudantes indígenas matriculados na Escola JK entre os anos de 2014 e 2024 por situação final.....	133
Tabela 3 –Total de estudantes indígenas matriculados na Escola Couto Magalhães por ano por série.....	137
Tabela 4 – Estudantes indígenas matriculados na Escola Couto Magalhães por ano por situação final.....	139
Tabela 5: Estudantes indígenas matriculados na Escola Couto Magalhães entre os anos de 2014 e 2024 por situação final e percentual relativo ao total de indígenas no período...	140

LISTA DE SIGLAS

- APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
- ASIE – Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola
- ATIM – Associação Terra Indígena Marãiwatsédé
- ATIX – Associação Terra Indígena do Xingu
- AWX – Associação Warã Xavante
- AVADEP – Ambiente Virtual de Aprendizagem da Avaliação de Desempenho Permanente
- CIMI – Conselho Indigenista Missionário
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
- DF – Distrito Federal
- EE – Escola Estadual
- EI – Educação Escolar Indígena
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ERX – Expedição Roncador-Xingu
- FBC – Fundação Brasil Central
- FEPOIMT – Federação dos Povos e Organizações Indígenas de Mato Grosso
- FUNAI – Fundação Nacional do Índio
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ISA – Instituto Socioambiental
- JK – Escola Estadual Juscelino Kubitschek
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MT – Mato Grosso
- PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático (*se citado*)

PNEEI – Programa Nacional de Educação Escolar Indígena

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

SIGEDUCA – Sistema Educacional Integrado (SEDUC-MT)

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC-MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SUDAM – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

SUDECO – Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste

TI – Terra Indígena

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 Povos Indígenas no Brasil: Demografia, Territorialidade e Educação.....	32
1.1 Dimensões Demográficas e Territoriais dos Povos Indígenas no Brasil.....	32
1.2 Políticas públicas de educação relativas aos Povos Indígenas.....	56
1.3 Apontamentos sobre a educação intercultural.....	63
2 O Povo A'uwê Uptabi – Xavante	76
2.1 Desenvolvimento do Nordeste Mato-grossense: existências e resistências.....	76
2.2 Breves considerações socio-antropológicas.....	85
2.3 Território A'uwê em disputa: Nova Xavantina, Campinápolis e TI Parabubure.....	105
3 A educação para/com indígenas.....	114
3.1 O que nos contam os documentos escolares (PPP e Atas de resultado final).....	118
3.2 Perspectivas warazu (não xavante) do A'uwê na escola.....	144
3.2.1 Os diretores.....	144
3.2.2 Os docentes.....	150
3.3 Perspectivas A'uwê da escola urbana.....	165
3.3.1 Perspectivas A'uwê da escola urbana – Escola Couto Magalhães.....	169
3.3.2 Perspectivas A'uwê da escola urbana – Escola JK.....	176
3.4. Estudo Comparativo: educação para/com indígenas.....	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICES.....	205
ANEXOS.....	212

INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno humano, fundamental para constituição da sociedade, é por ela que conhecimentos, práticas, atitudes, valores, comportamentos, técnicas são aprendidos, aprimorados, repassados de uma geração a outra ou de um setor a outro da sociedade. Podemos dizer que se trata de um fenômeno multidimensional: social, político, econômico, cultural, afetivo, etc.

Sendo uma prática humana, a prática educativa é social e relativa aos objetivos da sociedade para os seres humanos, o que vale para qualquer sociedade, inclusive, ou até, principalmente, para sociedade capitalista. A contemporaneidade nos impele ao reconhecimento das diversidades, diferenças, movimentos, redes, teias de poder e relações.

Assim como a sociedade e suas relações se complexificam, os desafios para educação também; dentre os paradigmas, crises e disputas no âmbito político e acadêmico que trata da educação um dos pontos de convergência é a necessidade de se reinventar ou ressignificar práticas pedagógicas “[...] para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens” (Candau, 2008, p.13).

Esta pesquisa se pauta na percepção da relação do jovem indígena *A'uwê* (Xavante) em contexto urbano em duas escolas de ensino médio, uma de Nova Xavantina e outra de Campinápolis, na região nordeste de Mato Grosso – MT em meio às reflexões quanto à urbanidade indígena, a educação intercultural, e a educação escolar indígena. Esta pesquisa parte da ideia de que a diversidade cultural é constitutiva do Brasil e deve ser parte constituinte do desenvolvimento de uma educação democrática de fato. Vieira (2015, p.25) considera que:

As identidades e as diferenças são produções culturais múltiplas e inacabadas, ou seja, produzidas na relação do eu com os outros. No sentido das identidades e diferenças, as pessoas são produzidas em múltiplos contextos: em casa, na escola, no trabalho, em uma partida de futebol, etc. Para a criança indígena que veio da aldeia e atualmente está em contexto urbano esse processo pode ser muito mais impactante.

Assim, o direito do indígena de ser reconhecido em sua especificidade onde quer que viva, na aldeia ou na cidade, tem relação com o reconhecimento do “outro” nestes contextos. Consideramos que para entender essas relações em espaço urbano e mais especificamente, em escolas urbanas, é necessário compreendermos esses espaços como fronteiras interétnicas nas

suas dimensões socioculturais, que ambientam e embasam as relações que neles ocorrem como possibilidades de novas e outras identidades que neles se (re) definem.

Parte-se da tese de que, embora os documentos oficiais — como os Projetos Político-Pedagógicos — e os discursos de gestores e professores reconheçam a diversidade e afirmem o compromisso com a inclusão, a educação escolar urbana destinada aos *A'uwê Uptabi* (Xavante) permanece fortemente ancorada em práticas monoculturais. Essa tensão entre um discurso que enaltece a diferença e uma prática que a normaliza ou silencia fragiliza a permanência e o sentimento de pertencimento dos estudantes indígenas, revelando que a interculturalidade, no contexto estudado, se realiza mais como enunciado retórico do que como princípio orientador da ação pedagógica cotidiana. A ausência de políticas linguísticas que valorizem efetivamente o bilinguismo, bem como de dispositivos institucionais de acolhimento voltados às trajetórias e experiências indígenas, aprofunda esse descompasso entre o reconhecimento formal da diversidade e as condições concretas de escolarização.

Os resultados da pesquisa aqui relatada confirmam a tese inicial de que há um descompasso estrutural entre o reconhecimento discursivo da diversidade e a materialidade das práticas escolares. A interculturalidade aparece, majoritariamente, como categoria presente em documentos, formações e falas institucionais, mas ainda pouco incidente na organização curricular, nas metodologias de ensino, na gestão da sala de aula e nas relações entre estudantes indígenas e não indígenas. Tal cenário evidencia a urgência de superar a monoculturalidade que ainda estrutura o cotidiano escolar e de avançar na construção de uma interculturalidade crítica e transformadora, capaz de se traduzir em políticas linguísticas, práticas pedagógicas e estratégias institucionais que sustentem, de fato, o direito à diferença, o protagonismo *A'uwê Uptabi* e a consolidação de experiências de educação escolar urbana que não apenas “incluam”, mas reconheçam e fortaleçam outros modos de ser, conhecer e aprender.

Conforme discutem Moreira e Candau (2008), a abordagem das diferenças a partir de uma perspectiva homogeneizante tende a reforçar desigualdades, ao invés de reconhecê-las em sua complexidade. Nesse sentido, torna-se imprescindível repensar as relações interétnicas como parte do esforço para a construção de uma sociedade efetivamente democrática. A partir de Geertz (2001), Grando (2004) e Marin (2003) compreendemos a cultura como uma teia de

significados que molda as relações sociais, de forma dinâmica e continuamente atualizada nas interações entre indivíduos.

Para abordar a identidade, a etnicidade e as fronteiras adotou-se como referencial teórico Hall (2019), Barth (1998) e Brandão (1999). O primeiro aborda a identidade cultural na pós-modernidade e seus aspectos contraditórios; o segundo concebe a identidade como algo que se forma nas fronteiras étnicas e culturais, um processo fluido e socialmente construído e o último reforça essa perspectiva ao caracterizar a cultura como plural, nascida da multiplicidade de interações entre as pessoas. A alteridade surge como um conceito essencial, em contraposição ao etnocentrismo, que, segundo Laraia (2001), é a tendência de julgar outras culturas com base nos próprios valores. Com Fleuri (2017) e Candau (vários textos) procuramos aprofundar e problematizar as abordagens do multiculturalismo, defendendo uma proposta de educação intercultural crítica pautada numa prática educativa que reconhece as diferenças culturais como forma de alcançar a justiça social, rompendo com a homogeneização imposta pela educação tradicional.

Enquanto professora da rede estadual de educação básica de Mato Grosso convivo diuturnamente com o desafio de promover uma educação para a cidadania e que respeite as diversidades e perceber as violências que muitos indígenas sofrem neste que deveria ser um lugar de produção de conhecimento e cultura muito me afeta. Meu convívio com Povo Xavante – *A'uwê Uptabi* se deu desde muito nova, acompanhando minha mãe e amigos indígenas em projetos relacionados à demarcação de terras, alimentação, saúde e arte indígena. Na graduação tive a oportunidade de desenvolver pesquisas e projetos com o Povo *A'uwê* (Xavante), principalmente a comunidade da Aldeia Wederã na Terra Indígena Pimentel Barbosa, Município de Canarana – MT. Essas experiências aguçaram meu olhar e análise quanto a essa(s) realidades(s) e na vida profissional, as inquietações aumentaram e se transformaram em objeto de pesquisa na pós-graduação.

Alguns poderiam questionar — e com razão — a legitimidade de uma mulher, não indígena e branca, dedicar-se a investigar a realidade indígena. Esta é uma indagação pertinente e necessária, pois tensiona o lugar de fala e o compromisso ético-político do pesquisador. No entanto, a resposta que apresento nasce de uma inquietação profunda: esta temática me atravessa, me afeta e me convoca. É uma questão que me move social, cultural, profissional e academicamente, impulsionando-me a pensar e agir na construção de uma

sociedade em que os diferentes e as diferenças tenham direito não apenas de existência, mas de coexistência e liberdade. Assim, o gesto de pesquisar torna-se, para mim, um ato político e pedagógico, uma forma de contribuir para o fortalecimento de uma educação que reconheça e valorize as múltiplas vozes que compõem o tecido social.

Considerando ser relevante que novos estudos busquem compreender a educação escolar urbana para indígenas, fugindo das dicotomias limitantes nessa compreensão e promovendo o diálogo entre os mundos e suas culturas em contato na escola, espaço privilegiado de socialização o problema central da presente pesquisa é: como têm sido aplicadas as políticas de acesso, permanência e qualidade da educação indígena no espaço urbano? Assim espera-se contribuir com os estudos sobre as relações interétnicas no ambiente escolar urbano e, ao mesmo tempo, compreender a realidade do Xavante na escola urbana em dois municípios do nordeste mato-grossense.

Vale destacar que entre os *A'uwê Uptabi* (Xavante), a expressão "encontro entre dois mundos" é utilizada com uma certa frequência para descrever a experiência de viver entre culturas distintas: a do povo originário e a da sociedade envolvente. Longe de indicar uma simples convivência pacífica, esta expressão carrega a densidade histórica, simbólica e política de relações atravessadas por assimetrias, conflitos e, possibilidades de ressignificação.

De acordo com Lewis (1974), os Xavante¹ constroem sua identidade a partir da relação com o "outro". Esse "outro" pode ser um grupo cerimonial interno, uma aldeia rival ou a sociedade não-indígena. A identidade *A'uwê Uptabi* é forjada, portanto, por oposição e diferença, sendo também atravessada por mecanismos de abertura seletiva e resistência. Essa característica torna os Xavante particularmente atentos às formas de contato e aos efeitos que essas relações provocam em suas formas de vida. Assim, o "encontro entre dois mundos" é, nesse sentido, vivido como uma tensão constante entre cosmologias, linguagens, práticas sociais e projetos de futuro. É também uma categoria nativa que expressa a consciência histórica dos Xavante sobre sua inserção forçada, mas também criativa, no mundo nacional.

A noção de "terceiro espaço" proposta por Bhabha (1998) ajuda a compreender esse lugar simbólico onde se articulam as diferenças culturais. Nessa perspectiva, o "encontro entre

¹ A grafia dos nomes de povos indígenas no singular e com inicial maiúscula é uma convenção estabelecida na I Reunião Brasileira de Antropologia, realizada em 1953, e desde então adotada em textos acadêmicos e científicos. O objetivo dessa padronização é conferir uniformidade e respeito na designação dos etnônimos, evitando o uso pluralizado que pode descaracterizar a identidade coletiva dos povos (Schaden, 1976).

dois mundos" não é uma fusão, mas um espaço de hibridismo e de produção de novos significados. Os jovens *A'uwê Uptabi* que vivem na cidade aprendem a circular entre códigos culturais diversos, reinventando suas identidades em contextos urbanos sem que isso implique a perda de sua ligação com o mundo ancestral. Nesta tese defendemos a ideia de que as experiências educacionais tornam-se, assim, territórios de disputa simbólica, mas também de possibilidade. Quando a escola reconhece e valoriza os saberes tradicionais, quando incorpora professores indígenas, quando ensina a história dos povos originários com seriedade e respeito, ela contribui para transformar o "encontro entre mundos" em experiência formativa e emancipadora.

A educação intercultural é um elemento essencial para a efetividade da educação escolar urbana ofertada aos indígenas, pois possibilita a valorização de suas identidades, saberes e línguas, contribuindo para sua permanência e êxito no ambiente escolar. Esta tese enfatiza a necessidade de um modelo educacional que respeite e integre a cultura indígena ao currículo e às práticas pedagógicas, em contraposição a uma escolarização que ignora essas especificidades.

O objetivo geral desta tese é compreender como têm sido aplicadas as políticas de acesso, permanência e qualidade da educação para os indígenas no espaço urbano. Como objetivos específicos têm: descrever o processo de apropriação da região Nordeste de Mato Grosso pelo capital agrário e os conflitos com os Povos Indígenas da região, compreender quais são as políticas públicas para educação de Povos Indígenas em contexto urbano e interpretar a perspectiva dos estudantes indígenas sobre si na escola urbana e sobre esta escola.

Nas últimas décadas, a presença de indígenas no ambiente acadêmico brasileiro tem se ampliado significativamente, refletindo avanços importantes na democratização do acesso à educação superior e na valorização dos saberes originários. Essa participação, embora ainda incipiente frente ao total da população indígena, tem impulsionado uma transformação no campo dos estudos indígenas, que passa a ser enriquecido por perspectivas em grande medida protagonizadas pelos próprios povos originários.

A produção bibliográfica de autores indígenas tem crescido, contribuindo com reflexões críticas que problematizam e ampliam o debate sobre educação, direitos e identidade. A produção bibliográfica de autores indígenas tem crescido, contribuindo com

reflexões críticas que problematizam e ampliam o debate sobre educação, direitos e identidade. Autores como Ailton Krenak, Davi Kopenawa Yanomami, Eliane Potiguara, Célia Xakriabá e Daniel Munduruku destacam-se não apenas por trazerem narrativas fundadas em suas experiências vividas, mas também por questionarem as epistemologias hegemônicas. Daniel Munduruku, por exemplo, tem produzido obras que resgatam e valorizam a oralidade e a tradição indígena, propondo alternativas pedagógicas que dialogam com a educação escolar formal (Munduruku, 2015).

Embora programas como o Programa Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) busquem avançar na inserção dos indígenas nos sistemas formais de educação, o desafio permanece em integrar efetivamente os saberes indígenas nos contextos urbanos, superando a visão homogênea que frequentemente naturaliza a educação escolar como uma prática universal e desvinculada das diversidades culturais e históricas (MEC, 2020). Esse cenário reforça a necessidade de ampliar as vozes indígenas na academia e nas políticas públicas, garantindo que os saberes urbanos indígenas não sejam subalternizados ou exterminados epistemologicamente.

Ademais, a permanência e valorização de estudantes indígenas nas universidades brasileiras, em especial por meio de ações afirmativas e projetos extensionistas, constituem estratégias essenciais para estimular a produção científica e cultural indígena, promovendo a revalorização dos saberes indígenas urbanos, configurando-se como espaços de resistência e inovação epistemológica (UFG, 2023).

Apesar dos avanços, observa-se uma limitação significativa na produção acadêmica indígena relacionada à educação urbana para indígenas. Esse campo específico ainda é pouco explorado e problematizado, em parte devido à predominância de autores indígenas originários de contextos rurais ou de aldeia, cuja experiência e foco de atuação se centram em territórios tradicionalmente indígenas e em políticas voltadas para o reconhecimento e a valorização das culturas originárias em seus ambientes naturais. A educação urbana para indígenas constitui um desafio distinto, pois os indígenas que vivem em cidades enfrentam uma série de tensões identitárias, culturais e socioeconômicas que não se enquadram totalmente nas categorias tradicionais de educação escolar indígena.

A ciência pode ser considerada uma forma sistemática e organizada de pensar o mundo e resultado de um processo social, seu método, o científico é “[...] somente uma maneira de

ver e entender o mundo com uma relativa objetividade [...]” (Abramo, 1979, p. 22); em ciências sociais há diversas polêmicas e críticas à possibilidade de realização dessa objetividade que é combatida por Abramo (1979, p. 26) argumentando que “[...] os acontecimentos humanos históricos, sociais, não se dão por acaso; ao contrário estão sempre interligados por relações.” edescobrir essas relações é explicar fatos sociais. Além disso, destacamos que a ciência social é uma ciência não neutra, ela nunca é isenta e está inserida num contexto histórico e social (Frigotto, 1989).

Concebendo metodologia como o caminho a seguir no desenvolvimento da pesquisa para se alcançar os objetivos traçados, trata-se aqui de uma pesquisa de caráter qualitativo, se encontra em fase inicial, focada na revisão bibliográfica da temática assim como da apropriação de repertório teórico para o desenvolvimento de análise baseada na perspectiva sócio-histórica; como instrumentos metodológicos adotaremos a revisão bibliográfica, análise documental, além de entrevistas (estruturadas e semi-estruturadas) e a observação.

A presente investigação configura-se como um estudo de caráter analítico-interpretativo, cujo propósito é compreender as causas e consequências da presença indígena nas escolas urbanas, com atenção especial aos impactos da educação intercultural nas práticas pedagógicas e nas dinâmicas escolares. Do ponto de vista metodológico, adota-se uma abordagem qualitativa, orientada para a análise de discursos, percepções, práticas e experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo, em especial professores(as) do ensino médio e estudantes indígenas.

Conforme Martins (2004), a pesquisa qualitativa requer do pesquisador não apenas o uso de técnicas de coleta de dados, mas também sensibilidade teórica, imaginação e responsabilidade ética, constituindo um trabalho artesanal capaz de produzir interpretações densas sobre os fenômenos sociais. Para tanto, a investigação articula diferentes procedimentos metodológicos, configurando-se como de campo, documental e bibliográfica: de campo, pela realização de entrevistas e aplicação de questionários junto a docentes e estudantes; documental, por meio da análise de legislações, políticas públicas e documentos escolares referentes à educação indígena; e bibliográfica, ao fundamentar-se em produções acadêmicas que discutem a interculturalidade, os direitos educacionais indígenas e a diversidade no espaço escolar. Nesse sentido, acompanha a reflexão de Martins (2015), ao destacar que o ensino e a prática dos métodos de pesquisa em Ciências Sociais refletem a

centralidade das disputas teóricas e metodológicas para a consolidação da Sociologia como ciência.

A pesquisa qualitativa é um campo vasto e heterogêneo, que se constitui em contraposição ao paradigma positivista e quantitativo. Bastos (2013) compreende que a pesquisa qualitativa emerge como uma proposta teórico-metodológica voltada à compreensão da realidade social em sua complexidade, singularidade e historicidade, buscando valorizar a dimensão subjetiva, simbólica e das experiências dos sujeitos envolvidos na pesquisa, o que demanda do pesquisador uma postura interpretativa e sensível.

Nesta perspectiva, a escrita é compreendida como parte da análise e da construção do objeto, deixando de ser apenas um registro técnico para tornar-se expressão da subjetividade e da posição teórica do pesquisador. Bastos (2013, p. 304) afirma: “Não se trata de fazer da ciência uma arte, mas de admitir que a sensibilidade é um atributo do trabalho científico.” De modo convergente, Ortiz (2003) enfatiza que o trabalho intelectual em Ciências Sociais é um verdadeiro artesanato, em que a escrita se apresenta como instância constitutiva da própria formulação conceitual. Para o autor, “não há objeto fora do texto e seu conteúdo, para existir, deve formalizar-se” (Ortiz, 2003, p. 9), o que significa reconhecer a escrita como processo de composição e costura de ideias, no qual conceitos, dados empíricos e escolhas teóricas se entrelaçam, conferindo densidade ao conhecimento produzido. Assim, a escrita sociológica assume papel central não apenas como forma de comunicar resultados, mas como espaço de elaboração e materialização do próprio objeto de pesquisa.

O trabalho de campo pode ser a maior riqueza ou a maior fraqueza do pesquisador, dado ser uma experiência pessoal que, dependendo das habilidades e perspectiva deste valida e enriquece de significados os resultados obtidos, ou não (Fino, 2008). Bourdieu (1997) nos atenta ao fato de que a relação na pesquisa é sempre uma relação social e, portanto, essa mesma relação exerce influência nos resultados obtidos, cabendo ao pesquisador, por meio de sua capacidade reflexiva, tentar controlar os efeitos da própria pesquisa.

No campo os dados recolhidos podem ser, e pretende-se que sejam, de diferentes fontes (observação participante; entrevistas – não estruturadas, decorridas da convivência no campo; e estudos documentais – quer oficiais, quer pessoais) e acabam por gerar diferentes tipos de dados (citações, descrições e excertos de documentos), “que resultam num único produto, a descrição narrativa. Esta inclui gráficos, diagramas e artefatos, que ajudam a contar ‘a

história' ” (Fino, 2008, p.49).

Segundo Minayo (2010) a entrevista, como técnica de pesquisa, permite ao pesquisador buscar informações na fala dos sujeitos à que se dedica; sendo uma forma de interação entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa, pode variar desde uma conversa aparentemente trivial e descontraída até um questionário mais rígido com um conjunto de perguntas dispostas num roteiro.

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por uma iniciativa do entrevistador. É por meio de entrevistas também, que realizamos pesquisas baseadas em narrativas de vida, igualmente denominadas ‘histórias de vida’, ‘histórias biográficas’, ‘etnobiografias’ ou ‘etno-histórias’ (Minayo, 2010, p. 64-65).

Ao tratar da “comunicação ‘não violenta’”, Bourdieu (1997, p.695, grifos do autor) problematiza as técnicas para a entrevista, considerando que mesmo com todos os cuidados para “[...] *reduzir ao máximo a violência simbólica que se pode exercer através dele [...]*” é o pesquisador que inicia e dita às regras do jogo. Algo semelhante ocorre com a escrita, seja ela a transcrição de entrevistas ou a composição de teses, posto que “[...] transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever” (Bourdieu, 1997, p.710), assim a intervenção é difícil, porém necessária.

Weber (2004, p.41) em suas reflexões sobre as possíveis definições, ou melhor, delineamentos de um objeto de pesquisa sobressalta o fato de que a individualidade histórica de qualquer objeto nada mais é do que um “complexo de conexões que se dão na realidade histórica e que nós encadeamos conceitualmente em um todo, do ponto de vista de sua significação cultural”, assim cada ponto de vista gera traços essenciais próprios ao mesmo objeto, o que ele entende como a natureza própria da formação de conceitos históricos.

O que nos retorna a Bourdieu (1997, p.698, grifos do autor) e sua reflexão sobre a necessidade do que poderíamos chamar de alteridade, ou seja, o pesquisador deve ser capaz de “*se colocar em seu lugar (do pesquisado) em pensamento*”, o que supõe o máximo de conhecimento prévio e que se tenha claro que “*compreender e explicar são a mesma coisa*”. Se a relação na pesquisa é social, temos pesquisados e pesquisadores intervindo (in)conscientemente no processo de objetivação dessa pesquisa e resistindo à essa objetivação; porém, ressalta ele, o sociólogo não pode ignorar que assume, quando trata de seu objeto, “[...] um ponto de vista sobre um ponto de vista [...] E é somente à medida que ele é capaz de se objetivar a si mesmo que pode [...] transportar-se em pensamento ao lugar onde se encontra

seu objeto” (1997, p. 702).

O lócus da pesquisa é a região nordeste de Mato Grosso, com foco em duas escolas estaduais urbanas que ofertam ensino médio em Nova Xavantina (Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira) e Campinápolis (Escola Estadual Couto Magalhães). Segundo dados do IBGE (2022) o estado de Mato Grosso está localizado no centro da América Latina e ocupa uma área de 903.207.050 km² do território brasileiro, fazendo parte da região Centro-Oeste do país. A população estimada em 2022 era de 3.658.649 pessoas com uma densidade demográfica de 4,05 habitantes por quilômetro quadrado.

O Vale do Araguaia, nossa área de interesse, para este estudo, é localizado na mesorregião Nordeste e Região Imediata de Barra do Garças. Cada mesorregião é subdividida em microrregiões, assim como cada região Intermediária é subdividida em regiões Imediatas, sendo que os municípios que serão nosso recorte mais específico, Nova Xavantina e Campinápolis, são compreendidos entre o norte da região imediata de Barra do Garças e sul da região imediata de Água Boa (IBGE, 2017).

Segundo dados de Oliveira (2020) Nova Xavantina recebe indígenas das TI Areões (município de Água Boa) e Parabuburi (municípios de Nova Xavantina e Campinápolis) sendo esta última a principal da região. Em Campinápolis a maioria dos indígenas em espaço urbano são provenientes, ou mantêm vínculos, com as TI Parabuburi e São Marcos.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores e gestores das referidas escolas, assim como seus estudantes indígenas. O critério de inclusão dos entrevistados gestores foi que fossem os gestores responsáveis no período da entrevista, investidos em cargo de coordenação pedagógica ou diretor escolar; os professores que estivessem em regência em sala de aula e os estudantes que fossem autodeclarados indígenas e estivessem matriculados em uma das escolas lócus de pesquisa, no ensino médio (regular, Novo Ensino Médio ou EJA). Excluímos das entrevistas os gestores em afastamento por mais de 30 dias do cargo de investidura, professores em readaptação ou função e os estudantes do ensino fundamental.

Conforme previsto, foram entrevistados os gestores (diretores) de cada uma das escolas. As entrevistas foram presenciais, informais, não gravadas e orientadas por um roteiro, conforme disponível nos apêndices. Aos professores foi aplicado um questionário semi-aberto; esperava-se um total de 35 respostas, tendo-se obtido 27. Ainda com relação aos professores intentava-se entrevistar pelo menos um professor de cada área de conhecimento,

totalizando 8 professores (4 em cada escola) em regência em sala de aula, entretanto obtiveram-se 6 (seis) entrevistas, 4 da Escola Jk e 2 da escola Couto Magalhães. Com relação a abordagem dos estudantes indígenas, desenvolveu-se um primeiro diálogo mais informal, com a apresentação da pesquisa e em seguida entrevistas semi-estruturadas (disponível nos Apêndices) e individualizadas, totalizando 18 participantes (8 de Nova Xavantina e 10 de Campinópolis).

Acreditamos que essa composição dos sujeitos de pesquisa possibilitou uma análise multidimensional, articulando perspectivas administrativas, pedagógicas e estudantis, imprescindíveis para a compreensão das complexidades que envolvem a educação escolar indígena urbana dos *A'uwê Uptabi*.

Vale destacar que compreendemos que os riscos para os participantes foram mínimos, uma vez que não houve procedimentos invasivos. Foi criado um espaço seguro e acolhedor, onde os participantes se sentiram à vontade para compartilhar suas experiências. Buscamos respeitar os limites e a privacidade dos indivíduos e garantir confidencialidade dos relatos pessoais. Considerou-se importante que os sujeitos da pesquisa soubessem que tinham o direito de solicitar não participar da atividade caso se sintam desconfortáveis ou tímidos, também garantiu-se que pudessem pedir para que sua imagem ou voz não seja registrada.

Ao garantir a opção de não participação ou o anonimato dos participantes, buscou-se promover um ambiente mais inclusivo e respeitoso, permitindo que cada participante se sentisse à vontade para expressar suas opiniões e comportamentos sem pressões desnecessárias. Isso contribui para a qualidade e confiabilidade dos dados coletados, além de preservar a ética e os direitos dos participantes da pesquisa. Ainda assim poderiam incorrer perturbações de ordem psicológicas, como cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, desconforto, medo, vergonha estresse, os quais propusemo-nos a dirimilas, entretanto não houve registro deste tipo de situação.

A pesquisa foi organizada em três etapas principais. A primeira, relacionada à revisão bibliográfica e fundamentação teórica. A segunda etapa voltada à análise de alguns documentos da escola, entre eles, o Projeto Político Pedagógico e atas de resultados finais, com vistas a interpretar como a presença dos indígenas na escola é percebida, traduzida e tratada nestes documentos.

Por fim, tivemos a etapa de entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e

estudantes indígenas. A escolha dos entrevistados levou em consideração a disponibilidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa; o que me remete a Da Matta (1978) que numa tentativa de demonstrar a lógica das descobertas em campo, por meio da apresentação de pequenas “aventuras sociológicas” “[...] contrapor ao necessário discurso normativo dos manuais a riqueza, a atipicidade e a personalidade do cotidiano da pesquisa” (Da Matta, 1978, p.9) e para tanto, traz no fim de sua introdução que:

O cotidiano deste ofício, o trabalho científico, é que se encontrará narrado nas crônicas a seguir. Sua leitura poderá confirmar que o processo de penetrar a realidade, produzir classificações, compor explicações; de dirigir projetos, negociar fundos, varar a burocracia; de arquitetar metodologias e técnicas capazes de produzir a competente captura do mundo fugidio e complexo da vida social; de errar e improvisar; de sofrer e apaixonar-se pela descoberta, pelo trabalho de campo, pela tarefa abstrata de atribuir sentido às relações sociais não é menos que uma aventura do corpo e do espírito (Da Matta, 1978, p.18).

Para a aplicação dos instrumentos junto aos professores, os questionários foram distribuídos presencialmente durante reuniões pedagógicas agendadas com as coordenações didáticas de cada escola, visando alcançar o quantitativo estimado de sujeitos. Cada professor recebeu uma folha de rosto contendo informações sobre a pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e instruções para o preenchimento, com prazo de até uma semana para devolução — assegurando-se a confidencialidade das respostas por meio de códigos alfanuméricos.

No caso dos diretores, as entrevistas informais seguiram um roteiro de perguntas abertas, centrado em temas como políticas de inclusão, formação continuada e infraestrutura escolar. As sessões transcorreram na sala da direção das próprias escolas, com duração média de 30 minutos, sem registro em áudio, porém com anotações detalhadas em campo. Logo após cada encontro, as notas foram organizadas em relatório sintético, incorporando reflexões iniciais e observações contextuais.

Para os estudantes indígenas, o processo começou com a mediação de professores da turma que comentaram em aula sobre a pesquisa, se os estudantes indígenas teriam interesse de participar. Em seguida visitei algumas turmas, principalmente o 1º ano D da Escola Jk e coincidentemente o 1º ano D da Escola Couto Magalhães, que este ano são as turmas com o maior número de estudantes indígenas matriculados. Nestas estabeleci um diálogo coletivo em apresentei a proposta da pesquisa, seus objetivos e os cuidados éticos envolvidos. Obtido o consentimento informado dos estudantes e de seus responsáveis legais (no caso de 3

estudantes menores de idade), realizou-se a entrevista semi-estruturada em uma sala de aula ociosa no período, respeitando o tempo de fala de cada participante (em média 15 minutos). As entrevistas foram registradas em caderno de campo e, posteriormente, transcritas integralmente, preservando dialetos e expressões em Xavante, de modo a assegurar fidelidade às falas. As entrevistas foram mais breves do que se esperava, muito estudantes apresentaram dificuldade de falar em português, o que acabou deixando o diálogo mais marcado por perguntas e respostas mais diretas e simples. Todos os dados foram armazenados em arquivo protegido por senha e submetidos à análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), articulando categorias emergentes com a invisibilidade e a barreira linguística.

A pesquisa de campo é sempre um desafio, pois possui vários aspectos inesperados e incontrolláveis. Diferente das pesquisas relacionadas às ciências da natureza em que se pode controlar as condições de temperatura e pressão, as pesquisas nas ciências humanas e sociais, apenas lidam com as condições que conformam seus objetos/sujeitos; ou seja, podemos nos preparar e planejar tecnicamente todos os nossos passos, mas só quando estamos no campo é que ele de fato se constitui e se mostra, em todas as suas inconstâncias, incertezas, inseguranças e até mesmo insucessos.

Esperamos que este trabalho possa de fato complexificar a discussão e análise da urbanidade indígena, as implicações *para* e *da* escola para essas populações, assim como contribuir com o fortalecimento da luta dos Povos Indígenas do Brasil pelo seu reconhecimento sócio-histórico-cultural.

A tese está organizada em cinco partes principais. Esta introdução que procura apresentar o tema, os objetivos e os pressupostos metodológicos. Em seguida temos o primeiro capítulo que aborda os aspectos demográficos dos Povos Indígenas no Brasil, as questões sobre a territorialidade e educação para e com Povos Indígenas no Brasil. Ao explorar as questões relacionadas à educação intercultural, especialmente em contextos indígenas, destaca-se a importância de práticas educativas que valorizem as diferenças culturais e identitárias. Enfatiza-se que a dinâmica entre culturas e identidades são processos, portanto, constantes e influenciados por interações sociais. A interculturalidade é apresentada como um campo complexo que exige diálogo entre diferentes culturas, buscando superar o etnocentrismo e as bases legais para o desenvolvimento de uma educação democrática, que respeite as diferenças, principalmente no que concerne a realidade dos Povos Indígenas.

O capítulo 2 traz uma caracterização histórica e sociocultural da região nordeste de Mato Grosso, além de breves considerações antropológicas sobre o Povo *A'uwê Uptabi* (Xavante) e da Terra Indígena Paraburbure, que são elementos constituintes da pesquisas que aqui se apresenta.

O terceiro e último capítulo visa apresentar a análise dos documentos oficiais das escolas, como Projetos Políticos Pedagógicos, planejamentos, atas de resultados finais e outros e aborda a interpretação dos questionários e entrevistas, organizados por tipo de sujeito (gestores, professores e estudantes indígenas) e precedidos de uma breve categorização e descrição de cada um. Por último, trazemos as considerações finais em que buscaremos amarrar as considerações teóricas e conceituais à defesa de uma educação intercultural democrática e crítica.

1. Povos Indígenas no Brasil: demografia, territorialidade e Educação

A história oficial do Brasil é uma construção complexa que refletiu os interesses e perspectivas dos grupos dominantes em diferentes momentos do seu desenvolvimento até chegarmos a uma revisão crítica quando historiadores, antropólogos e outros especialistas começaram a reexaminar as fontes históricas, lançando luzes e reverberando as vozes da alteridade, das narrativas indígenas, africanas e de outros grupos subalternizados.

Neste processo a ressignificação dos sujeitos e fenômenos sociais e históricos passa por diversos entraves, uma vez que não basta contar uma nova história, é necessário reconstruí-la junto com sua gente (Oliveira, 2016). Neste capítulo abordamos aspectos demográficos dos Povos Indígenas no Brasil, as questões de território e territorialidade, além de discutir questões centrais relacionadas à educação e às possibilidades de construção de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diversidades culturais.

1.1 Dimensões demográficas e territoriais dos povos indígenas no Brasil

A formação e desenvolvimento do Brasil é um processo histórico, social, cultural complexo, que envolve as interações entre diferentes povos e culturas que aqui se encontraram. Desde seu início, a sociologia brasileira tem se dedicado a responder uma questão geral: Brasil, que país é este?

As interpretações propriamente brasileiras surgiram com a geração de 1930: um grupo de intelectuais que por meio de profundas reflexões e respaldo nas tradições sociológicas europeias procuraram compreender a “identidade nacional”, as dinâmicas sociais, culturais, históricas e econômicas do país. De acordo com Candido (2006) o principal tema da sociologia brasileira da geração de 1930 foi a “realidade brasileira” e a busca por entender as particularidades do Brasil como uma sociedade mestiça e marcada por profundas desigualdades sociais, raciais e regionais. Esta geração foi influenciada pelas mudanças políticas e sociais que ocorreram no país, como a Revolução de 1930, e pelo contexto de transição de uma economia agrária para uma sociedade urbana e industrial.

De acordo com Bastos (2013) o modelo de formação literária para o pensamento social brasileiro se organizou, historicamente, em torno de um tema persistente: a questão do

atraso. A década de 1930 representa um marco por abrigar transformações profundas no pensamento social e político brasileiro, com a crise do pacto oligárquico e a emergência de diversas iniciativas culturais e intelectuais. A publicação de “Casa-grande & senzala”, de Gilberto Freyre, é apontada como fundamental nesse contexto, por romper com as teorias raciais deterministas e valorizar a complexidade das formações culturais brasileiras. Essa obra impulsiona a constituição de um discurso sociológico autônomo e mais atento à realidade nacional.

Destacam-se neste período três autores: Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior; cada um à sua maneira buscando compreender os elementos constituintes do Brasil. O primeiro se dedicou a compreensão da mestiçagem e das interações entre indígenas, africanos e europeus no Brasil, ao analisar a relação entre senhores e escravos no contexto da sociedade patriarcal colonial e seu impacto na formação da cultura brasileira (Freyre, 2006). O segundo, Sérgio Buarque de Holanda, em “Raízes do Brasil” (2015) busca compreender o impacto das estruturas patrimonialistas e da colonização portuguesa na formação do “homem cordial” brasileiro. Por fim, Caio Prado Júnior (2011) numa linha materialista histórico dialética bastante profícua nos estudos sobre economia e política no Brasil, trouxe uma análise que destaca a colonização como um processo essencialmente econômico, voltado para a exploração de recursos e mão de obra, influenciando as estruturas sociais do Brasil. Estes autores, e muitos dos seus contemporâneos, buscavam compreender o Brasil a partir de sua história para projetar o “país do futuro”, criticando fortemente as estruturas sociais herdadas do período colonial e identificando os desafios da modernidade, as novas tensões sociais nas cidades e a necessidade de reformas econômicas e sociais.

Bastos (2013) considera que no pós-Segunda Guerra Mundial, a Sociologia ganha uma nova centralidade ao responder às demandas por reconstrução e por uma reflexão crítica sobre a barbárie recente e “O grande tema da sociologia, tanto no plano mundial como no nacional é o da mudança social” (Bastos, 2013, p. 294).

A sociologia, assim, se aproxima de uma proposta humanista e reformadora, tendo papel central na compreensão da mudança social. Entre os anos 1950 e 1960, destacam-se os debates entre Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos, os quais representam diferentes posições sobre o papel da Sociologia no desenvolvimento nacional. Enquanto Florestan critica a aplicação de modelos uniformes ao Brasil, Guerreiro Ramos aposta numa combinação entre

ciência e política estatal. Luiz Aguiar Costa Pinto, por sua vez, diagnostica a tensão entre ordens sociais antigas e novas como entrave à modernização (Bastos, 2013; Candido, 2006).

Ainda que com suas limitações teóricas e críticas metodológicas, Capistrano de Abreu² (2009), foi um dos primeiros historiadores brasileiros a destacar o papel dos povos indígenas na formação do Brasil, algo que muitas vezes foi negligenciado por outros historiadores de sua época. Ele argumenta que os indígenas foram fundamentais não apenas na adaptação dos colonizadores ao território brasileiro, mas também na própria criação de uma cultura “mestiça”. A relação entre portugueses e indígenas, segundo este autor, era simbiótica, com os indígenas ensinando técnicas de sobrevivência, formas de exploração da terra e influenciando o comportamento dos colonos.

Avançando para uma análise mais ampla da formação do povo brasileiro, Gilberto Freyre (2006), expande a discussão sobre a mestiçagem e suas implicações culturais, sociais e históricas. Para ele a formação do Brasil foi marcada por um intenso processo de mestiçagem entre indígenas, africanos e europeus, que resultou na criação de uma nova identidade nacional, não se limitando a um cruzamento biológico, mas também cultural, em que elementos distintos de cada grupo se fundiram e deram origem a algo novo, uma civilização mestiça e original. Também muito criticado por não considerar tão enfaticamente os elementos extremamente violentos dessas relações, ainda assim é um autor com grande reconhecimento na sociologia brasileira. Até mesmo Caio Prado Junior (2011, p.61), ao refletir sobre o lugar das raças na formação do Brasil contemporâneo é categórico: "o índio foi o problema mais complexo que a colonização teve que enfrentar".

A mestiçagem se torna, assim, uma categoria central na compreensão da formação social e cultural do Brasil. Ao longo do século XX, autores das ciências sociais e da antropologia brasileira elaboraram interpretações diversas sobre os efeitos da interação entre

² Capistrano de Abreu (1853–1927) foi um historiador, filólogo e intelectual brasileiro considerado um dos fundadores da historiografia moderna no Brasil. Sua obra mais conhecida, *Capítulos de História Colonial (1500–1800)* (Abreu, 1998), publicada originalmente em 1907, propõe uma análise mais estruturada da colonização portuguesa no Brasil, reconhecendo a relevância da participação indígena no processo de formação da sociedade colonial. Diferentemente de muitos de seus contemporâneos, Capistrano reconheceu a agência dos povos indígenas ao destacar seu papel ativo na adaptação dos colonos ao novo território e na constituição de práticas culturais mestiças. No entanto, sua abordagem carrega as limitações teóricas de seu tempo: seu olhar ainda está preso a uma lógica eurocêntrica e evolucionista, com traços de paternalismo e ausência de uma escuta efetiva das cosmologias indígenas (Reis, 2001; Venâncio, 2007).

indígenas, africanos e europeus, tanto do ponto de vista biológico quanto cultural. Freyre (2006) propõe uma leitura que valoriza a mestiçagem como elemento fundador de uma civilização original e autônoma; a colonização portuguesa teria resultado em um processo específico de fusão cultural, em que "não apenas a língua, a religião e os costumes europeus predominaram, mas também a maneira africana e indígena de viver foi assimilada em maior ou menor grau" (Freyre, 2006, p. 49).

Freyre (2006) argumenta que a sociedade brasileira desenvolveu-se como uma "democracia racial" baseada na convivência e na flexibilidade cultural, ainda que a concepção de "democracia racial" tenha sido reelaborada e muito criticada por outros pensadores, ainda é cara ao pensamento sociológico e à análise das relações interétnicas no Brasil, posto ter sido uma das primeiras a trazer um olhar otimista e positivo sobre esta diversidade. Como pontua Caio Prado Júnior, ao discutir os desafios da colonização, "o índio foi o problema mais complexo que a colonização teve que enfrentar" (Prado Junior, 2011, p. 61), o que revela a tensão constante entre o projeto colonial e a resistência indígena, muitas vezes invisibilizada nos discursos sobre a harmonia racial.

Darcy Ribeiro (1995) traz uma perspectiva distinta, mas também comprometida com a valorização da mestiçagem que propõe uma leitura mais crítica e histórica do processo. Ele compreende que o Brasil se constituiu por meio de um processo de "etnogênese", isto é, a criação de um novo povo, nascido das condições e relações da colonização. Reconhecendo a violência da colonização, enfatiza a capacidade criativa e criadora do povo brasileiro, cuja identidade não se limita à soma de heranças culturais, mas surge como uma forma nova, marcada pela resistência, pela mestiçagem e pela invenção cultural.

Viveiros de Castro (2002) questiona os pressupostos integradores dessas narrativas, uma vez que enxerga nestas perspectivas um processo de apagamento das diferenças ontológicas dos povos indígenas e da violência histórica que lhes foi imposta. Segundo ele "a antropologia brasileira precisa deixar de pensar o indígena como um ancestral ultrapassado do povo brasileiro, e passar a vê-lo como contemporâneo e coautor de uma outra forma de humanidade" (Viveiros de Castro, 2002, p. 226). Em sua crítica à mestiçagem como assimilação, o autor propõe um deslocamento para a valorização do pensamento ameríndio, em sua radical alteridade, o que desafia as formas ocidentais de conceber identidade, cultura e sociedade. Assim, a mestiçagem, longe de ser entendida apenas como um dado histórico, deve

ser pensada como uma construção social e política que exige constante revisão crítica.

Laraia (2001) nos oferece uma perspectiva teórica que enriquece a compreensão desse processo ao enfatizar a importância da cultura como um fenômeno dinâmico e não determinado biológica ou geograficamente. Ao traçar a contribuição de diferentes autores ele nos demonstra o grau de complexidade do conceito de cultura e destaca que o encontro entre indígenas, africanos e europeus não foi um simples processo de assimilação, mas de trocas culturais que deram origem a novas formas de organização social, linguística e religiosa. Ele vê o Brasil como um país no qual os grupos étnicos que compuseram a nação mantiveram parte de suas tradições enquanto influenciavam mutuamente suas culturas. Para ele, a formação do Brasil é um processo contínuo de “reinvenção cultural”, onde a diversidade de experiências sociais e simbólicas é a chave para compreender a nação.

Geertz (2008) propõe que a cultura deve ser entendida como um sistema simbólico, uma "teia de significados" tecida pelos próprios sujeitos. Para ele, compreender uma cultura é interpretar os símbolos e narrativas que os indivíduos usam para dar sentido à sua experiência. Serpa (2017) a partir de Geertz (2008), Hall (1991), Grando (vários textos) rejeita concepções essencialistas ou fixas de cultura trabalha com a ideia de cultura como um sistema simbólico e relacional, em constante transformação histórica. Ela afirma “[...] que a cultura é dinâmica, ou seja, ela muda, se adapta, se transforma e se atualiza com o tempo e com as relações sociais que a formam, conformam e atualizam” (Serpa, 2017, p.36).

Viveiros de Castro (2002; 2015) propõe um deslocamento mais radical ao enfatizar as perspectivas ameríndias e suas epistemologias. Para ele a identidade entre os povos indígenas não está ancorada em essências fixas, mas em relações de ponto de vista entre corpos e almas, entre humanos e não humanos. A cultura, nesse modelo, não é apenas um conjunto de significados, mas um regime ontológico que define modos distintos de ser, estar e existir. Isso exige da escola e da pesquisa o reconhecimento de que o pensamento indígena não é apenas diferente, mas ontologicamente outro, ou seja, com lógicas próprias que não cabem nos moldes epistêmicos ocidentais.

Neste sentido, a cultura não é estática e imutável e sim um campo de disputa simbólica, no qual os sujeitos afirmam, negam, reconstróem e resignificam sentidos. A cultura, portanto, está em permanente movimento, sendo atravessada por relações de poder, desigualdades e fricções. O conceito de identidade está relacionado à maneira como os

sujeitos constroem significados sobre si mesmos e sobre os outros em contextos históricos e sociais específicos.

Sendo a identidade étnica marcada nas e pelas relações contrastivas, o processo identitário é aberto às manipulações pelos grupos em contrastes, sejam étnicos ou nacionais (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000); a análise das relações que acontecem nas fronteiras e o reconhecimento de que os grupos se constituem e (re)afirmam nas relações com o outro se tornou patente e inadiável dadas próprias permanências culturais em meio aos Estados Nações e à globalização (BARTH, 1998). (Serpa, 2017, p.39-40)

A identidade, nessa perspectiva, é um processo relacional, que não existe fora do confronto com o “outro”; não é uma essência interna, mas uma posição enunciativa que pode ser deslocada, negociada e reconfigurada a depender dos contextos históricos, políticos e sociais.

Quanto aos povos indígenas do Brasil, de acordo com João Pacheco de Oliveira (2016) a história oficial do nosso país é caracterizada por três pontos principais: a proteção *versus* o extermínio, a pacificação colonial e o silenciamento das resistências e a clivagem radical entre índio e não índios.

Segundo Oliveira (2016) as narrativas sobre os indígenas são polarizadas entre proteção e extermínio, desde os primeiros escritos jesuítas até o presente, dualidade esta que impede uma compreensão efetiva da complexidade política e social envolvendo estes sujeitos, levando à homogeneização de suas relações e interesses. A ideia de pacificação colonial vai ao mesmo caminho uma vez que sobra ao indígena ser dócil e aceitar a dominação ou feroz e selvagem e se negar à tutela, ficando de fora, também, da história. Por fim, a ideia de uma barreira rígida entre índios e não índios, sem reconhecimento da mestiçagem, os colocam em uma situação em que os indígenas que se integram à sociedade são invisibilizados, mantendo-se os estigmas. Essas abordagens legitimam a tutela e ignoram as contradições e conflitos entre as diversidades históricas e culturais dos povos indígenas no Brasil.

Estamos em terras dos Pataxós, Tupinambás e Tupiniquins; reconhecer isso não é invalidar toda a história que veio depois, é corrigi-la. Não se constroem cidadanias dentro de nações modernas declarando aleatórias ou inexistentes as marcas e os destinos sociais de vencidos e vencedores, de senhores e escravos, de religiões oficiais *versus* perseguidas. Os tempos atuais exigem outros instrumentos de convivência social, que apostem não na repressão, mas na participação; instrumentos que tenham como desafio superar as exclusões sociais, incorporar aos diferentes e às diferenças em estruturas plurais. Os indígenas tiveram – e terão – um papel importante nesse processo. (Oliveira, 2016, p.71)

As estimativas da quantidade e diversidade étnica brasileira desde 1500 são extremamente variadas, podendo ir de 4 milhões a 100 milhões de indivíduos e de 2 grupos étnicos (os tupi e os tapuias) a uma infinidade incalculável. De acordo com Oliveira (2014, p.137-8)

Os números disponíveis são muito díspares e torna-se indispensável vê-los com bastante cuidado e integrados àquelas outras bases de dados. Em trabalho anteriormente referido, Steward (1949) avaliou em cerca de 1,5 milhão a população nativa do Brasil em 1500. A mais modesta estimativa, porém, foi realizada por Rosenblat, que, em 1954, a estimou em 1 milhão de pessoas. 22 É muito importante lembrar, aliás, que esse montante correspondia às estimativas realizadas por Varnhagen 23 em seu monumental esforço de compor uma história do Brasil.

Existem, porém, indicações sobre a precariedade dos números fornecidos, 24 que contrastam com os que serão apresentados duas décadas depois por W. Denevan, 25 em uma obra que se tornou referência obrigatória sobre o tema. Sua estimativa foi de 3,6 milhões de habitantes para a Amazônia e um milhão para a população indígena do litoral. Atualmente os números mais aceitos 26 são os do historiador John Hemming, que tomou por base tanto as fontes quinhentistas e seiscentistas quanto criou índices de densidade populacional consoante a fertilidade e potencialidade de 28 nichos ecológicos em que dividiu o território brasileiro. 27 Por essa estimativa, a população autóctone do Brasil em 1500 totalizaria 2,4 milhões de pessoas.

É útil enquadrar os dados referentes ao Brasil nas estimativas referentes à América e Europa. Enquanto Rosenblat mencionava para a América o total de 13,8 milhões, um historiador dedicado a estudos do Peru, Nathan Wachtel, 28 avaliou que somente ali essa população no momento da conquista chegaria a cerca de 10 milhões. Na década de 1960, os números apresentados tiveram uma certa convergência, mas eram inteiramente discrepantes dos de Rosenblat: Borah, 29 em 1964, falava em 100 milhões; Dobyns, 30 em 1966, estimava entre 90 e 112,5 milhões; e Pierre Chaunu, 31 em 1969, ficava entre 80 e 100 milhões. Na década seguinte, os cálculos de Denevan reduziram um pouco esses números, vindo a fixar a população nativa das Américas em 57,3 milhões. Esse mesmo autor citava cálculos de Borah, segundo os quais a população europeia da época — do Mediterrâneo aos montes Urais — estaria entre 60 a 80 milhões.

O que de fato temos é que de 1500 a 1970 houve um decréscimo acelerado da população indígena do Brasil, assim como a extinção de vários povos originários. (Luciano, 2006; ISA, 2021).

O Brasil é reconhecido mundialmente por sua diversidade socioambiental, formada em grande parte por sua população indígena, composta de aproximadamente 1,7 milhões de indivíduos (IBGE, 2022), distribuídos em 300 povos: “[...] o que representa mais da metade do total de etnias encontradas em toda a América Latina” (Russo, 2005, p. 36). Cada um desses grupos étnicos têm uma história de contato e uma relação com a sociedade nacional e, algumas vezes, até um mesmo grupo étnico possui diferentes histórias de contato segundo

cada subgrupo ou clã.

Luciano (2006) considera que os Povos Indígenas do Brasil são grupos étnicos que ao longo de sua história de mais de 500 anos de colonização foram obrigados a reprimir e negar suas identidades e culturas, por força de repressão física e cultural, motivada principalmente por interesses econômicos; o que promove uma dinâmica e relação com a identidade própria a cada povo e cada história e situação de contato e relação com a sociedade envolvente.

De acordo com Oliveira (2016, p.39):

Os povos indígenas não podem ser reduzidos aos que habitam terras indígenas, nem muito menos à relação de culturas e línguas indígenas em algum momento reconhecidas pelo Estado. Não há uma só história indígena no Brasil, mas uma multiplicidade de histórias, tecidas com experiências desenvolvidas em temporalidades diversas, em ecossistemas e modos de colonização diferentes, resultando em formas organizativas, tradições culturais e horizontes políticos também muito distintos.

A recuperação demográfica e os “ressurgimentos” étnicos começaram a se apresentar a partir da década de 1970, no bojo de várias mudanças políticas e conceituais no campo indígena. Com relação à diversidade étnica brasileira os dados atuais são divergentes, mas comumente concordam no fato de que apesar de representarem pouco menos de 0,5% da população brasileira, os Povos Indígenas do Brasil apresentam enorme diversidade. (Azevedo, 2011; Luciano, 2006).

A emergência de novos padrões de territorialidade indígena no Brasil contemporâneo, marcada pela crescente presença de povos originários em contextos urbanos, exige uma revisão crítica dos instrumentos analíticos utilizados para compreender suas dinâmicas sociais e políticas. Azevedo (2015, 2013) traz uma análise da demografia indígena crítica, comprometida com os direitos dos povos indígenas e com a produção de dados sensíveis às suas especificidades culturais, linguísticas e territoriais.

Ela propõe uma abordagem que rompe com os modelos homogêneos de análise populacional, articulando elementos da antropologia à demografia para compreender os processos de reprodução social, mobilidade territorial, nupcialidade e fecundidade entre diferentes povos indígenas; com uma forte crítica à invisibilidade estatística que historicamente marcou os censos brasileiros contribuiu significativamente na inclusão de variáveis étnico-raciais e linguísticas nos Censos de 2010 e 2022, garantindo maior visibilidade à diversidade dos povos indígenas, especialmente aqueles que residem fora dos territórios oficialmente reconhecidos.

A região Centro Oeste é a terceira região com maior concentração de Povos Indígenas, sendo Mato Grosso o segundo estado da região com a maior concentração desta população, com aproximadamente 58 mil indivíduos (IBGE, 2022) e 41 etnias (ISA, 2022). O Povo Xavante, autodenominado *A'uwê Uptabi* – “O Povo Verdadeiro” – tem uma população de cerca de 22 mil indivíduos distribuídos em nove terras indígenas homologadas, no estado de Mato Grosso, representando aproximadamente 40% do total desta população no Estado (IBGE, 2022).

Para Souza (2008) os estudos demográficos dos Povos Indígenas do Brasil são uma questão bastante complexa e que gera muita discordância, apesar disso é consenso que a atual situação demográfica desses povos é diretamente relacionada com os impactos causados pela relação com a sociedade envolvente e como essa relação se deu e vem se dando historicamente. Segundo levantamento realizado por Santos (2014) inúmeros são os fatores que levam os indígenas, individualmente ou em núcleos familiares, a migrarem para cidade; entre eles a autora destaca:

- degradação ambiental, os conflitos de terra com grandes empreendimentos agrícolas e de mineração, a expropriação de terras e a destruição dos recursos naturais forçam muitas comunidades indígenas a buscar refúgio nas cidades.
- A insuficiência de políticas públicas eficazes para proteger os direitos e os territórios indígenas, a falta de proteção legal adequada e o desrespeito aos direitos territoriais dos povos indígenas acentuam a vulnerabilidade dessas comunidades, forçando-as a migrar.
- A influência da cultura urbana e da sociedade envolvente, a busca por novas experiências e, até mesmo, estratégias de sobrevivência, são fatores que incentivam a migração.
- O acesso a serviços básicos, como saúde, educação, transporte e assistência social, é um motivador importante para a migração indígena; muitos indígenas migram para as cidades em busca de melhores oportunidades educacionais para seus filhos, como a conclusão do ensino fundamental e os cursos de graduação.

Segundo os dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022), o Brasil conta com 1.693.535 pessoas que se autodeclaram indígenas, o que representa cerca de 0,83% da população nacional. Desse total, 63,1% vivem fora de Terras Indígenas, revelando um processo intenso e contínuo de mobilidade, deslocamento e urbanização dos povos originários (IBGE, 2023). Essa tendência demográfica, já observada por Azevedo (2005, 2011) evidencia

a necessidade de políticas públicas que reconheçam os múltiplos territórios indígenas, para além das fronteiras formais das terras demarcadas.

Para Santos (2014), esses motivos refletem uma combinação de busca por melhorias materiais e sociais, bem como a resposta a pressões externas e internas que afetam os povos indígenas, sendo de grande importância entender essas motivações para desenvolver políticas públicas que possam melhor atender às necessidades dessas populações, possibilitando que sua permanências nas Terras Indígenas, quer melhores condições de vida e bem-estar nas áreas urbanas.

Oliveira (2016) ao abordar os movimentos migratórios e as questões de territorialidade no Brasil, desenvolve uma análise histórica, ainda que não intencional ou linear, que remonta à colonização portuguesa e chega à contemporaneidade, com suas fronteiras móveis e permeáveis. Segundo ele os principais motivos para a migração indígena para as cidades são as pressões socioeconômicas e ambientais (conflitos e pressões do agronegócio, urbanização e industrialização) e a percepção bastante comum de que “[...] a migração em busca de melhores oportunidades de trabalho, tal ato mágico (uma simpatia) aumentaria as chances de a criança retornar um dia à sua terra natal.” (Oliveira, 2016, p.215). Além disso, o autor destaca que essa migração traz desafios significativos, como a "manutenção da identidade cultural e a adaptação a um novo contexto social e econômico.” (Oliveira, 2016, p.216).

As referências às populações indígenas urbanas, conforme Souza (2008) estão relacionadas ao processo de democratização do país, à reafirmação da identidade étnica (no contexto da legislação internacional, nacional e no contexto das próprias relações sociais) e à consolidação do movimento indígena, aspectos evocados por lideranças e estudantes indígenas que lutam pela transformação de direitos em políticas públicas que alcancem igualmente os Povos Indígenas quer sejam urbanos ou aldeados.

Quanto às legislações internacionais podemos destacar a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2009), a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2011), a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, adotada pela OEA (OEA, 2016), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (UNESCO, 1998), também monitorada pela ONU, entre outras, as quais versam sobre a autodeterminação dos povos indígenas, estabelecem o direito a consulta prévia e informada na participação de projetos de

desenvolvimento econômico e impactos territoriais e ambientais, garantias quanto à proteção contra discriminação e violência.

No âmbito nacional a legislação que trata da autonomia indígena está presente, principalmente na Constituição Federal (Brasil, 1988), nos artigos 231 e 232:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Estes artigos tratam dos direitos dos povos indígenas no Brasil, reconhecendo sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, além de seus direitos sobre as terras tradicionalmente ocupadas e se revelam fundamentais para garantir o respeito e a valorização das culturas indígenas no âmbito educacional e para fortalecer sua capacidade de autogestão e autodeterminação.

O artigo 231 da Constituição Federal de 1988 é central para a promoção do direito à educação intercultural dos povos indígenas; o reconhecimento da organização social, línguas, crenças e tradições indígenas implica que qualquer política educacional voltada para esses povos deve respeitar e incorporar esses elementos, o que é coadunado na Educação Escolar Indígena (EEI), que se desenvolve em Terras Indígenas para atendimento específico desta população e que deve ser diferenciada, bilíngue e intercultural, conforme as especificidades de cada etnia, promovendo a valorização das culturas indígenas e contribuindo para o fortalecimento da identidade dos povos.

A autonomia, no âmbito educacional, também decorre do direito que os Povos indígenas têm de se organizarem conforme suas tradições e tomarem decisões sobre a forma como a educação será implementada em suas comunidades. A participação ativa na formulação e efetivação de projetos pedagógicos fortalece o controle que as comunidades indígenas têm sobre a educação de seus membros, contribuindo para sua emancipação e resistência à imposição de modelos externos (Grando, 2006).

Também podemos destacar o Estatuto dos Povos Indígenas (Brasil, 1973), que regula os direitos indígenas e estabelece normas para a proteção de suas terras, visando a preservação da cultura tradicional mas também a integração à sociedade nacional de forma harmoniosa. A

Lei Arouca (Brasil, 1999) que cria o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena dentro do Sistema Único de Saúde (SUS), garantindo o direito à saúde com respeito às especificidades culturais dos povos indígenas; e o Decreto nº 8.072/2013 (Brasil, 2013), que institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), visando garantir a proteção, recuperação, conservação e uso sustentável das terras e recursos naturais indígenas.

Do ponto de vista censitário oficial podemos afirmar que houve alterações nas abordagens estatísticas com vistas a atingir e verificar a diversidade desta população. De acordo com dados do próprio IBGE (2022) a abordagem censitária em relação à questão indígena mudou significativamente ao longo dos anos.

Oliveira (2016) ao analisar o processo de quantificação em suas dimensões comparativas e normativas, nos conchama a perceber as nuances e os vieses nesse processo de mensuração, segundo ele “[...] medir é uma forma de arbitrar sobre direitos.” (Oliveira, 2016, p.230). E mais, no caso dos povos indígenas e do trabalho de antropólogos e etnólogos é necessário avançar criticamente, buscando os instrumentos cognitivos, os significados sociais assim como a que usos serviram e servem.

As previsões do desaparecimento dos Povos indígenas no Brasil foram proeminentes e persistentes por muito tempo. No século XVIII a política indigenista da Colônia é de responsabilidade do Estado metropolitano, que tem como objetivo principal integrar os indígenas à sociedade luso-brasileira, transformando-os em súditos portugueses (Cunha, 1992).

Os primeiros levantamentos censitários, ainda no período colonial brasileira ocorreram entre as décadas de 1870 a 1890 e faziam menção aos indígenas indiretamente, sem uma categoria específica para identificar esta população, os indivíduos e povos indígenas eram, geralmente, agrupados com outras categorias, e não havia um esforço sistemático para identificar ou contar os indígenas de forma distinta (Oliveira, 2016).³

Mesmo com o fim do domínio colonial, segundo Cunha (1992), o Estado começou a priorizar os interesses dos setores regionais e nacionais dominantes, cujo objetivo principal era submeter os indígenas ao trabalho forçado e se apropriar de suas terras. No entanto, não

³ No trabalho “Mensurando Alteridades, Estabelecendo Direitos: práticas e saberes governamentais na criação de fronteiras étnicas” apresentado por João Pacheco de Oliveira no “Colóquio Internacional Quantificação e Temporalidade: Perspectivas Etnográficas para a Economia” e publicado na obra “O Nascimento do Brasil e Outros Ensaio” (2016) o autor faz uma análise detalhada da presença indígena a partir dos Censos nacionais pré e pós República.

eram apenas interesses econômicos que estavam em jogo, as aspirações políticas nacionalistas seguiam a mesma direção. Os grupos indígenas que eram avessos ao contato e resistiam à incorporação enfrentaram severa repressão em nome da unidade da nação emergente e da construção de um país independente e soberano e a integração dos índios à sociedade nacional se tornou um dos pilares dessa ideologia, e a assimilação passou a ser vista como uma consequência necessária e "natural" da formação do povo brasileiro. Em Gilberto Freyre (2006) também percebemos a ideia de que “índios” estavam em um processo de desaparecimento, em grande parte devido à colonização e à imposição da cultura europeia, argumentando que a mestiçagem, resultante do contato entre indígenas, africanos e europeus, era um fenômeno inevitável e uma consequência trágica da colonização, onde as culturas indígenas eram desvalorizadas e destruídas.

Ao longo do século XIX a violência aberta começa a ser substituída por métodos mais suaves de "pacificação" e o projeto assimilacionista deixa de ser contestado; a preocupação passa a ser apenas com os “meios” para alcançar a assimilação, sem que se questionem os “fins”.

[...] não é de se estranhar, por isso, que boa parte do debate até os anos 60 do século XIX tenha se centrado não nos objetivos de uma política indigenista, mas sim em seus métodos: se deveriam exterminar sumariamente os índios, distribuí-los entre os moradores ou se deveriam ser cativados com gentileza. (Cunha, 1992, p.5).

A partir da segunda metade do século XIX a assimilação foi considerada em vias de ser completada para os grupos indígenas em contato, e apenas os grupos ainda isolados eram vistos como uma questão problemática, pois se esperava que, mais cedo ou mais tarde, também seguissem o mesmo caminho dos demais. Assim, a integração de todos indígenas à nação brasileira seria, portanto, apenas uma questão de tempo.

Sem grandes controvérsias ou disputas, o indigenismo oficial do século XIX empenha-se em estimular a diluição dos povos indígenas na população circundante. [...]A cobiça pelas terras indígenas encontrava um instrumento perfeito na legislação que regulamentava a propriedade da terra no Brasil, a qual determinava que os índios em contato com a população nacional perdiam o direito às terras que habitavam. A documentação dos arquivos provinciais é farta em cartas e relatórios ao governo central que passam a negar sistematicamente a existência de índios, com o intuito de apoderar-se do que resta de suas terras. (Porto Alegre, 2000, s/p)

Entretanto, no século XX e na teimosia de não desaparecer, a “questão indígena” passa a ser analisada sobre diferentes óticas e a busca pela compreensão do(s) significado(s) da natureza do contato interétnico no Brasil contemporâneo não é saciada pelas interpretações

europeias de aculturação. Nos segunda metade deste mesmo século a elaboração de conceitos como "transfiguração étnica" (Darcy Ribeiro, 1995) e "fricção interétnica" (Roberto Cardoso de Oliveira, 1968), provocaram uma revisão contundente dos modelos de aculturação e suas tipologias e reacenderam o debate sobre os “fins” do projeto assimilacionista nacional.

Darcy Ribeiro (1995) também abordou o tema do desaparecimento dos povos indígenas no Brasil, mas numa perspectiva bem mais crítica e alarmada em relação ao impacto da colonização e das políticas de assimilação cultural sobre os indígenas. Segundo ele haveria no Brasil um processo de genocídio em que os povos indígenas foram sistematicamente destruídos, física e culturalmente. Ele enfatizou que a colonização portuguesa e, posteriormente, as políticas do Estado brasileiro, contribuíram para o desaparecimento dos indígenas, tanto através de violência física, direta (guerras, massacres, escravidão), quanto de violência simbólica, como a negação, aculturação e assimilação cultural.

A partir dos anos 1980 a emergência de movimentos de reafirmação étnica, associados à reivindicação de direitos de inúmeros grupos indígenas, alguns dos quais considerados extintos, atestam a capacidade de reação, resistência e até mesmo etnogênese desses povos que vivem há séculos em situações limite de pressão assimilacionista e integracionista. (Cunha, 1992).

O censo de 1991 foi o primeiro a incluir uma pergunta específica sobre a condição indígena. No entanto, a pergunta foi limitada e não forneceu uma imagem completa da população indígena no Brasil. Já a partir dos anos 2000 um avanço significativo pode ser percebido, incluindo pela primeira vez uma pergunta específica sobre a autodeclaração da condição indígena. Isso permitiu que os próprios indivíduos se identificassem como indígenas, aumentando a precisão dos dados. O censo de 2010 continuou a aperfeiçoar a abordagem, incluindo perguntas mais detalhadas sobre a etnia indígena e a língua falada. Foram coletadas informações sobre as terras indígenas, permitindo uma análise mais precisa da distribuição geográfica e das condições de vida das populações indígenas.

De acordo com Simoni, Guimarães e Santos (2024, s/n):

Na trajetória dos recenseamentos nacionais, que teve início em 1872, a população indígena foi captada de variadas formas, mas, na maior parte dos levantamentos, esteve subsumida à categoria “parda” ou variantes. Somente a partir do censo de 1991 a categoria “indígena” passou a ser captada no quesito “cor ou raça”. Desse modo, em tempos recentes, o IBGE levantou de forma contínua dados sobre a população indígena em quatro recenseamentos, sendo eles: 1991, 2000, 2010 e

2022. É uma série histórica relativamente curta, mas de enorme significado e implicação no tocante à visibilidade demográfica desse segmento da população.

Ou seja, somente a partir do censo de 1991 a população indígena no Brasil só começou a ser formalmente reconhecida como uma categoria distinta no quesito de “cor ou raça”. O que significa que antes desse ano, grande parte dessa população era classificada de maneira genérica como "parda" ou em outras categorias, ocultando sua presença específica nos dados demográficos oficiais.

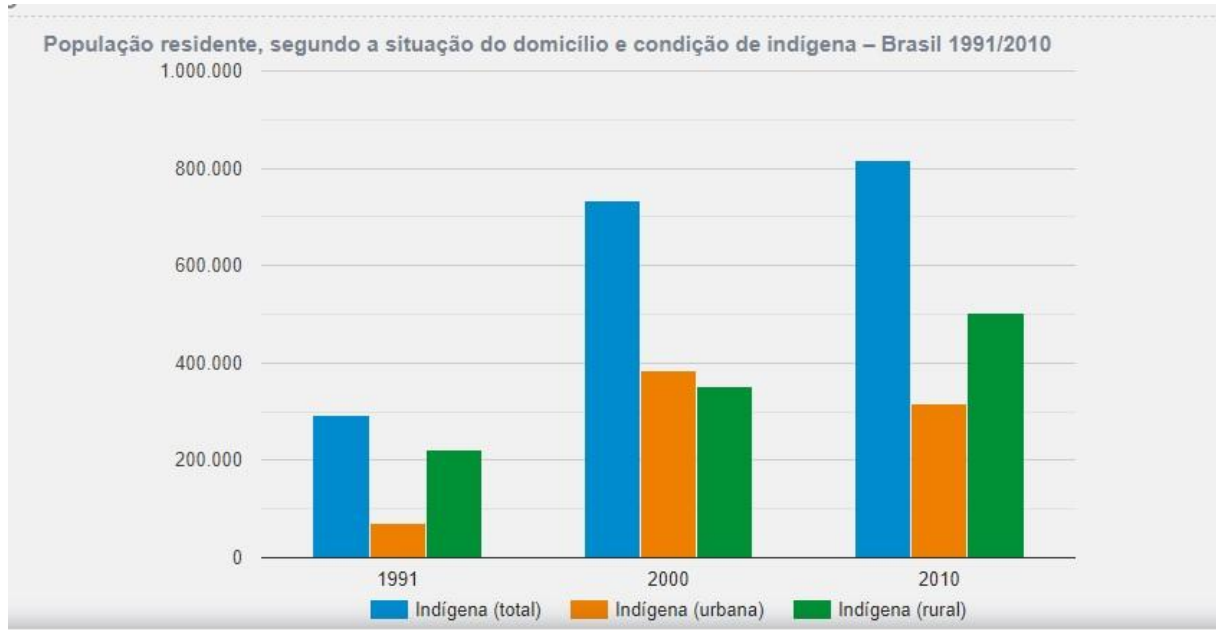
A categoria “pardo” ocupa lugar de destaque nas classificações raciais brasileiras, comumente problematizadas, sobretudo quando examinadas à luz dos estudos críticos sobre raça e identidade no Brasil. Oliveira (2000; 2010) oferece importantes contribuições para essa reflexão ao questionar os limites e os efeitos dessa categoria no campo das relações raciais e no reconhecimento identitário.

Para Oliveira (2010) esta categoria é, em grande medida, uma construção social ambígua e multifacetada que resulta de uma história complexa de mestiçagem, exclusão. Apagamento histórico e hierarquização racial. Ele aponta que o termo serve como uma “categoria residual” em que muitos corpos que não se enquadram nas classificações mais “nítidas” de branco ou negro são colocados, produzindo um efeito de diluição das identidades racializadas e, por vezes, apagando a experiência específica de grupos historicamente marginalizados, especialmente os negros.

A categoria “pardo” nunca foi uma categoria racial, ou étnica ou mesmo uma cor. O que ela mede é o sucesso das políticas de branqueamento no Brasil, o quanto as populações originalmente indígenas, africanas e de outras origens estão se tornando pardas, se abasileirando, tornando-se esse subcidadão não branco, ao invés de constituírem-se como grupos com identidades próprias (Oliveira, 1997, p.67).

A Figura 1 (População indígena no Brasil 1991/2010 segundo a situação de domicílio), a seguir, mostra a população indígena residente no Brasil nos censos de 1991, 2000 e 2010 e reflete essa mudança de abordagem no levantamento demográfico. A partir de 1991, foi possível observar e acompanhar de forma mais precisa a população indígena, tanto em áreas urbanas quanto rurais. Isso gerou maior visibilidade para esse grupo, como destacado na citação acima, permitindo um acompanhamento mais efetivo de suas dinâmicas populacionais, como o crescimento total da população indígena e sua migração crescente para áreas urbanas.

Figura 1- População indígena no Brasil 1991/2010 segundo a situação de domicílio



Fonte - IBGE - <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>

O crescimento da população indígena em áreas rurais no Brasil entre 2000 e 2010, como demonstrado na figura acima, revela importantes transformações demográficas que dialogam diretamente com os processos de territorialidade, identidade e educação indígena. Este fenômeno pode ser compreendido a partir da articulação entre políticas públicas, dinâmicas internas dos povos indígenas e as tensões entre ruralidade e urbanidade nas experiências indígenas contemporâneas. O avanço no reconhecimento, delimitação e homologação das terras indígenas durante essa década proporcionou maior segurança territorial, o que foi fundamental para a estabilização e o crescimento demográfico rural (Azevedo, 2012).

Cabe destacar que o crescimento da população indígena rural está imbricado com o fenômeno da migração pendular e retorno, características que evidenciam a fluidez das fronteiras espaciais e culturais vividas pelos indígenas do Vale do Araguaia. Essa mobilidade desafia as categorias tradicionais de rural e urbano e exige abordagens educacionais interculturais que reconheçam essas dinâmicas e garantam direitos e reconhecimentos específicos aos indígenas urbanos e rurais (Azevedo, 2012).

O reconhecimento demográfico e a coleta contínua de dados permitem mapear as transformações na distribuição da população indígena no Brasil, destacando sua importância

como um segmento específico da sociedade.

Estes dados (da Figura 1) revelam como a população indígena mudou em termos de sua distribuição entre áreas urbanas e rurais ao longo do tempo. Em 1991, a maioria da população indígena residia em áreas rurais. Porém, ao longo das décadas seguintes, há um aumento notável da população indígena em áreas urbanas, especialmente entre 2000 e 2010, sinalizando uma migração significativa para os centros urbanos.

De 2010 para 2022 houve uma mudança de nomenclatura e metodologia de levantamento de dados, que passam a localizar os indígenas dentro e fora de suas Terras Indígenas, como podemos ver na Figura 2 (População Indígena no Brasil 2010/2022 dentro e fora de TI).

Figura 2 - População Indígena no Brasil 2010/2022 dentro e fora de TI

Tabela 8175 - População indígena, por localização do domicílio, grupos de idade e sexo		
Variável - Pessoas indígenas (Pessoas)		
Brasil		
Idade - Total		
Sexo - Total		
Localização do domicílio	Ano	
	2010	2022
Total	896.917	1.694.836
Em terras indígenas	517.383	622.844
Fora de terras indígenas	379.534	1.071.992
Fonte: IBGE - Censo Demográfico		

Fonte - IBGE - <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/8175#resultado>

Entre 2010 e 2022, os dados do Censo demonstram um aumento significativo da população indígena no Brasil, tanto dentro quanto fora das terras indígenas. Esses dados refletem a crescente urbanização da população indígena, com maior presença fora das terras indígenas, especialmente nas regiões Sudeste e Nordeste, onde a maior parte dos indígenas

vive fora dos territórios tradicionais. Tais sínteses estatísticas, promovidas pelo IBGE indicam maior reconhecimento e visibilidade dos indígenas nas últimas décadas, com ênfase no aumento da população fora de terras indígenas.

Essa migração pode ser vista como um reflexo de mudanças históricas e estruturais que remontam ao período colonial. A própria complexidade enfrentada pelos colonizadores, como descrito por Prado Jr. (2011), não se encerra com a colonização, mas continua se desdobrando em questões contemporâneas, como a urbanização e a adaptação dos povos indígenas às cidades. Isso também sugere um processo contínuo de resistência, adaptação e transformação das culturas dos Povos indígenas frente às dinâmicas econômicas e sociais impostas desde a colonização até os tempos modernos.

Ainda de acordo com IBGE (2022) no censo de 2022 houve um esforço, ainda maior, para captar a diversidade das populações indígenas no Brasil. Além de perguntar sobre a autodeclaração da condição indígena⁴, foram incluídas perguntas sobre a etnia e a língua, bem como detalhes sobre a localização e a situação socioeconômica dessas populações. As questões e metodologia de coleta foram elaboradas em colaboração com lideranças indígenas, indigenistas, antropólogos e outros especialistas para garantir que estas fossem culturalmente sensíveis e relevantes.

Quanto ao detalhamento das características étnicas e socioculturais, foi somente a partir do censo de 2010 que passaram a ser coletados dados como pertencimento étnico específico e línguas indígenas faladas nos domicílios.

No censo de 2022, os temas investigados se expandiram, com a criação de um questionário específico sobre as comunidades indígenas. Houve esforços também no sentido de ampliar a “base territorial” para a identificação dos domicílios indígenas, com a atualização das informações sobre as Terras Indígenas de 2010 para 2022 e a identificação das chamadas “localidades indígenas” no território nacional, por meio de uma “cartografia colaborativa”⁵, com informações providas por organizações indígenas, instituições

⁴ No Censo Demográfico 2022, definiu-se como indígena a pessoa residente em localidades indígenas que se declarou indígena pelo quesito de cor ou raça ou pelo quesito se considera indígena; ou a pessoa residente fora das localidades indígenas que se declarou indígena no quesito de cor ou raça. Por essa razão, o total de pessoas indígenas é superior ou igual ao total de pessoas de cor ou raça declarada indígena, nos diferentes recortes. (IBGE, 2022)

⁵ A “cartografia colaborativa” é uma abordagem que envolve a participação ativa de diferentes grupos na criação e uso de mapas, destacando suas vozes e conhecimentos locais. Essa prática é especialmente útil para a mobilização de saberes geográficos, permitindo que comunidades expressem suas identidades e experiências em

governamentais e organizações não governamentais (ONG) indigenistas (Simoni, Guimarães e Santos, 2024, s/n).

A partir dos dados coletados no Censo 2022 podemos destacar algumas características gerais dos povos indígenas no Brasil (IBGE, 2022):

- em 2022, a população indígena no Brasil era de aproximadamente 1,7 milhão de pessoas, representando 0,83% da população total do país. Comparado ao Censo de 2010, que contabilizou 896.917 indígenas, houve um aumento significativo de 88,96%⁶.
- A maior parte da população indígena está concentrada na Amazônia Legal, com 867,9 mil pessoas (51,2%), compreendendo os estados Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso.
- A média de idade dos indígenas é de 25 anos, menor que a média nacional de 35 anos. Mais da metade dos indígenas (56,10%) tem menos de 30 anos. Dentro das Terras Indígenas, a média de idade é ainda menor, com 19 anos, em comparação com 30 anos fora dessas.

Quanto à distribuição territorial, Oliveira (2012) destaca o processo de migração de pessoas indígenas para áreas urbanas já no Censo de 2000, que apresentou, pela primeira vez, índios urbanos mais numerosos do que os que vivem no meio rural. O Censo de 2022 mostra que cerca de 36,73% dos indígenas residiam em Terras Indígenas, enquanto 63,27% viviam fora dessas áreas, estando presentes em 86,7% dos municípios brasileiros.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, o estado do Mato Grosso registrava 51.696 indígenas (IBGE, 2011). Já em 2022, esse contingente alcançou 58.231 indivíduos, correspondendo a aproximadamente 1,59% da população estadual (IBGE, 2023). O estado concentra cerca de 29% da população indígena da Região Centro-Oeste e o crescimento absoluto de cerca de 6.500 pessoas nesse período representa uma variação de 12,6%.

Esse aumento não pode ser atribuído apenas à dinâmica demográfica natural (natalidade e mortalidade), mas também à ampliação dos mecanismos de identificação censitária empregados pelo IBGE. No Censo 2022, o questionário básico e o questionário amostral passaram a contemplar de forma mais explícita a autodeclaração indígena, além de

relação ao espaço que habitam. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) reconhece a importância da cartografia colaborativa como uma ferramenta para a construção de conhecimento geográfico mais inclusivo e representativo, o que pode ser verificado em <https://www.ibge.gov.br/geociencias.html>

⁶ Vale destacar que esse aumento significativo sofre influência de diferentes fatores, desde o aumento da natalidade, redução da mortalidade infantil, as alterações na metodologia de coleta, a etnogênese e ao próprio processo de valorização positiva da identidade indígena, levando mais indivíduos a se reconhecerem desta forma. (Luciano, 2016).

haver uma maior cobertura em áreas rurais e urbanas, reduzindo o sub-registro verificado em recenseamentos anteriores. Tal aprimoramento metodológico permitiu captar tanto comunidades aldeadas quanto segmentos em deslocamento e em contextos urbanos, resultando em uma representação estatística mais condizente com a realidade contemporânea dos povos indígenas (IBGE, 2023; FUNAI, 2023).

Podemos perceber que ao longo dos anos, o IBGE aprimorou suas técnicas de coleta de dados e sensibilização, promovendo treinamentos específicos para recenseadores visando uma abordagem mais respeitosa e quanto às diversidades culturais. Apesar dos avanços, ainda há desafios, como a dificuldade de acesso a áreas remotas, a desconfiança de algumas comunidades em relação aos dados e objetivos de sua coleta, a sub-representação, a translocalidade entre outros (Simoni, Guimarães e Santos, 2024).

De acordo com Santos (2002) uma retomada da noção de território, para a análise social, se dá com a superação desse conceito, restrito e herdado da modernidade; criticando-o ampliando-o para além da extensão física de terra delimitada por fronteiras culturais, políticas ou naturais. Ele concebe o território como um espaço socialmente construído, moldado pelas diversas relações (sociais, econômicas, políticas e culturais) que nele ocorrem. Em sua visão, o território é dinâmico e multifacetado, marcado por contradições e conflitos refletindo a interação complexa entre agentes sociais e seu ambiente. (Santos, 2002, 2010)

Harvey (2005) argumenta que o espaço, incluindo o território, não é neutro ou pré-dado e sim produzido pelas relações sociais e econômicas que nele se engendram. Ele compreende o território como um campo de luta entre diferentes interesses de classe e poder, principalmente entre aqueles que buscam usar o território para a acumulação de capital (como investidores, grandes proprietários) e aqueles que vivem e trabalham nesses espaços, buscando sua reprodução física e sócio-cultural (comunidades locais, ribeirinhas, indígenas). Este autor enfatiza que o território é visto, no modo de produção capitalista, como essencial tanto para as relações de produção e exploração, como para circulação, o consumo e a reprodução mesma do capital.

Considerando que a lógica do capital exige constante reorganização do espaço, à medida que este (o capital) se desloca ele transforma territórios de acordo com suas necessidades, reconfigurando-o constantemente. É neste sentido que Santos (2002) destaca que a territorialidade não é estática, mas dinâmica; como é possível observar na forma como

diferentes grupos exercem formas distintas de territorialidade, desde comunidades locais que defendem seus espaços contra intrusões externas até corporações multinacionais que buscam expandir seus territórios de influência (Santos, 2002).

No que concerne à questão indígena a categoria *territorialidade* é de fundamental importância. De acordo com Gallois (2004) para os povos indígenas o território é mais do que uma porção de terra delimitada fisicamente; ele é um espaço relacional, onde se tecem vínculos entre seres humanos, entidades espirituais, animais, plantas e rios.

Em muitos trabalhos acadêmicos, a produção antropológica evidencia um desconhecimento indígena do que seja território, atestando inclusive a inexistência dessa noção para determinados grupos. [...] Análises como estas procuram descrever as concepções indígenas a partir de noções abertas de território e de limites extremamente variáveis. Esses estudos também mostram que a ideia de um território fechado só surge com as restrições impostas pelo contato e pelos processos de regularização fundiária. (Gallois, 2004, p.39)

É necessário analisar uma a uma as respostas dos Povos indígenas às restrições de suas áreas de vida e vivência, uma vez que “Não é da natureza das sociedades indígenas estabelecerem limites territoriais precisos para o exercício da sua sociabilidade. Tal necessidade advém exclusivamente da situação colonial a que essas sociedades são submetidas.” (Oliveira, 1996, p.9).

Haesbaert (2004) ultrapassa a concepção puramente geográfica ou estatal de território e o compreende como uma categoria pluridimensional, que envolve relações de poder, identidade e pertencimento, devendo ser analisado e compreendido em incorporando seus elementos sociais, culturais e simbólicos. Assim o território, assim como a identidade, deve ser compreendido como uma construção dinâmica, constantemente disputada e ressignificada pelos sujeitos sociais.

A ideia de “multiterritorialidade”, também utilizada por Haesbaert (2004, p. 344), busca dar conta das situações em que os sujeitos vivem e atuam simultaneamente em diferentes territórios, assim como muito indígenas no Brasil.

A existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade.

A territorialidade indígena é uma noção complexa, que inclui dimensões culturais, espirituais e políticas, envolve uma relação profunda entre os povos indígenas e o ambiente

em que vivem; ela é expressão não só de identidade, mas também de resistência (Gallois, 2004). Ao tratar do processo de regulamentação das áreas destinadas às populações indígenas no Brasil, Gallois (2004, p.1) argumenta que

O contato coloca um grupo indígena diante de lógicas espaciais diferentes das suas e que passam a ser expressas também em termos territoriais. As diversas formas de regulamentar a questão territorial indígena pelos Estados Nacionais não podem ser vistas apenas do ângulo do reconhecimento do direito à “terra”, mas como tentativa de solução desse confronto.

O território, nesse sentido, torna-se um campo de resistência contra a colonização, o desmatamento e as invasões por parte de projetos de desenvolvimento. A luta pela terra é, simultaneamente, uma luta pela sobrevivência cultural e física. Para ela a concepção de territorialidade seria a abordagem mais adequada ao permitir a recuperação e valorização da história da ocupação de uma terra por um grupo indígena, assim como das suas experiências de uso e gestão destas áreas (Gallois, 2004).

De acordo com ISA (2024) a demarcação de Terras Indígenas tem o objetivo de garantir o direito indígena à terra, estabelecendo a extensão da posse indígena e assegurando a proteção dos seus limites, conforme previsto no parágrafo 1º do artigo 231 da Constituição Federal (Brasil, 1988):

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

A sistemática de demarcação de terras indígenas no Brasil passou por muitas modificações desde 1973 quando das primeiras diretrizes para o processo de homologação foram estabelecidos, até hoje em que se tem um processo em sete etapas, que vai desde estudos de identificação, aprovação pela FUNAI, amplo espaço para contestação até chegar a demarcação física, a homologação pelo presidente⁷.

Como dito anteriormente, conforme os dados do Censo 2022 do IBGE há ampla dispersão da população indígena no território brasileiro, estando presente em pelo menos 86,7% do total dos municípios do país.

A análise da presença de população indígena pelo recorte de Município mostra que dos 5 570 municípios brasileiros, 4 832 têm presença indígena, sendo que destes, 2

⁷ Para saber mais sobre o processo de demarcação de Terras Indígenas consulte o Decreto nº 1.775/1996. BRASIL. Decreto nº 1.775, de 8 de Janeiro de 1996. Estabelece a demarcação de terras indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 1996. Seção 1, p. 3.

985 têm entre 1 e 25 pessoas declaradas indígenas. Sobressai o fato de que 79 municípios brasileiros têm mais de cinco mil pessoas indígenas residentes, número que aumentou em comparação a 2010, quando eram 42 municípios nessa situação. Destaca-se ainda que, em 199 municípios, residem de mais de mil até cinco mil pessoas indígenas, número que também aumentou na comparação com 2010, quando eram 151 municípios nessa situação (IBGE, 2022, p.94).

Os municípios de Nova Xavantina e Campinápolis, por exemplo, localizados na região do Vale do Araguaia, em Mato Grosso, possuem uma significativa população indígena, majoritariamente do povo *A'uwê Uptabi* (Xavante). A relação dessas cidades com a urbanidade indígena está diretamente conectada às transformações vivenciadas por essas comunidades, principalmente com a migração para áreas urbanas e a busca por recursos e serviços como saúde, educação e trabalho (Oliveira, 2017).

Nova Xavantina abriga uma presença indígena considerável, que se intensificou nas últimas décadas devido ao aumento da urbanização. Muitos indígenas passaram a viver na cidade, em busca de melhores condições de vida e para acessar serviços públicos. A urbanidade indígena, nesse caso, se manifesta na forma como os Xavante conciliam sua identidade cultural com os desafios da vida urbana, sem perder o vínculo com suas aldeias. Campinápolis, por sua vez, concentra várias aldeias Xavante e, é um ponto central de interações entre as populações indígenas e as áreas urbanas. Os indígenas de Campinápolis, assim como os de Nova Xavantina, mantêm um fluxo constante entre as aldeias e a cidade, tanto para o comércio quanto para a utilização de serviços urbanos.

Esses municípios representam, assim, uma dinâmica intensa de urbanização indígena, onde as populações locais ressignificam suas práticas culturais e econômicas ao ambiente urbano, ao mesmo tempo em que enfrentam desafios, como o preconceito e a exclusão social, mas também oportunidades, como o fortalecimento de redes de apoio e a criação de novos espaços de convivência indígena em áreas urbanas (Oliveira, 2017).

Embora uma parte significativa da população indígena viva fora das terras indígenas, essas terras continuam sendo fundamentais para a preservação das suas culturas e tradições, evocando, inclusive, a noção de translocalidade. Conforme Oliveira (2016, p. 257)

É preciso que esse deslocamento geográfico seja inserido em um processo maior, de longa duração, de incorporação dos indígenas em múltiplos nichos da sociedade brasileira, seja no campo (nas cercanias de sua área de origem ou muito afastados dela), seja nas cidades (e não apenas nas capitais, mas nas pequenas cidades de interior).

É possível perceber, assim como fez Oliveira (2016) em suas análises do Censo de

2000, que os municípios com maior população indígena em área urbana estão próximos de terras indígenas, funcionando como centros urbanos que interagem com áreas rurais vizinhas, enquanto outros estão na mesma microrregião, mas sem relação direta com as terras indígenas.

Uma outra parte apenas se localiza na mesma microrregião (ou mesmo em microrregiões vizinhas), que não implicam relações sociais e espaciais diretas com as terras indígenas, mas que configuram como que vasta e difusa poeira de indicações identitárias fragmentárias e heterogêneas, cuja unidade é remeter a uma ancestralidade indígena. (Oliveira, 2016, p.258)

É interessante perceber que as demandas por estudos e pesquisas referentes à presença indígena em áreas urbanas já era anunciada no início do século XXI e ainda hoje se mostram carentes e deficitárias. O fantasma das políticas assimilacionistas e a sombra aculturação e da perda de identidade perseguem esses sujeitos em qualquer lugar que se encontrem, ainda que com suas limitações os dados coletados por instituições públicas e oficiais, como o IBGE, são cruciais para a formulação de políticas públicas voltadas para a população indígena, incluindo saúde, educação, e direitos territoriais. É importante entender que estamos lidando com instrumentos cognitivos diferentes, cada um com suas próprias metodologias, que atendem a interesses e ideologias distintos, relacionadas a redes sociais que podem ter objetivos variados.

As informações e interpretações contraditórias que surgem dessas imagens não devem ser vistas de maneira excludente, como se uma fosse a "verdadeira" e a outra "falsa" e sim reconhecer que essas divergências refletem diferentes maneiras de entender os indígenas no Brasil, cada alinhada a um projeto político específico, e operando em temporalidades diversas (Oliveira, 2016). Os dados do IBGE, por exemplo, revelam aspectos que vão muito além da estrutura tutelar da FUNAI ou das redes de ONGs, que muitas vezes agem a partir de uma perspectiva assistencialista, de desenvolvimento ou de conservação. Esses dados também ajudam a sensibilizar a sociedade sobre a diversidade e a importância das culturas indígenas no Brasil.

É sabido que a diversidade étnica e cultural presente e desenvolvida no Brasil, pelas interações entre indígenas, africanos e europeus, moldou a identidade brasileira de forma única, no entanto, é fundamental reconhecer as desigualdades e injustiças que marcaram essa trajetória, especialmente em relação aos Povos indígenas, muitas vezes marginalizados ou

invisibilizados na história oficial. A retomada contemporânea de suas identidades e direitos, conforme destacado ao longo do texto, evidencia a força desses povos diante de séculos de repressão. O Brasil contemporâneo só pode se compreender plenamente ao integrar essas vozes e histórias diversas, reafirmando a importância da inclusão e do reconhecimento das diferenças como pilares de uma sociedade plural e democrática.

É urgente que as políticas públicas, os estudos e as ações sociais estejam alinhados com esse desafio, promovendo uma convivência que valorize a diversidade e supere as exclusões históricas que ainda persistem. Neste sentido, tecemos na seção a seguir algumas considerações sobre o desenvolvimento do estado de Mato Grosso e os conflitos, existências e resistências que o permeiam.

1.2 Políticas públicas de educação relativas aos Povos Indígenas

Nesta seção, são analisadas as políticas públicas voltadas aos Povos Indígenas no Brasil, com ênfase naquelas direcionadas à educação escolar. A abordagem não se limita à descrição normativa: parte-se da compreensão de que as legislações educacionais emergem de um processo histórico de disputas e negociações, marcado pela mobilização dos movimentos indígenas e pela interação com diferentes instâncias do Estado. Ao articular marcos legais, práticas institucionais e reivindicações coletivas, busca-se evidenciar como a educação escolar indígena foi sendo reconhecida como modalidade diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. Nesse sentido, a análise aqui empreendida cumpre dupla função metodológica: por um lado, sistematiza o quadro jurídico-político que sustenta a educação indígena no país; por outro, problematiza seus limites, tensões e lacunas à luz da realidade vivida pelas comunidades, especialmente em contextos urbanos e interculturais.

Segundo o site do Instituto Socioambiental (ISA, 2024, s/n) “As associações e organizações indígenas surgiram, em várias regiões do Brasil” e a partir da Constituição Federal de 1988 elas se consolidaram, multiplicaram, e diversificaram suas áreas de atuação buscando mecanismos que possibilitem lidar com a sociedade envolvente e suas estruturas oficiais, nas mais diversas áreas: demandas territoriais, de saúde, educação comunicação e até mesmo comerciais, como a alocação de produtos no mercado. Compreender a emergência e o

fortalecimento desses movimentos é fundamental para analisar os avanços e os limites das políticas educacionais destinadas aos povos indígenas, foco desta seção.

De acordo com Oliveira (2016) a formação dos movimentos indígenas contemporâneos no Brasil está profundamente influenciada pela globalização e pelas novas alianças políticas e sociais formadas pelos indígenas. Este processo, que envolve a reconfiguração das identidades e demandas indígenas, reflete uma complexa interação entre tradições locais e dinâmicas globais.

Ainda segundo dados do ISA (2018), conforme levantamento atualizado em 2018, existem no Brasil mais de 1150 associação indígenas, entre as quais podemos destacar por sua articulação e visibilidade nacionais, algumas, como:

- Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB): uma das maiores organizações indígenas, agrupa diversas entidades regionais e nacionais para fortalecer a luta pelos direitos indígenas em nível nacional.
- Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB): Representa as organizações indígenas na Amazônia, focando na preservação ambiental e na defesa territorial.
- União das Nações Indígenas (UNI): ainda que com algumas questões de legitimidade, e representatividade, buscou unificar as reivindicações indígenas em várias etnias, especialmente na década de 1990.
- Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB): voltada à articulação da luta dos povos indígenas em nível nacional, buscando visibilidade e direitos.

Em Mato Grosso várias associações indígenas atuam na defesa dos direitos e na promoção da cultura dos povos indígenas. Algumas das principais são:

- Associação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) - Núcleo Mato Grosso: Parte da articulação nacional trabalha em Mato Grosso para fortalecer as lutas locais e regionais dos povos indígenas.
- Federação dos Povos e Organizações Indígenas de Mato Grosso (FEPOIMT): Trabalha para promover a articulação política e a defesa dos direitos dos povos indígenas no estado.
- Associação Terra Indígena do Xingu (ATIX): Focada na proteção e gestão sustentável do território indígena do Xingu, uma das maiores áreas indígenas do Brasil.
- Associação Terra Indígena Marãiwatsédé (ATIM): Atua na defesa da terra indígena Marãiwatsédé, incluindo questões de recuperação territorial e sustentabilidade

ambiental.

- Associação Warã Xavante (AWX): Promove a educação e saúde dos povos Xavante, além de projetos de desenvolvimento sustentável.

A forma como cada grupo étnico se relaciona com a escola varia segundo suas dinâmicas socioculturais. Contudo, é inegável que as garantias legais e o respeito à diversidade resultam, em grande medida, da ação organizada dos movimentos indígenas, cuja pressão articulada sobre o Estado possibilitou a formulação de políticas públicas específicas para a educação. Nesse contexto, a concepção de uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural deve ser compreendida como conquista histórica dessas mobilizações coletivas, em consonância com o que defende Candau (2008), ao afirmar que a interculturalidade não se reduz a políticas de reconhecimento, mas implica a criação de condições efetivas de diálogo entre culturas em contextos de desigualdade. Do mesmo modo, Walsh (2009) reforça que a interculturalidade crítica emerge como projeto político-pedagógico insurgente, gestado pelas lutas sociais, e que tensiona as estruturas coloniais ainda presentes na escola.

De maneira mais geral, no que concerne a educação para e com Povos Indígenas, remontamos a Constituição Federal (Brasil, 1988, destaque nosso):

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, *assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.*

É possível perceber princípios de respeito a diversidade cultural e étnicas. Tais artigos sugerem um modelo de educação para os povos indígenas que não só valoriza suas línguas e tradições, mas também garante um espaço educacional adaptado às suas realidades culturais, linguísticas e de aprendizagem. Nota-se que o conteúdo mínimo estabelecido e esperado para o ensino fundamental deve garantir não apenas uma formação comum para todos os brasileiros, mas também respeitar e valorizar os valores culturais e artísticos, tanto em nível nacional quanto regional. No caso das comunidades indígenas, isso significa que o currículo escolar deve ser sensível e inclusivo à cultura e às tradições desses povos.

O conceito de educação bilíngue constitui um eixo central nas políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, por assegurar o direito de receberem ensino não apenas em língua portuguesa, mas também em suas línguas maternas. Trata-se de um dispositivo jurídico e pedagógico que não apenas preserva e valoriza os idiomas indígenas, mas também garante sua transmissão às novas gerações, evitando processos de apagamento cultural. Como destaca Candau (2008), a perspectiva da educação intercultural crítica pressupõe o reconhecimento das línguas originárias como elementos de identidade e de resistência cultural, articulando-as à construção de práticas educativas que promovam diálogo, equidade e justiça social. Assim, esta seção busca analisar de que modo os marcos legais e as políticas públicas consolidam a educação bilíngue e intercultural, situando-a como conquista histórica das mobilizações indígenas e como instrumento indispensável para a afirmação da diversidade cultural no espaço escolar.

O respeito aos "processos próprios de aprendizagem" das comunidades indígenas, denota que a educação para os povos indígenas deve estar atenta aos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem dessas comunidades. Não se trata apenas de conteúdo, mas também de metodologias, integrando práticas pedagógicas que façam sentido para culturas específicas mais uma vez possibilitando a manutenção e valorização de formas tradicionais de conhecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) reforça o compromisso com a diversidade indígena ao assegurar, em seu artigo 78, a oferta de educação escolar bilíngue e, vai além, ao trazer a perspectiva intercultural deste processo nas comunidades indígenas, respeitando sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

A Constituição Federal (1988) e a LDBEN (1996) estabelecem uma base legal sólida para uma educação inclusiva e diversificada para os povos indígenas, tanto dentro quanto fora de suas terras. No entanto, na prática, a educação fora das terras indígenas enfrenta desafios maiores, especialmente em termos de implementação da educação bilíngue e intercultural, tanto pelo tamanho da diversidade étnica no país, quanto pelos estereótipos, preconceitos e resistências da sociedade envolvente.

Dentro das terras indígenas, tais legislações reforçam a importância da educação bilíngue e intercultural e as comunidades indígenas têm assegurado o direito de utilizar as

línguas maternas e os métodos próprios de ensino, além da língua portuguesa. Isso significa que, nas escolas dentro das terras indígenas os currículos e metodologias podem e devem ser adaptados à realidade cultural de cada povo; as línguas nativas são usadas tanto como meio de instrução quanto como conteúdo de ensino; o ensino é adaptado para promover o respeito a costumes e tradições (como suas práticas espirituais e formas próprias de organização social); e o caráter intercultural pode indicar um diálogo respeitoso com a sociedade envolvente, promovendo um contato enriquecedor para ambos os lados.

Fora das terras indígenas, em ambientes urbanos e até mesmo rurais, no entanto, a aplicação desses pressupostos legais enfrenta outros desafios, por exemplo, o próprio acesso às escolas urbanas e a sua estrutura que muitas vezes não estão preparadas para oferecer educação bilíngue e intercultural, em alguns casos se quer reconhecendo, muito menos, valorizando as línguas indígenas, dificultando sua inclusão no currículo (Mubarac Sobrinho, 2010; Santos, 2014; Serpa, 2017).

Ainda de acordo com Santos (2014) e Serpa (2017), muitas vezes, professores que atuam fora das terras indígenas não têm formação adequada para oferecer uma educação bilíngue e intercultural e os estudantes indígenas acabam enfrentando discriminação por suas culturas e línguas, o que torna o ambiente escolar pouco receptivo às suas necessidades levando a altos índices de evasão.

Distantes de suas terras e aldeias os indígenas que optam ou são pressionados a ir para a cidade têm mais dificuldade para preservar suas tradições, línguas e modos de vida, o que impacta diretamente a construção de uma educação intercultural para as crianças e jovens, indígenas ou não.

Como um amadurecimento dessas questões e buscando amparo legal para superar tais dificuldades, destacam-se as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na educação básica. Essas legislações configuram-se como instrumentos de orientação no combate à discriminação e na valorização das matrizes culturais que formaram a nação brasileira. Sua implementação ampliou a inclusão da temática indígena no currículo, contribuindo para enfrentar a invisibilização histórica desses povos e, especialmente no caso das crianças e jovens indígenas em contextos urbanos, possibilitar o reconhecimento e a valorização de sua herança cultural diante de currículos frequentemente padronizados e

excludentes (Santos, 2014; Mubarak Sobrinho, 2010).

A promulgação da Lei nº 11.645/2008, durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007–2010), representou a consolidação de uma demanda histórica dos movimentos indígenas e negros, que desde a década de 1980 reivindicavam a inclusão de suas histórias e culturas no sistema educacional brasileiro. Trata-se, portanto, de um marco legal celebrado como avanço significativo na luta por reconhecimento e na consolidação da educação intercultural no país, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e tornar obrigatória a inserção da história e da cultura desses povos nos currículos da educação básica.⁸ No entanto, as tensões entre o real/concreto e o imaginado ou, em outras palavras, entre o que a educação para e sobre os povos indígenas deveria ser e de fato é se estendem e são contempladas nesta pesquisa.

De acordo com Barth (1998), as identidades étnicas não se ancoram em traços fixos, mas emergem nas relações sociais, nas fronteiras e no contato com o outro. A escola, nesse contexto, pode funcionar como uma zona de fronteira, onde os sujeitos indígenas atualizam e negociam sentidos, pertencimentos e saberes. Ao compreender o papel do professor indígena como mediador de saberes e agente de tradução cultural – tarefa que, longe de ser meramente técnica, é profundamente política e simbólica Mata (1999) se respalda em Oliveira (1988) ao reforçar a ideia de que a alteridade é constitutiva da experiência indígena moderna, e que os povos originários têm reelaborado suas estratégias de sobrevivência a partir do diálogo entre suas tradições e as estruturas institucionais do Estado. A crítica à escola como espaço descolado das experiências locais é bem sintetizada por Guimarães et al. (2023), que defendem uma escuta ativa aos anciãos e uma valorização dos saberes que circulam nos corpos, nos cantos, na convivência e nos rituais.

A tensão entre o direito reconhecido pela Lei 11.645/2008 e a prática escolar revela,

⁸ A aprovação da Lei nº 11.645/2008 deve ser compreendida no contexto mais amplo das mobilizações sociais que se intensificaram desde a década de 1980, com destaque para a atuação do movimento negro unificado e das organizações indígenas que conquistaram visibilidade no processo constituinte de 1987–1988. A Constituição Federal de 1988 já havia reconhecido, pela primeira vez na história republicana, os direitos culturais, linguísticos e territoriais dos povos indígenas (art. 210, §2º; art. 231). Nesse ambiente de redemocratização, as reivindicações por uma educação que contemplasse a pluralidade cultural do Brasil ganharam força, resultando inicialmente na aprovação da Lei nº 10.639/2003 (sobre a história e cultura afro-brasileira e africana) e, posteriormente, na ampliação dessa pauta com a Lei nº 11.645/2008, que incluiu também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. Como analisa Sá (2021), tais marcos legais não podem ser compreendidos de forma isolada, mas como conquistas diretamente vinculadas à luta de movimentos sociais historicamente marginalizados, o que evidencia sua inserção no projeto de uma educação intercultural crítica no ordenamento jurídico nacional.

portanto, um desafio político e epistêmico. Enquanto a escola não romper com a lógica assimilacionista, e não reconhecer os povos indígenas como sujeitos de conhecimento, a educação continuará falhando em ser aquilo que deveria ser: um instrumento de emancipação, afirmação identitária e resistência.

A inclusão da História e Cultura Indígena como tema obrigatório ajuda a garantir que os estudantes indígenas vejam suas culturas representadas no conteúdo escolar. De acordo com Santos (2014) em contextos urbanos, onde os estudantes indígenas podem sentir-se isolados de suas raízes culturais, essa visibilidade no currículo ajuda a fortalecer a identidade indígena e a combater o preconceito e a discriminação.

Em áreas urbanas, onde a maior parte da população é composta por pessoas não indígenas, os estudantes indígenas frequentemente enfrentam discriminação e preconceito e a obrigatoriedade de ensinar a história e a cultura dos povos indígenas ajuda a desmistificar estereótipos, desnaturalizar a visão preconceituosa e eurocêntrica que muitas vezes permeia a educação sobre povos indígenas, além de promover a empatia e o respeito pelas culturas indígenas entre os estudantes não indígenas, criando um ambiente escolar mais acolhedor e sensível à diversidade cultural (Santos, 2014; Serpa, 2017).

De acordo com Grando (2016; 2017) para os estudantes indígenas que vivem fora de suas comunidades tradicionais, em contextos urbanos, a presença da história e da cultura indígena no currículo pode ajudar, também, a reforçar sua identidade e promover maior sentimento de pertencimento dentro da escola e da sociedade urbana.

A educação escolar indígena é regulamentada pelo Decreto nº 6.861 (Brasil, 2009) que estabelece esta modalidade e busca promover a autonomia das comunidades indígenas na gestão de seus sistemas educacionais e o respeito às suas culturas e tradições. Os documentos subsequentes como o Parecer CNE/CEB nº 14/1999 e Resolução CNE/CEB nº 3/1999 estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, orientando a construção de currículos que valorizem a cultura e a língua dos povos indígenas.

Os estudos sobre a Educação Escolar Indígena (EEI) propõem que se a identidade étnica não é uma essência e sim um produto relacional, no lugar de uma visão dualista da escola – ameaça ou conquista – a vejamos como um espaço de contato (Tassinari, 2001), ou nos termos de Grando (2004) e Barth (1998) uma fronteira. Acrescentamos aqui que essa concepção também é válida para as escolas urbanas que recebem indígenas. Assim, pensar a

educação para e com Povos Indígenas implica em pensar e praticar uma educação intercultural; abordada na seção a seguir de forma crítica.

1.3 Apontamentos sobre a educação intercultural

A compreensão da educação intercultural exige, primeiramente, um aprofundamento na noção de cultura e nos modos como as relações entre grupos culturalmente distintos se constituem e se transformam ao longo do tempo. Nas ciências sociais e na antropologia, a cultura é concebida como um sistema simbólico dinâmico, tecido nas interações sociais, e não como um conjunto fixo de práticas e costumes. Geertz (2001; 2008) a define como uma “teia de significados” construída historicamente, na qual os sujeitos atribuem sentido às suas experiências e à sua existência coletiva. Essa concepção, compartilhada por autores como Barth (1998), rompe com visões essencialistas ao compreender as identidades — individuais e coletivas — como processos relacionais, formados e reformulados nas fronteiras de contato e permeados por relações de poder. Taukane (2015), ao refletir sobre a educação e a memória dos povos indígenas no Brasil, reforça que a cultura é também território simbólico, que articula cosmologias, saberes e modos de vida, sendo continuamente atualizada nas práticas cotidianas e nas estratégias de resistência frente às pressões homogeneizadoras.

É nesse horizonte que se inscreve a noção de interculturalidade, entendida não apenas como o encontro entre culturas distintas, mas como um espaço de diálogo, negociação e criação de novos sentidos. A perspectiva crítica da interculturalidade, amplamente desenvolvida por Walsh (2009; 2012) na América Latina, vai além da mera coexistência ou celebração da diversidade, ao enfatizar a necessidade de descolonizar os currículos, valorizar epistemologias subalternizadas e enfrentar as desigualdades estruturais que marcam as relações interétnicas. Fleuri (2017), por sua vez, compreende a interculturalidade como um campo complexo e múltiplo, no qual sujeitos, epistemologias e práticas se encontram em “entrelugares” (Bhabha, 2013) que potencializam a transformação mútua e a construção de sociedades mais justas.

No contexto da educação escolar indígena urbana, essa abordagem implica reconhecer a cidade como território de reexistência (Walsh, 2012), no qual povos indígenas, como os *A'uwê Uptabi* (Xavante), reelaboram identidades e saberes a partir do entrelaçamento entre cosmologias próprias e práticas urbanas.

Geertz (2001) considera a cultura como uma teia de significados que amarra o ser humano ao social; uma teia produzida em meio a um sistema de significados historicamente e socialmente construídos e expressos de forma simbólica, na qual os homens compartilham e desenvolvem suas atividades em relação à vida. Segundo Grando (2004), a partir de Geertz, a cultura é tecida nas relações sociais, nas interações entre indivíduos/grupos, indo para além de padrões comportamentais apreendidos e repetidos em equilíbrio, trata-se de atualizações e reiterações que ocorrem em conflito, dada natureza conflitiva das relações sociais, principalmente em ambiente escolar.

É nesta teia que as identidades, individuais e coletivas, se formam e afirmam; é nas relações “com os seus” e “com os outros” que “o mesmo” e “o outro” se constituem e se definem. A identidade, quando compreendida neste processo de (inter)relações é dinâmica e socialmente constituída, como diria Barth (1998), nas fronteiras étnicas e culturais. No mesmo sentido Brandão (1999) considera a cultura dinâmica, plural, múltipla tanto quanto são múltiplas as possibilidades de contatos entre os homens; assim como as identidades, que vão para além de produtos de oposições em contraste e chegam ao reconhecimento social da diferença.

Nessa direção Marin (2003) compreende a cultura como um processo, portanto algo dinâmico, que vem ocorrendo; um processo de formação, transmissão e modos de expressão de símbolos, códigos, modos, valores, que reforçam o valor e o sentimento de identidade, assim como manifesta suas influências, mutações, negociações que ocorrem no contato com a diversidade.

O conceito de cultura assume posição central nos estudos antropológicos, tendo sido objeto de contínuas reformulações ao longo do tempo por distintas correntes teóricas. Dentre essas, a perspectiva interpretativa proposta por Geertz (2008) constitui um marco fundamental ao conceber a cultura como um sistema simbólico, no qual os significados compartilhados desempenham papel crucial para a compreensão das ações humanas; ele propõe um deslocamento analítico que privilegia a interpretação dos significados atribuídos pelos atores sociais à sua realidade, em oposição à busca por leis sociais universais. Assim a cultura não constitui um conjunto de mecanismos comportamentais, mas um emaranhado de signos, um sistema simbólico no qual os sentidos são construídos, compartilhados e atualizados pelos sujeitos em seus respectivos contextos.

Entre os conceitos-chave das proposituras de Geertz (2008) destaca-se a “descrição densa”, inspirada nos trabalhos de Gilbert Ryle. Essa abordagem consiste numa interpretação profunda dos gestos, falas, rituais e práticas sociais, buscando apreender não apenas as ações em si, mas o significado que lhes é conferido pelos próprios atores, ou seja, incorporando as intenções, contextos culturais e as múltiplas camadas de significado que essas ações carregam.

Nessa perspectiva, o antropólogo assume o papel de leitor e tradutor cultural, empenhando-se em reconstruir os sentidos das práticas culturais a partir do ponto de vista nativo. O trabalho de campo, portanto, reveste-se de caráter interpretativo, em contraposição ao experimental, centrando-se na compreensão dos significados, e não na formulação de leis.

No que tange à constituição das identidades étnicas no Brasil contemporâneo, impõe-se uma análise atenta dos contextos históricos, sociais e simbólicos que condicionam as relações interétnicas. De acordo com Luciano (2006) podemos identificar três representações predominantes acerca do indígena no Brasil: uma a visão romântica, associada à natureza e à ingenuidade; outra utilitarista e preconceituosa, que os descreve como preguiçosos ou inferiores; e, por fim, uma concepção mais recente que reconhece o indígena como sujeito de direitos e cidadania diferenciada. Tais representações coexistem e influenciam tanto a opinião pública quanto as práticas institucionais, especialmente no campo educacional.

Conforme Geertz (2001), a cultura constitui uma “teia de significados” imersa na experiência humana. Essa compreensão simbólica e intersubjetiva da cultura é essencial para romper com concepções essencialistas de identidade. Barth (1998), por sua vez, argumenta que a identidade étnica não se fundamenta em traços culturais fixos, mas é constituída nas relações sociais, nas fronteiras delineadas no contato com o outro. Assim, a identidade configura-se como relacional, dinâmica e atravessada por relações de poder.

Nesse sentido, a presença indígena em contextos urbanos deve ser compreendida como expressão contemporânea de trajetórias históricas, e não como um indicativo de descaracterização cultural. A migração para as cidades, realizada por indivíduos e famílias, revela estratégias de sobrevivência, busca por direitos, acesso à educação e saúde, bem como a participação política. Como ressalta Luciano (2006), tal dinâmica não configura ruptura com a origem, mas sim a constituição de uma nova fronteira identitária. A cidade, portanto, não se

apresenta como espaço de apagamento cultural, mas de reinterpretação e (re)afirmação identitária.

As culturas e identidades são, segundo Grando (2010, p.21-22)

Como franjas de uma cortina que se tocam quando balançadas pelo vento, cada cultura mantém-se presa a sua parte – seu grupo – ao mesmo tempo em que é tocada pelo contato com o outro grupo étnico. Como franjas que, ao sabor do vento se aproximam, se distanciam, se entrelaçam, as culturas, dependendo do contexto histórico, interpenetram-se, entrelaçam-se, aproximando-se ou distanciando-se. Cada cultura expressa um conjunto de escolhas pelas quais se diferencia e que são aperfeiçoadas permanentemente, utilizando no tempo e no espaço, na ordenação da Terra e do cosmo, seu lugar nesse universo distinto e significativo, em que pensam as relações interétnicas e interculturais estabelecidas e os seus contextos históricos específicos.

Assim como a alteridade é uma lógica de pensamento e ação, o etnocentrismo é o seu correlato oposto. Podemos entender o etnocentrismo como a análise e consideração da cultura de outros povos/grupos a partir dos aspectos e valores culturais do nosso próprio sistema simbólico, ou como na analogia de Laraia (2001), trata-se de ver a cultura do outro pelas lentes de nossa própria cultura.

Como uma superação das ideias de aculturação e assimilação, a etnicidade mostra as resistências e permanências do diferente em meio ao nacional, já que ela se manifesta, necessariamente, na intensificação das interações entre diferentes grupos. A etnicidade necessariamente aparece na fronteira, ou seja, no compartilhamento de um contexto social que revela, acentua e marca as diferenças culturais. A fronteira é, segundo Martins (1997, p.151), o lugar primordial da alteridade:

[...] que faz dela uma realidade singular. À primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os indígenas de um lado e os civilizados de outro; como os grandes proprietários de terra, de um lado, e os camponeses pobres de outro. Mas o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro. Não só o desencontro e o conflito decorrentes das diferentes concepções de ida e visões de mundo de cada um desses grupos humanos. O desencontro na fronteira é o desencontro de temporalidades históricas.

Para que de lugar primordial a fronteira se torne lugar de fato da alteridade, compreendemos, com Marín (2010) que as sociedades devem aprender a (com)viver num ambiente intercultural. A interculturalidade pode ser e entendida ainda com Luciano (2006, p.50-51) como:

[...] uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência

entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação da intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos.

Fleuri (2003) considera que intercultural refere-se a um complexo e múltiplo campo em que sujeitos, perspectivas, epistemologias, práticas e políticas se encontram “fronteiras”, ou como diria Bhabha (2013) em “entrelugares” que possibilitam repensar e se abrir ao outro e ao outro dentro de si, com reconhecimento da alteridade e como possibilidade e efetivação até mesmo dos direitos humanos.

Segundo Grando (2004), por educação intercultural entende-se uma prática educativa que reconhece nas diferenças de cada pessoa o direito universal de ser único como humano, e por isso mesmo, garante a todas as pessoas direito ao acesso aos bens culturais e científicos produzidos pela humanidade, onde o lócus privilegiado desse direito é a escola.

Assim, a cidade enquanto espaço de fronteira interétnica demanda novas concepções para a educação escolar, tornando-se premente a promoção da escuta ativa dos sujeitos indígenas urbanos, o reconhecimento de suas cosmologias e trajetórias, bem como a formulação de políticas públicas que assegurem não apenas o acesso, mas a permanência e o êxito escolar desses estudantes. Tal perspectiva implica reconhecer a pluralidade de formas de ser indígena, superando a visão da cidade como “fim civilizatório” para concebê-la como território de reexistência.

Nesse contexto, evidencia-se que o reconhecimento das identidades indígenas em espaços urbanos está intrinsecamente articulado ao enfrentamento do etnocentrismo, do preconceito e das assimetrias de poder. A educação, enquanto prática social e política, desempenha papel central na construção de uma sociedade plural, capaz de acolher e valorizar as múltiplas formas de ser, viver e aprender dos povos originários.

Nesse sentido, as noções de entreculturas e terceiro espaços, tal como propostas por Bhabha (2013) oferecem aporte teórico capaz de expandir a compreensão da cidade como território de reexistência. Para Bhabha (2013), o terceiro espaço não se reduz à sobreposição ou ao simples convívio de identidades culturais distintas, mas emerge como um lócus criativo e ambigualmente produtivo de significações híbridas, onde as fronteiras fixas entre “colonizador” e “colonizado” se tensionam e se reconfiguram a partir de práticas de negociação simbólica. Aplicado ao contexto urbano indígena, esse conceito sublinha a

necessidade de enxergar as trajetórias *A'uwê Uptabi* não apenas como dialéticas binárias mas também como processos contínuos de hibridação cultural, nos quais cosmologias, saberes e línguas se entrelaçam, gerando novas formas de pertencimento e agência política.

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela diversidade cultural e pelo hibridismo identitário, resultantes de intensas transformações sociais, culturais e econômicas impulsionadas pela globalização. Uma das formas de compreender essa realidade é pela perspectiva do multiculturalismo, que, ao mesmo tempo em que reconhece a pluralidade social, evidencia o caráter monocultural, padronizador e homogeneizador ainda presente na educação e na cultura escolar (Candau, 2008; Sacristán, 2001). Para Candau (2008), vivemos em um cenário marcado pela fluidez das relações, pela fragmentação das identidades, pelo colapso das metanarrativas e pelo reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da vida social. Contudo, apoiando-se em Sacristán (2001), a autora denuncia a permanência de modelos educativos herdeiros da modernidade, centrados na formação de um indivíduo racional, autônomo, universal e portador de uma identidade fixa e estável.

Diante desse contexto, a educação intercultural crítica propõe a superação de paradigmas homogeneizadores, reconhecendo que as identidades são múltiplas, dinâmicas e construídas no diálogo entre diferentes saberes, experiências e modos de vida. Tal proposta implica deslocar o foco de uma concepção única e eurocêntrica de conhecimento para um horizonte epistêmico plural, em que se valorizem as inter-relações entre conhecimentos científicos, populares, comunitários e indígenas. Ao problematizar as assimetrias históricas e as relações de poder que marginalizam determinadas vozes, a interculturalidade crítica não se limita à convivência entre diferenças, mas busca transformar estruturas, currículos e práticas pedagógicas, fomentando processos educativos comprometidos com a justiça social e o reconhecimento de subjetividades historicamente silenciadas.

Como destacam Brandão (2002) e Baniwa (2019), persiste na escola um paradigma formativo que, em vez de potencializar a pluralidade, silencia vozes dissonantes, especialmente as de povos originários e de outros grupos historicamente subalternizados. Esse descompasso entre o discurso da diversidade e a prática escolar hegemônica revela a urgência de uma pedagogia intercultural crítica e dialógica, capaz de reconhecer e valorizar os múltiplos modos de ser e conhecer. Ao pensarmos, falarmos e agirmos sob a perspectiva do multiculturalismo, buscamos oferecer uma resposta teórica, prática e política à diversidade

social, reconhecendo que “uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas” (Candau, 2008, p. 18).

No âmbito educacional, pensar o multiculturalismo “[...] envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados” (Moreira e Candau, 2008, p. 7).

Dentre as diferentes abordagens uma primeira distinção é feita entre uma perspectiva descritiva e outra propositiva. A primeira o aborda de forma superficial, descritiva e tácita, preconizando apenas reconhecer as diferentes configurações históricas, geográficas e socioculturais da configuração multicultural de cada contexto específico. A segunda, propositiva, vai para além da descrição e propõe ações para lidar com esse multiculturalismo. Na linha teórica do multiculturalismo propositivo temos três abordagens principais: assimilacionista, diferencialista (ou monoculturalismo plural) e interativa (ou interculturalidade). As duas primeiras abordagens – assimilacionista e diferencialista - têm perspectiva essencialista e homogeneizante. O primeiro, multiculturalismo assimilacionista, parte da afirmação de que vivemos numa sociedade em que não existe igualdade de oportunidades para todos.

Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, e/ou com baixos níveis de escolarização, com deficiência, que não têm o mesmo acesso a determina dos serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos, considerados "normais" e com elevados níveis de escolarização. Uma política assimilacionista - perspectiva prescritiva - vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. [...] Segundo McLaren (1997:115), um pré-requisito para juntar-se a turma é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura. (Candau, 2008, p.20-21)

O segundo, multiculturalismo diferencialista, por sua vez, propõe colocar ênfase no reconhecimento das diferenças, garantindo tempos-espço específicos para que se expressem essas diferenças, levando a uma visão estática e essencialista das identidades culturais (Candau, 2008).

A interculturalidade, ou multiculturalismo interativo, pode ainda ser pensado em duas

perspectivas, uma normativa e uma crítica. Segundo Fleuri (2017) a polissemia do termo *interculturalidade* tem contribuído para que este se torne um tema paradoxal, de interesse de diferentes sujeitos e esferas sociais – programas governamentais, movimentos sociais, pesquisa científica – e certamente promove o reconhecimento da diversidade cultural, entretanto muitas vezes toma um caráter celebratório e superficial.

A especificação do termo em interculturalidade crítica, longe de ser supérflua é fundamental para que se marque claramente do que estamos tratando. Pesquisadores da América Latina, em especial, tem desenvolvido diferentes correntes e enfoques para o desenvolvimento de uma Educação Intercultural e Crítica. Candau (2008, 2016, 2018, 2020), a partir de suas práticas e pesquisa sintetiza as características de sua proposta de didática intercultural crítica:

- a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos socioculturais:

[...] A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos (individuais e coletivos), saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça (social, econômica, cognitiva e cultural), assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2020, p. 5).

- a concepção dinâmica das culturas, como processos de elaboração e re-construção, o que leva a hibridismos culturais e de identidades abertas:

A perspectiva intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de desconstrução e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural. (Candau, 2018, p. 277).

- destaque para as relações de poder que permeiam as relações sociais e as construções identitárias, afirmando e propondo uma abordagem que vincula e trata de forma imbrincada as questões de diferença e desigualdades

[...]questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, [...] parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (Candau, 2020, p.680)

No cotidiano escolar e nas nossas práticas pedagógicas Candau (2016) nos propõe o desafio de perceber as diferenças no “chão” da escola e as tomar como base dos processos educativos, ou seja, não há fórmula, é necessário reconhecer as identidades culturais de cada realidade escolar, identificar as nossas representações do outro, perceber os olhares e “não-olhares” para os diferentes/as diferenças na escola e utilizá-las como ensejos pedagógicos.

Cabe ao educador o papel de mediar a construção de relações interculturais positivas, o que não descarta o conflito, pelo contrário, o utiliza como parte do processo, que deve ser sistemático, de interação com o(s) outro(s), percebendo e evidenciando a construção histórico-social dos conteúdos escolares, possibilitando, assim a consecução da tarefa, tão cara à escola, de produtora de conhecimento e cultura.

Considerada uma proposta emergente no campo da didática, a didática intercultural crítica integra o conjunto de abordagens que buscam responder aos desafios da educação em sociedades culturalmente diversas (Candau, 2008). Para Sacristán (2001), a globalização e a intensificação dos fluxos culturais e comunicacionais exigem repensar as práticas educativas de modo a favorecer a convivência e o reconhecimento mútuo entre diferentes grupos sociais. Nessa perspectiva, a formação escolar deve ir além da reprodução de conteúdos e valores hegemônicos, incorporando uma dimensão cidadã que dialogue com as questões da diversidade cultural, dos direitos humanos e da justiça social. Assim, a didática intercultural crítica alinha-se a esse movimento de renovação pedagógica, articulando-se a outros campos de luta — como a decolonialidade, o feminismo e o combate ao racismo — para transformar as estruturas escolares e promover uma educação mais democrática e inclusiva.

Na América Latina ela ganha diversidade e visibilidade uma vez que respalda as discussões, por exemplo, sobre a educação escolar indígena ou aos direitos humanos; mas também tem relações com outras temáticas, que pesquisam, teorizam e propõem políticas com relação às diferenças e desigualdades, que vão para além de considerá-las como consequências de questões socioeconômicas, tratando de questões como a decolonialidade, o racismo, o feminismo, os direitos humanos e a justiça social (Walsh, 2009).

A polissemia da noção de universalismo pode assumir uma perspectiva antidiferencialista ou diferencialista; o primeiro, predominante no pensamento moderno, “[...] opera pela descaracterização das diferenças e reproduz a hierarquização das mesmas segundo a norma da homogeneização; e o segundo, diferencialista, opera pela absolutização das

diferenças e inferioriza pelo excesso de diferenças” (Candau, 2016, p.24). A proposta de educação intercultural crítica não se posiciona em nenhum dos dois polos, por um lado busca desconstruir e desnaturalizar o conhecimento considerado universal e científico, mas não pela relativização extrema dos conhecimentos/saberes, mas pelo proposital diálogo entre eles, pela estratégia de coloca-los em relação, em “pé de igualdade”, reconhecendo que é possível um diálogo de fato, um aprender **com** o outro.

Candau (2008, p. 25) traz que “[...] a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no ‘chão’, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la.” Ou seja, a autora aponta para a urgência de uma prática pedagógica que reconheça e valorize a diversidade como elemento estruturante da educação, rompendo com os paradigmas homogêneos da modernidade. No contexto das escolas urbanas frequentadas por estudantes indígenas, essa afirmação adquire contornos ainda mais significativos, uma vez que a presença desses sujeitos tensiona o modelo escolar hegemônico, ainda fundado na ideia de um sujeito universal, abstrato e monocultural. A educação escolar, neste cenário, precisa se reconstruir como espaço de escuta, diálogo e negociação intercultural, reconhecendo as múltiplas cosmologias, temporalidades e formas de aprendizagem que os povos indígenas carregam.

Trata-se, assim, de deslocar o olhar pedagógico de uma lógica assimilacionista para uma abordagem ética, política e epistemologicamente comprometida com o enfrentamento das desigualdades e o reconhecimento dos saberes historicamente marginalizados. Pensar a educação intercultural é, necessariamente, pensar a teoria e a prática, uma não se realiza nem se fundamenta sem a outra, com ela é possível superar a separação teoria *versus* prática, tão contumaz na educação.

As entreculturas, conforme Bhabha (2013), acontecem na interseção desses discursos diversos, apontando para estratégias de resistência e de afirmação identitária que fogem aos modelos de assimilação ou segregação. Sob essa ótica, a escola urbana deve ir além do reconhecimento formal da diversidade; deve abrir espaços de deliberação e de coautoria curricular em que estudantes indígenas possam reelaborar narrativas e práticas pedagógicas a partir de suas próprias referências simbólicas, tal como defendido pelos princípios de educação intercultural crítica. Assim, a incorporação do terceiro espaço pedagógico implica reorientar as políticas públicas não apenas para garantir acesso físico e direito de

permanência, mas para promover a emergência de plataformas educativas interculturais, nas quais os saberes *A'uwê Uptabi* dialoguem horizontalmente com as epistemologias urbanas — transformando o ato de aprender em um exercício de reexistência cultural (Bhabha, 2013).

Questionar a lógica dominante e a colonialidade do poder, reconhecer os diferentes sujeitos e atores presentes no espaço escolar, promover coletivamente práticas socioeducativas que não apenas acolham, mas também deem visibilidade aos conflitos, valorizem as múltiplas linguagens e favoreçam a diferenciação pedagógica são elementos centrais da educação intercultural crítica. Como enfatiza Walsh (2009), trata-se de um projeto político-pedagógico que ultrapassa o simples reconhecimento da diversidade, propondo a construção de uma ecologia de saberes e a articulação entre conhecimentos acadêmicos, comunitários, populares e ancestrais. Essa perspectiva implica também a formulação de políticas públicas que reconheçam os movimentos sociais, articulem o reconhecimento à redistribuição e fortaleçam uma democracia radical, comprometida com a transformação das relações desiguais e com a construção de sociedades mais justas e plurais.

Considerando o imaginário social brasileiro, pautado no etnocentrismo e no preconceito consolidado em relação aos indígenas, as relações de alteridade demandam uma aprendizagem, isso significa que para realização desta e de relações interculturais nas “fronteiras”, ou nos “entrelugares”, principalmente se essa “fronteira” é uma cidade ou mais especificamente uma escola urbana, é necessário, além de outras coisas, um sistema de ensino baseado em uma educação intercultural crítica.

Segundo Grando (2004), por educação intercultural entende-se uma prática educativa que reconhece nas diferenças de cada pessoa o direito universal de ser único como humano, e por isso mesmo, garante a todas as pessoas o direito ao acesso aos bens culturais e científicos produzidos pela humanidade, onde o lócus privilegiado desse direito é a escola, principalmente a escola urbana.

Para Luciano (2006) um novo sistema educacional pautado nos pressupostos da interculturalidade e da pluriétnicidade se faz urgente para superar os atuais pontos de estrangulamento do processo de educação escolar indígena, em que não são somente as lideranças indígenas que precisam aprender a trabalhar e conviver com o mundo dos brancos, este também deve aprender a trabalhar e conviver com os Povos Indígenas: “Só assim a ideia da interculturalidade será praticada e vivida, o que é essencial para que o Brasil seja

verdadeiramente democrático e pluriétnico.” (Luciano, 2006, p. 70).

Os processos educacionais engendrados em escolas com a presença de populações indígenas, ribeirinhas, quilombolas, etc. passam a ser destaque, pois é a partir deles que poderemos promover uma educação intercultural e significativa para todos, que os reconheça como sujeitos de história e conhecimento.

Como afirma Mubarak Sobrinho (2010, p.53): “O traço geral das políticas que existem é que elas têm foco em grupos que vivem aldeados nas cidades. Ou seja, uma criança indígena que frequenta uma escola de maioria não indígena raramente vê tratados temas ligados à sua realidade étnica em sua escola.” Para este autor a escola deveria representar a possibilidade de aprender a se relacionar com a sociedade envolvente sem perder ou desqualificar sua própria cultura; o que não é verificado nas escolas urbanas por ele estudadas em que há a “[...] desvalorização da cultura Sateré-Mawé e a supervalorização da cultura urbana que visa massificar os grupos minoritários e invisibilizá-los” (Mubarak Sobrinho, 2014, p. 151).

Ayres e Grando (2020), com o propósito de realizar uma análise abrangente e crítica das pesquisas sobre a presença indígena em escolas urbanas, elaboraram uma revisão do estado da arte, contemplando as publicações mais relevantes — artigos científicos, dissertações, teses e relatórios técnicos. Nessa revisão, apontam a escassez de estudos e destacam a necessidade de aprofundar o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais nos contextos escolares. Em buscas no banco de dados da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no repositório da IFMT relativas à área de Ciências humanas as autores encontraram ao todo 33 dissertações, 06 teses e 84 artigos a partir de descritores como estudante indígena, escola urbana e formação de professores e Lei 11.645/08. Tal quadro embora relevante, ainda não contemplam de forma consistente as epistemologias indígenas em meio urbano, evidenciando uma predominância da perspectiva acadêmica convencional.

A educação indígena em contexto urbano constitui, assim, um campo emergente, fundamental para compreender as dinâmicas de identidade, territorialidade e direitos culturais nos processos contemporâneos de urbanização indígena. Nossos próprios levantamentos em bases como SciELO, Scopus e Google Scholar (2000–2024) confirmam essa tendência: houve crescimento progressivo da produção científica, especialmente a partir de 2015, com destaque para pesquisas vinculadas a programas de pós-graduação em Educação e Antropologia da

UFG, USP, UNICAMP e UFMT. Apesar desse avanço, permanece uma lacuna significativa: ainda são raras as investigações que dialogam diretamente com as epistemologias indígenas urbanas, o que torna necessário construir análises que valorizem as narrativas e experiências dos próprios povos indígenas. É nesse horizonte que se insere esta tese, ao investigar a presença *A'uwê Uptabi* (Xavante) em escolas urbanas de Mato Grosso, buscando compreender suas estratégias de resistência, pertencimento e afirmação identitária nos espaços escolares.

2 O Povo *A'uwê Uptabi* - Xavante

Este capítulo versa sobre a constituição histórica, territorial e política do nordeste mato-grossense – em especial do Vale do Araguaia – como fronteira de expansão do capital agrário e de intensificação dos conflitos em torno da terra, da cultura e da própria existência dos povos indígenas. O item 2.1 (Desenvolvimento do nordeste Mato-Grossense: existências e resistências) traz a caracterização socioeconômica da região e discute como projetos estatais de integração nacional, colonização e desenvolvimento operaram práticas concretas de expropriação e fragmentação territorial. Os itens 2.2 (Breves considerações socio-antropológicas) e 2.3 (Território *A'uwê* em disputa: Nova xavantina, Campinápolis e Terra Indígena Parabubure) focam as trajetórias dos *A'uwê Uptabi* (Xavante) na região, aprofundando a análise das dinâmicas de ocupação e resistência.

2.1 Desenvolvimento do nordeste Mato-Grossense: existências e resistências

O estado de Mato Grosso é composto por 141 municípios, divididos em 22 microrregiões e 5 mesorregiões, de acordo com a classificação do IBGE; sua economia é baseada principalmente no setor de serviços e na agropecuária, entre os anos de 2023 e 2024, o Estado foi o maior produtor de soja no Brasil. Para a safra de 2024, a produção deste grão está estimada em 38,4 milhões de toneladas, consolidando o estado como líder nacional nesse cultivo. Nos últimos dois anos, o rebanho bovino de Mato Grosso manteve-se como o maior do Brasil; em 2023, o estado possuía um rebanho de aproximadamente 32,7 milhões de cabeças de gado, já em 2024, o número cresceu ligeiramente, atingindo cerca de 33 milhões de cabeças (CONAB, 2024).

As divisões regionais e agrupamentos de Estados e municípios têm por finalidade atualizar o conhecimento sobre as diferentes porções de terra do país, além, de viabilizar levantamento e divulgação de dados estatísticos; sendo de caráter científico, está sujeita a mudanças, sendo que em 2017 houve mais uma classificação, baseada em processos sociais, políticos e econômicos dos últimos 30 anos, dos Estados em regiões Intermediárias e Imediatas. Com isso o estado de Mato Grosso que antes era organizado nas mesorregiões Centro-Sul, Nordeste, Norte, Sudeste e Sudoeste, passa a ser também caracterizado nas

regiões Intermediárias de Cuiabá, Cáceres, Sinop, Barra do Garças e Rondonópolis. (IBGE, 2017)

A mesorregião Nordeste do Mato Grosso também conhecida como Vale do Araguaia, nossa área de interesse, possui 25 municípios e tem aproximadamente 177 mil km². Sua população é de aproximadamente 350 mil habitantes, de acordo com o Censo de 2022. Sua economia é baseada principalmente nos setores da pecuária extensiva, agricultura e comércio, respondendo pela produção de 15% da soja do estado, além disso ela tem sido apontada como a nova fronteira do Mato Grosso na expansão do investimento em *commodities* pelo agronegócio, em especial a soja (Oliveira, 2017).

O Vale do Araguaia é composto por três microrregiões: Médio Araguaia, Norte Araguaia e Canarana. Nova Xavantina e Campinápolis, junto com mais seis municípios (Água Boa, Canarana, Nova Nazaré, Novo São Joaquim, Querência e Santo Antônio do Leste), estão localizadas na microrregião Canarana. De acordo com Bernardes (2009), a microrregião de Canarana é uma área concentrada da agricultura moderna, na qual a soja é o carro-chefe.

Desde o Brasil colônia o estado de Mato Grosso figura na nossa história como uma fronteira, territorial, de exploração de minérios, de integração nacional, agropecuária, amazônica e muitas outras. Assim como muitas outras fronteiras, é lócus de disputas, lutas, expropriações e apropriações econômicas, sociais e culturais (Garcia e Miceli, 2014).

Nos primeiros séculos de colonização portuguesa foi palco da corrida do ouro, sendo que a economia da mineração impulsionou o crescimento da vila de Cuiabá e de outras áreas, como Vila Bela da Santíssima Trindade, que se tornou a primeira capital do estado em 1748; A justificativa de proteção do território e integração nacional continuou sendo o principal estandarte das políticas de ampliação de fronteira agrícola e ocupação do estado, principalmente da região nordeste do Estado ao longo dos séculos seguintes (Oliveira, 2017). Ainda no século XVIII, a criação da capitania de Mato Grosso visava proteger as fronteiras da região contra incursões estrangeiras.

Como estratégia, a Coroa portuguesa procurou garantir o domínio político e militar de áreas ocupadas pelos seus súditos, principalmente, aquelas limítrofes com os domínios espanhóis na América do Sul. Assim, foi criada a capitania geral de Cuiabá e Mato Grosso, pela Coroa portuguesa, em 9 de maio de 1748. Esta decisão foi importante, na ótica da administração portuguesa, para que, efetivamente, pudesse se assenhorar e ter pleno domínio das terras que já vinham sendo ocupadas pelos luso-brasileiros, desde o início do século XVIII (Garcia e Miceli, 2014, p.82).

De acordo com Almeida (2014) a província de Mato Grosso no período oitocentista, como as demais províncias do Império, buscava integrar-se ao processo de modernização advinda da transmigração da Família Real portuguesa para o Brasil, em 1808, e a implantação do regime monárquico brasileiro. Para os governantes da província, a modernização significava romper seu isolamento com as demais regiões do país. Por isso, o discurso de aprimorar as rotas monçoeiras, as vias terrestres e, sobretudo, a expansão territorial, através da ocupação da fronteira, “limpando” essas áreas por meio dos aldeamentos indígenas, como o caso do Bororo na fazenda Registro de Jauru⁹.

Fanaia (2014) ao analisar a representação de Mato Grosso como uma fronteira em meio a desafios políticos e sociais durante a Primeira República, destaca que os parlamentares da região, com uma bancada pequena e fracionada, buscavam destacar as necessidades de investimentos e melhorias na infraestrutura, especialmente em comunicação e segurança, como forma de afirmar a relevância do estado no cenário nacional. Para ele a representação do estado como fronteira também refletia suas ambiguidades: uma terra rica em recursos naturais, mas que enfrentava o estigma de abandono e esquecimento por parte do governo federal; um vazio populacional, mas que tinha que lidar com a “questão indígena”.

Já no final do século XIX e início do século XX, a economia de Mato Grosso começou a mudar com o declínio da mineração e a expansão da agropecuária, houve um processo de abertura de novas estradas e a construção de ferrovias que facilitaram o acesso a terras no interior, impulsionando a migração e o desenvolvimento agrícola. (Kohlhepp e Silva, 2022) Esta mudança ocorreu por meio de diversos fatores, tanto de forma voluntária, quanto por incentivos oficiais à migração e às políticas de colonização.

A ocupação do Mato Grosso, neste período, segundo Carpentieri (2008) foi norteadada por três documentos principais: a Portaria nº 077, de 3 de junho de 1943, que criou a Expedição Roncador-Xingu; o Decreto nº 5.801, de 8 de setembro de 1943, que a declarou de interesse militar; e o Decreto nº 5.878, de 4 de outubro de 1943, que instituiu a Fundação Brasil Central. Ainda segundo ele (Carpentieri, 2008), esses documentos levaram a eventos decisivos, como a própria Expedição Roncador-Xingu (ERX, 1943/44), a construção de

⁹ Para saber mais sobre o aldeamento dos Bororo Orientais consulte VIERTLER, Renate Brigitte. **A duras penas: um histórico das relações entre índios Bororo e "civilizados" no Mato Grosso**. São Paulo: FFLCH/USP, 1990. (Antropologia, 16)

Brasília em 1960 e a criação das superintendências regionais: Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO) e Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE).

A ERX tinha o objetivo de pesquisar as condições naturais e sociais (principalmente com relação ao povoamento indígena) da região para proporcionar as bases para a ocupação regional no Brasil Central, além de mapear a região e fazer a ligação rodoviária com o resto do país. Para tanto foram estabelecido núcleos urbanos (Aragarças, Xavantina) e bases militares para a Força Aérea Brasileira que, como postos de apoio, garantiriam a segurança das rotas aéreas Rio de Janeiro-Manaus (2.900 km) por conexões sem fio (Serra do Cachimbo, Jacareacanga) (Garfield, 2000).

A Fundação Brasil Central (FBC), instituição incorporada à Expedição, tinha a incumbência de organizar e coordenar o desbravamento, a exploração e a colonização no Oeste brasileiro, especialmente na região setentrional dos rios Araguaia e Xingu. De acordo com os irmãos Villas Boas (1994) sob grandes dificuldades logísticas e com riscos para os participantes, a expedição resultou em novos contatos entre os sertanistas e os indígenas do Brasil Central. Em 1945, ocorreram os primeiros contatos com os Xavantes e, em 1946, com os Kalapalos, no rio Culuene, alto Xingu. Lançada em 1943, a ERX foi responsável pelas primeiras explorações no "maciço central do Brasil", particularmente nas cabeceiras do rio Xingu, com o objetivo de abrir caminhos, construir estradas e "[...] criar vias de comunicação com o Amazonas através do interior do país" (Brasil, Portaria nº 77/1943), graças ao desenvolvimento de programas como a SUDECO. (Garfield, 2000; Carpentieri, 2008).

De acordo com Martins (1997) o processo de apropriação da região Nordeste de Mato Grosso pelo capital agrário pode ser compreendido como uma expressão das dinâmicas de acumulação de capital e do avanço do modo de produção capitalista sobre territórios ocupados tradicionalmente por povos indígenas, este fenômeno é parte de um conflito entre formas de apropriação da terra — o capital agrário e as sociedades indígenas — que são intrinsecamente contraditórias.

O aparentemente novo da fronteira é, na verdade, expressão de uma complicada combinação de tempos históricos em processos sociais que recriam formas arcaicas de dominação e formas arcaicas de reprodução ampliada do capital, inclusive a escravidão, bases da violência que a caracteriza. As formas arcaicas ganham vida e consistência por meio de cenários de modernização e, concretamente, pela forma dominante da acumulação capitalista racional e moderna (Martins, 1997, p.15).

A partir da fundação da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), em 1953, e do Plano de Metas do Governo Juscelino Kubitschek, na segunda metade dos anos 1950, o interesse pela colonização agrária em terras mato-grossenses se intensificou (Siqueira, 2002; Barrozo, 2008). Uma nova onda migratória para o Brasil Central começou a mobilizar agricultores no Sul do Brasil. Esse processo foi acompanhado pelo surgimento de condições históricas favoráveis para a aquisição de glebas de reassentamento e colonização fundiária nas regiões de florestas tropicais da Amazônia, com destaque para o norte de Mato Grosso. Entre 1950 e 1964, o reordenamento fundiário do Estado levou a uma “venda indiscriminada de terras devolutas e sua utilização nas disputas eleitorais, servindo assim como premiação ou pagamento de favores políticos” (Moreno, 1999, p. 78).

Com a expansão da fronteira agrícola no Brasil, especialmente a partir da década de 1970, houve um intenso processo de colonização das áreas mais ao interior do país, ou seja, também o Vale do Araguaia. Esse movimento foi impulsionado pela política estatal de incentivo ao agronegócio, que visava a integrar economicamente regiões até então consideradas “vazias” para fins produtivos. (Martins, 1997). Oliveira (2010) destaca que a "doutrina dos espaços vazios" enfatizava a necessidade de povoar o Centro-Oeste, um território considerado desabitado. Essa visão desconsiderava tanto a presença indígena quanto os migrantes que chegaram à década de 1940. A Marcha para o Oeste, por exemplo, visava "[...] criar condições materiais e simbólicas para que os territórios indígenas tradicionais e de outros grupos sociais fossem convertidos em empreendimentos agropecuários" (Oliveira, 2010, p. 11).

Carpentieri (2008) complementa essa análise ao evidenciar o caráter colonizador da Marcha, promovida pelo governo getulista, que objetivava ocupar "[...] os espaços 'brancos' do território nacional, colonizar os sertões, fundar vilas, povoados, arraiais, cidades, enfim, integrar todo o território brasileiro, alcançando as áreas onde só habitavam indígenas ou sertanejos, isolados na amplidão dos cerrados e matas entre os rios Araguaia e Xingu" (Carpentieri, 2008, p. 37).

A lógica do capital agrário baseia-se na apropriação privada da terra como mercadoria, a ser utilizada para a produção em larga escala, especialmente de monoculturas (soja, milho) ou pecuária, com o objetivo de gerar lucro no mercado capitalista. A expansão desse modelo de produção envolve a transformação da terra em um ativo especulativo, o que gera pressão sobre áreas ocupadas pelos povos indígenas (Martins, 1997). Segundo a análise de Martins

(1997), esse movimento é parte de uma contradição estrutural no capitalismo brasileiro: a expansão da propriedade privada da terra, apoiada pelo Estado, se choca com as formas de uso coletivo e comunitário da terra praticadas pelas populações originárias.

Em 1966, o governo militar estabeleceu a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), que facilitou a implementação de projetos agropecuários por grandes empresas, como a Codeara e a Suiá Missu, as quais receberam terras consideradas “vazias”, embora já estivessem ocupadas há muito tempo por antigos colonos, que agora as viam serem tomadas para a pecuária extensiva e, antes disso, por indígenas nômades, como os Xavante. Diante desse cenário, as forças sociais históricas da região, como grupos indígenas e antigos posseiros, resistiram à perda de seus territórios e estabeleceram estratégias diversas, como o apoio do bispo Dom Pedro Casaldágia, representante da Teologia da Libertação. Ele desempenhou um papel fundamental ao incentivar a reflexão sobre a realidade vivida e a luta contra a destruição de modos de vida e o aumento da desigualdade (Bernardes, 2009).

Dom Pedro Casaldágia, sacerdote espanhol e membro da Ordem dos Clérigos Regulares de São Paulo (Barnabitas), chegou à prelazia em um momento de intensificação da expansão agrícola na Amazônia, que ameaçava diretamente as terras indígenas e quilombolas da região. Sua atuação se caracterizou por uma firme oposição ao latifúndio, à violência contra os povos originários e aos abusos cometidos por setores do poder econômico e político (Konder, 2014; Romeiro, 20001).

A atuação de Dom Pedro gerou grande resistência dos fazendeiros e setores conservadores da sociedade, que o acusaram de incitar conflitos e desestabilizar a ordem econômica regional (Bernardes, 2009). Ao mesmo tempo, consolidou alianças com comunidades indígenas Xavante, Kayapó e outras, apoiando processos organizativos e lutando pelo reconhecimento das terras indígenas (Werneck, 2007).

Além da dimensão religiosa, a presença de Dom Pedro foi fundamental para a construção de uma consciência crítica sobre as injustiças socioambientais, combinando a defesa dos direitos humanos com uma crítica radical ao modelo de desenvolvimento hegemônico no Brasil central e amazônico. Sua voz e seu exemplo tornaram-se símbolos de resistência, inspiração para movimentos sociais e referências para estudos acadêmicos sobre conflitos agrários e direitos indígenas no Vale do Araguaia (Silva, 2015).

A partir dessa conjuntura, segundo Bernardes (2009), novas estruturas econômicas

emergiram, resultando em uma concentração da propriedade e na reestruturação das relações entre capital e trabalho, além da imposição de novos valores, que estabeleceram um novo quadro de relações sociais. Segundo Bernardes e Arruzzo (2009, p.75).

No caso do Vale do Araguaia, trata-se de uma fronteira fundada na mais nova versão da “era tecnológica” e no poder de sedução da técnica, da fronteira da mais recente modernidade como projeto dos mais poderosos, que antecipam sua ação, e também como espaço dos que lutam pela vida nos interstícios e lacunas da ordem dominante e da cooperação capitalista, verticalizada e excludente.

Ao afirmar que “[...] a defesa da terra é inseparável da defesa da cultura e da educação do povo” (Casaldaglia, 1998, p. 91), Dom Pedro antecipou preocupações centrais para as políticas de Educação Escolar Indígena (EEI) que hoje buscam articular os princípios da interculturalidade e do respeito às especificidades étnico-culturais, conforme disposto no artigo 231 da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Grando (2017) destaca que a educação intercultural crítica só pode efetivar-se se houver um compromisso político com a justiça social e o reconhecimento das diferenças, mesmo princípios da atuação de Dom Pedro e que se refletem em sua defesa da educação como instrumento de emancipação. Além disso, sua resistência ao modelo excludente de desenvolvimento regional enfatiza a importância da educação para a formação de sujeitos críticos, capazes de disputar sentidos e protagonizar a preservação de seus territórios e culturas em contextos de fronteira e urbanidade indígena.

Nas últimas décadas, Mato Grosso tem se destacado como um dos maiores produtores de soja, milho e algodão do Brasil, além de ser um importante polo de pecuária. O estado também enfrenta desafios relacionados à preservação ambiental, especialmente em áreas de desmatamento na Amazônia e no Pantanal. É, também, um território de grande diversidade cultural, com uma população composta por descendentes de indígenas, africanos, europeus e migrantes de várias partes do Brasil.

O processo de expropriação dos povos indígenas da região Nordeste de Mato Grosso reflete uma tensão entre modos de vida. Enquanto as populações indígenas tradicionalmente mantinham uma relação de usufruto coletivo e sustentável da terra, o capital agrário avança com a destruição dessa relação, transformando a terra em mercadoria. Essa dinâmica é dialética, no sentido de que a expansão do agronegócio cria contradições sociais e conflitos que se intensificam à medida que o capital avança sobre territórios ocupados por povos indígenas. Os povos indígenas, por sua vez, resistem à expropriação de suas terras, o que gera

conflitos que podem se manifestar de maneira violenta. A materialidade desses conflitos reflete-se tanto no enfrentamento direto (violência, despejos) quanto nas disputas legais, nas quais os interesses do capital agrário encontram respaldo em políticas estatais e decisões judiciais que, frequentemente, ignoram ou minimizam os direitos dos povos indígenas. (Martins, 1997; Casaldágua, 1971, Oliveira, 2017, Garfield, 2011).

De acordo com dados da Federação dos Povos Indígenas de Mato Grosso (FEPOIMT) a migração indígena no Estado, exemplificada pela presença recente de povos como os Warao em contextos urbanos de Cuiabá, lança luz sobre os desafios e oportunidades para a formulação de políticas públicas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural e demográfica dos povos indígenas. Esse fenômeno, associado ao crescimento populacional e à pluralidade étnica, já discutidos nesta tese, exige que as políticas de Educação Escolar para Povos Indígenas ampliem seus parâmetros para além dos contextos rurais e aldeados tradicionais, incorporando as realidades da urbanização indígena e da mobilidade (FEPOIMT, 2024).

A atuação desta Federação (FEPOIMT, 2024) tem sido fundamental na articulação de demandas que contemplam esses novos perfis demográficos e migratórios, o que dialoga diretamente com a concepção de educação intercultural crítica, que exige a incorporação dos saberes indígenas nos currículos e a garantia do direito à autodeclaração e à autodeterminação cultural, pontos centrais na legislação brasileira e em propostas acadêmicas contemporâneas (Brasil, 1988; Grando, 2012).

Vários autores se dedicam a análise do papel do estado no fomento, sustentação e reprodução do processo de ocupação capitalista do interior do país. No caso do Nordeste de Mato Grosso, Martins (1997) considera que o Estado atuou como mediador e incentivador da expansão da fronteira agrícola, facilitando a apropriação de terras indígenas pelo capital agrário através de políticas de colonização e desenvolvimento, como o Programa de Desenvolvimento do Agronegócio (PRODEAGRO), a SUDAM e a SUDECO, como apontado anteriormente. Podemos dizer que essas políticas são construídas em torno da ideia de progresso e modernização, que considera as terras indígenas como subaproveitadas ou improdutivas, justificando, assim, sua ocupação e exploração pelo capital agrário. (Martins, 1997; Garfield, 2011)

Na fronteira do Vale do Araguaia, os arranjos espaciais significam a coexistência conflituosa de diferentes racionalidades, onde se difunde uma sistematicidade de

destruição sociocultural e ambiental, afirmando a necessidade de superar a alienação espacial, e para isso é fundamental identificar energias sociais com capacidade de disputar o futuro e de defender condições propícias à cooperação horizontal entre diferentes tempos sociais, saberes e formas de produzir. (Bernardes e Arruzzo, 2009, p.201).

Garfield (2011) faz uma análise profunda sobre a história do povo Xavante, destacando as formas de resistência indígena frente às políticas estatais de desenvolvimento e a expansão da fronteira agrícola no Brasil central. Segundo ele a partir dos anos 1940 e com maior intensidade no período da ditadura militar, o Estado brasileiro promoveu uma política de colonização que visava ocupar e integrar o Centro-Oeste, incluindo o Mato Grosso, à economia nacional. Essa política envolvia a concessão de terras para fazendeiros e grandes empresas agrícolas, desconsiderando os direitos territoriais dos povos indígenas. Este autor (Garfield, 2011), ainda que numa perspectiva mais antropológica, corrobora com as proposições de Martins (1997) uma vez que ambos concordam que o Estado atua como um agente de modernização, promovendo o desenvolvimento capitalista enquanto desconsidera ou reprime os direitos das populações tradicionais.

Para o povo Xavante, segundo Garfield (2011), a terra não é apenas um meio de produção, mas um elemento central de sua identidade cultural e social. Essa visão se alinha à análise de Martins (1997), que vê a mercantilização da terra pelo capital agrário como um processo que não apenas explora economicamente, mas também destrói as formas de vida tradicionais. Assim, estes dois autores apontam que a introdução do capitalismo na região dos Xavante desestabilizou sua organização social, levando a um conflito entre a racionalidade econômica do agronegócio e as concepções indígenas de uso e propriedade da terra.

O papel da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no processo de demarcação e proteção das terras Xavante também é analisado por Garfield (2011) que o considera no mínimo ambíguo. A FUNAI, embora teoricamente responsável pela defesa dos direitos indígenas, muitas vezes atuou de forma limitada e ineficaz, sendo sobreposta pelos interesses do Estado e do capital agrário. Podemos perceber que a análise de Martins (1997) sobre o Estado como facilitador do capital agrário se reflete na visão de Garfield (2011), que aponta que a FUNAI, apesar de algumas tentativas de proteger os direitos indígenas, foi frequentemente incapaz de conter a expansão da fronteira agrícola e as pressões políticas e econômicas associadas a ela.

É necessário destacar que esse processo de apropriação do território pelos interesses do capital não ocorre sem múltiplas resistências. Os Povos indígenas têm organizado movimentos de luta pelo reconhecimento e pela demarcação de suas terras, buscando garantir seus direitos constitucionais e a preservação de suas formas de vida. (Cunha, 2012; Cunha e Barbosa, 2018).

Em grande parte do livro “A luta indígena no coração do Brasil”, Garfield (2011) se dedica em de sua obra a descrever as táticas empregadas pelos Xavante para lidar com a invasão de suas terras, que variam desde a resistência física até a negociação e adaptação às novas circunstâncias. Este autor vê essa resistência como uma resposta ativa às imposições do Estado e do capital, para ele a luta dos Xavante, tanto para preservar suas terras quanto sua identidade cultural, exemplifica a dialética entre a expropriação capitalista e as formas de resistência dos povos indígenas. Para compreendermos melhor essas relações buscamos no tópico a seguir apresentar algumas considerações antropológicas e históricas sobre o Povo Xavante (*A'uwê Uptabi*).

2.2 Breves considerações sócio-antropológicas

Os *A'uwê Uptabi*, autodenominação utilizada pelo Povo Xavante e que significa “Povo Verdadeiro” formam um vasto povo indígena da família Jê, do tronco Macro-Jê, com uma população atual de aproximadamente 22 mil pessoas, distribuídas de forma desigual em cerca de 170 aldeias em 15 Terras Indígenas, em diferentes etapas de regulamentação, todas situadas no Estado do Mato Grosso. (TERRASINDÍGENASNOBRASIL, 2024).

A definição legal das terras Xavantes pelos órgãos oficiais brasileiros (SPI, FUNAI) iniciou-se na década de 1970 e 1980 com a demarcação de sete porções de território que não corresponderam ao pleiteado, e se arrastam na justiça até hoje. Conforme dados de 2024 descritos no quadro acima, o Povo *A'uwê* conta com oito terras indígenas homologadas (Chão Preto, Ubawawe, Marechal Rondon, Sangradouro, Marâiwatsédé, Areões, Parabubure, Pimentel Barbosa), uma delimitada (Wedezé), uma reservada (São Marcos) e cinco em estudo (Areões 1, Eterâirebere, Huuhi, Isoúpá, Norotsurã).

Quadro 1 - Terras Indígenas Xavante segundo situação jurídica e localização, 2024.

Terra Indígena	Situação Jurídica	Localização
Areões I	Em estudo	Amazônia Legal
Eterãirebere	Em estudo	Amazônia Legal
Huuhi	Em estudo	Amazônia Legal
Isoúpà	Em estudo	Amazônia Legal
Norotsurã	Em estudo	Amazônia Legal
Chão Preto	Homologada	Campinópolis
Ubawawe	Homologada	
Marechal Rondon	Homologada	Pranatinga
Sangradouro/Volta Grande	Homologada	
Wedezé	Delimitada	
Marãiwatsédé	Homologada	Alto Boa Vista, Bom Jesus do Araguaia e São Felix do Araguaia
São Marcos (Xavante)	Reservada	Barra do Garças
Areões	Homologada	Nova Nazaré
Parabubure	Homologada	Campinópolis e Nova Xavantina
Pimentel Barbosa	Homologada	Água Boa, Canarana, Nova Nazaré e Ribeirão Cascalheira

Fonte - <https://terrasindigenas.org.br/>

Essa distribuição territorial, assim como as diferentes fases de processo de reconhecimento e homologação de seus territórios, reflete o processo histórico complexo de perda de territórios tradicionais, acompanhado por tentativas de retomada e o desafio constante de reconhecimento legal. A demarcação das terras Xavante, iniciada na década de 1970 e 1980 pelos órgãos oficiais brasileiros como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, posteriormente, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), não correspondem totalmente ao território tradicional pleiteado pelos Xavante. Mesmo com oito terras homologadas até 2024 e outros territórios em diferentes estágios de regularização (delimitadas, reservadas e em estudo),¹⁰ esse processo ainda se arrasta na justiça, refletindo a longa luta dos Xavante para recuperar seu território ancestral.

¹⁰ No contexto da legislação e demarcação territorial no Brasil, as terras indígenas passam por diferentes etapas jurídicas e administrativas. Terras indígenas delimitadas são aquelas cujos limites foram oficialmente reconhecidos por estudos técnicos e apresentados ao governo federal. Terras homologadas são aquelas cujo processo foi concluído com o decreto presidencial que reconhece oficialmente o território como pertencente a um povo indígena, conferindo-lhe proteção legal definitiva. Já as terras reservadas referem-se a áreas que, por decisão administrativa, foram destinadas à posse dos povos indígenas, mas que ainda podem estar em processo de regularização e homologação. Por fim, as terras em estudo são áreas que estão sendo analisadas por órgãos

Além disso, o processo de urbanização deste Povo está diretamente ligado à perda de territórios e à busca por recursos que não são mais plenamente acessíveis em suas áreas tradicionais. Com a redução do território, muitos Xavante foram forçados a migrar para áreas urbanas próximas, como Nova Xavantina e Campinápolis, em busca de trabalho, educação e serviços de saúde, como já dito anteriormente. A urbanização indígena, portanto, é um reflexo da perda territorial, uma vez que o espaço disponível nas terras indígenas homologadas não atende às necessidades de subsistência e sobrevivência das comunidades.

Segundo o levantamento realizado por Welch e Coimbra Jr (2014) o Povo Xavante é um dos Povos Indígenas do Brasil mais estudados, e apresenta uma literatura com profundidade histórica e diversidade disciplinar, que abarca 96 trabalhos publicados entre 1964-2014, em diversas áreas, que se estendem entre a medicina, ciências sociais, biológicas, agrárias e outras, contemplando 40 pesquisadores só na área de ciências sociais. Os autores ressaltam que apesar dessa ampla produção, muitos destes trabalhos foram escritos originalmente em outras línguas (principalmente inglês) e ainda se encontram sem tradução para o português.

Esse panorama evidencia não apenas o interesse científico recorrente sobre o Povo Xavante, mas também levanta importantes questões bioéticas no que tange à produção, à apropriação e à circulação de saberes sobre populações indígenas. A predominância de publicações em línguas estrangeiras, especialmente o inglês, aponta para uma lógica de colonialidade do saber, na qual o conhecimento produzido sobre os povos originários é frequentemente voltado aos circuitos acadêmicos internacionais, dificultando o acesso e o protagonismo dos próprios sujeitos pesquisados. Como afirma Walsh (2009), a colonialidade do saber não se limita à exclusão epistêmica, mas impõe padrões de conhecimento que silenciam outras formas de existência, saber e ser no mundo.

A ausência de traduções para o português não representa apenas um obstáculo linguístico, mas configura uma barreira ao princípio da devolutiva ética do conhecimento, um dos fundamentos centrais da pesquisa com populações tradicionais. Isso suscita questões fundamentais: a quem serve esse conhecimento? Quais os meios de assegurar que os povos

oficiais, como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), para identificar a ocupação tradicional e os direitos indígenas, etapa inicial do processo de demarcação (Brasil, 1988; FUNAI, 2023).

estudados tenham acesso aos resultados possam compreendê-los à luz de suas próprias cosmologias e se reconheçam como sujeitos epistêmicos ativos?

No caso específico do Povo Xavante, o histórico de instrumentalização de suas imagens, corpos e narrativas impõe a necessidade de práticas de pesquisa baseadas no respeito à autonomia, no reconhecimento das especificidades culturais e no compromisso com a justiça epistêmica e social. A Resolução nº 304/2000 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e, mais recentemente, a Resolução nº 510/2016, estabeleceram diretrizes específicas para pesquisas com populações vulneráveis, incluindo os povos indígenas. Tais normativas reforçam a exigência do consentimento livre, prévio e esclarecido, e a construção de relações pautadas na reciprocidade, na transparência e no diálogo intercultural.

Nesse sentido, uma abordagem bioética comprometida com os povos indígenas deve ir além dos protocolos formais, incorporando uma ética relacional e situada, como propõe Walsh (2010), orientada por princípios de escuta, corresponsabilidade e coautoria do conhecimento. A valorização da oralidade, das cosmologias indígenas e dos modos próprios de narrar e interpretar a realidade não pode ser um adendo metodológico, mas sim o eixo estruturante de uma prática científica verdadeiramente intercultural e descolonizadora.

As referências históricas mais antigas sobre os Xavante datam do século XVIII, nas regiões norte e central da então capitania de Goiás, pelas bandeiras mineradoras da região, que além de trazer esse grupo para a Historiografia também os levou aos aldeamentos, reduções e pacificações. Segundo relatos do Povo Xavante e relatos da história oficial brasileira acredita-se que esse grupo partiu do litoral do Maranhão, do *Owawê* (água grande) e chegou até os cerrados mato-grossenses que hoje ocupam (Souza, 2008; Garfield, 2011; Maybury-Lewis, 1984).

Muito estudiosos e antropólogos, inclusive o primeiro e, ainda, mais importante pesquisador da cultura Xavante, David Maybury-Lewis, consideram que até o século XVIII seguramente o termo Xavante era utilizado para designar um grupo diverso de indígenas que viviam na região central do Brasil, posteriormente conhecidos como Xerente e Xavante (Souza, 2008). Segundo Giaccaria e Heide (1984), os Xavante dizem ser oriundos do Oriente, do mar, de lá “onde a terra toca o céu”. O povo Xavante se identifica como um povo guerreiro, de caçadores e sonhadores, que realizam ritos de passagem e cerimônias espirituais

muito expressivas que incluem as caçadas e demais processos de produção de alimentos intimamente ligados ao local onde vivem. (Idioriê-Xavante, 2016).

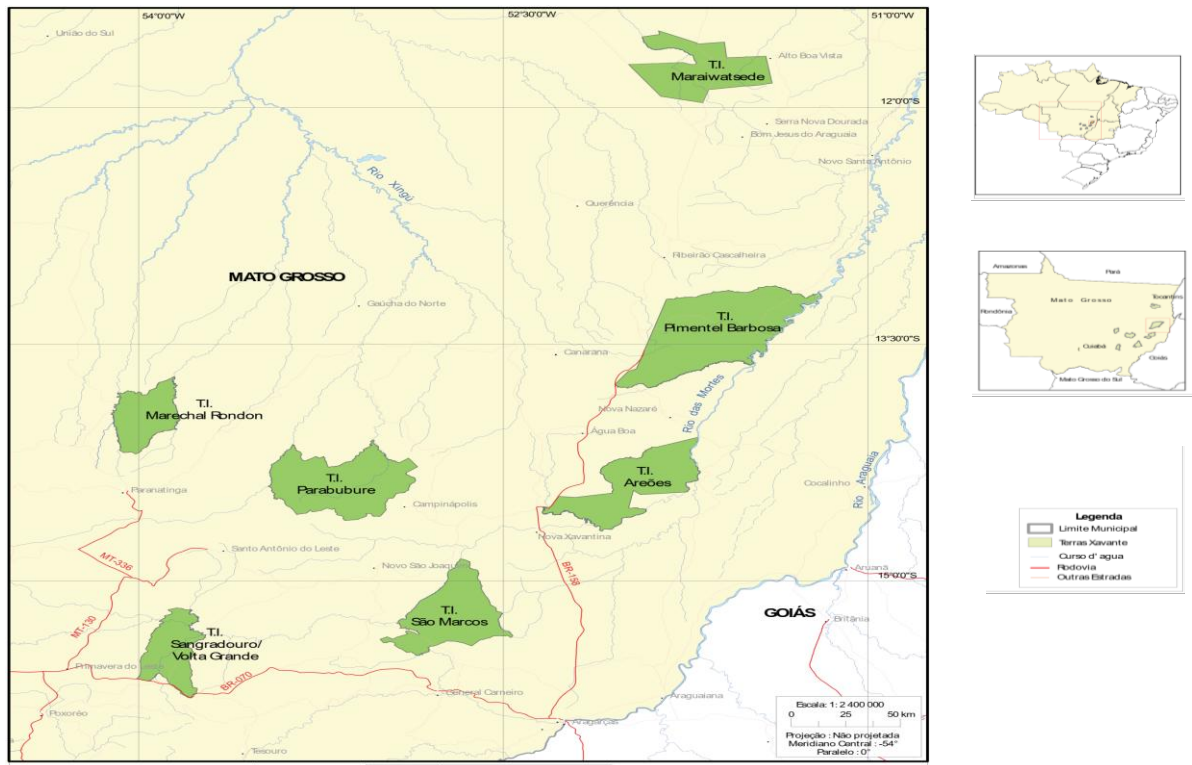
Segundo Gomide (2011)

Os Xavante vivem na região do leste mato-grossense desde o século XIX, embora existam controvérsias sobre a data de sua fixação nestas terras. Antes, porém, viveram por séculos nos cerrados do centro-oeste, numa ampla área que, de acordo com as fontes de viajantes e cronistas, e do mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju, seria habitado pelos Jê centrais, que formam o grupo *Akuen* (Xavante, Xerente, Xacriabá, Acroá) onde hoje situam-se os estados de Minas Gerais, Goiás, Tocantins chegando provavelmente até o Maranhão.

O atual território Xavante, conforme ilustrado na Figura 3 (Localização das TI's Xavante homologadas) localiza-se no planalto central brasileiro, entre os rios das Mortes e os formadores do Xingu, à leste de Mato Grosso. A vegetação típica é o cerrado e as florestas de galerias. Assim como destacam Ravgnani (1991) e Maybury-Lewis (1984) a sociedade Xavante é composta por diferentes grupos que, embora compartilhem de uma mesma cultura e organização social, têm diferentes histórias e estratégias de contato com a sociedade envolvente, o que se reflete na sua organização faccional e fundiária.

Souza (2008) ao abordar a organização social Xavante considera que mesmo com uma divisão em grupos politicamente autônomos, os Xavante formam um Povo, partilham uma língua, instituições e padrões culturais. Assim como muito característico dos grupos pertencentes à família linguística Jê, do tronco Macro-jê, sua sociedade está organizada com base em dualismos, num complexo sistema de múltiplos pares de metades, que organizam os diferentes grupos de idade, de linhagens, de clãs e laços interpessoais associados a essas metades (Maybury-Lewis, 1984; Flowers, 2011; Lopes da Silva e Ferreira, 2001).

Figura 3 - Localização das TI's Xavante homologadas.



Fonte – Welch et al., 2013, p. 60¹¹

Entre os princípios que estruturam a sociedade Xavante, podemos destacar suas metades patrilineares exogâmicas, com dois clãs principais – *Poredza'ono* e *Öwawe* – e o sistema de classes de idade, que ajuda a regular e manter as disputas e conflitos das metades exogâmicas. O sistema de idade é um marcador social e cronológico, comum a homens e mulheres, porém mais atuantes e importantes para os homens (Garfield, 2014; Maybury-Lewis, 1984; Souza, 2008).

O sistema político deste povo é dinâmico e baseado em disputas e alianças que objetivam benefícios de ordem imaterial (como prestígio e reconhecimento) e de ordem material (como bens de consumo) (Souza, 2008; Maybury-Lewis, 2014; Garfield, 2014). A ocupação dos seus territórios e a distribuição dos grupos em diferentes aldeias são fruto da dinâmica interna da sociedade, de conflitos por poder, alianças, áreas de caça e outros. Alguns aspectos da vida e organização social dos Xavante vêm sofrendo algumas alterações, tanto por

¹¹ Nota-se que no mapa principal, as Terras Indígenas Xavante são destacadas em verde, em contraste com a legenda que se refere exclusivamente ao mapa de Mato Grosso em menor escala.

fatores internos, quanto externos. O grupo doméstico, por exemplo, tradicionalmente composto por famílias extensas, matrilocais e por mulheres ligadas por laços de parentesco de duas ou três gerações e seus esposos e filhos, já não é visto em algumas aldeias e terras indígenas, sendo substituído pelas famílias nucleares. As casas passaram por algumas mudanças arquitetônicas (substituição de madeiras e palhas por alvenaria, por exemplo), mas a distribuição e uso do espaço interior permaneceram basicamente as mesmas (Souza, 2008).

As estratégias de subsistência também sofreram algumas alterações; tradicionalmente baseava-se na caça, pesca, coleta e incipiente agricultura (Flowers, 2011; Giaccaria e Heide, 1984). A agricultura, antes incipiente, agora encontra-se em praticamente todas as aldeias, nas roças de tipo “roça de toco”, nas proximidades das casas, comumente localizadas nas matas de galerias, e cultivando arroz, mandioca, batata doce, entre outros. Sobre as produções de alimentos, destaca-se o domínio das mulheres na coleta e cultivo de variedades de tubérculos e espécies nativas do cerrado entre outras (Souza, 2008; Flowers, 2011, Rezende, 2012). A caça, principal aspecto dos hábitos alimentares, que também estrutura grande parte da sua vida ritual e social diminui de frequência, extensão e modalidade devido a fatores óbvios, como sedentarização e limitação do território, mas não deixou de ser praticada.

Essas transformações refletem a influência crescente do capitalismo nas sociedades indígenas e a maneira como essas comunidades têm respondido a essa dinâmica. Ao promover transição de uma agricultura incipiente para uma prática mais disseminada com a introdução de cultivos como arroz e mandioca, as comunidades buscam não apenas a subsistência, mas também a inserção em cadeias econômicas mais amplas, onde a produção agrícola se torna uma fonte de renda, como no caso da produção de arroz em terras indígenas na década de 1970/80 (Souza, 2008).

A sedentarização, a limitação de territórios e a pressão do entorno (fazendeiros, garimpeiros e urbanização) levam a uma diminuição da caça e a ênfase em cultivos agrícolas, mas não ao seu desaparecimento, o que pode ser interpretado como resistência, por meio do que os conhecimentos tradicionais são preservados e adaptados em face das mudanças externas. Percebemos também que a própria dinâmica social dos Xavantes favorece a dispersão e ocupação do território. As redes de solidariedade não só fortalecem a resistência contra a exploração, mas também promove um espaço de valorização da cultura e das práticas sociais tradicionais, que são fundamentais para a sua identidade (Oliveira, 2020).

Mesmo com as necessárias mudanças no processo econômico e de produção da vida coletiva, com a redução de territórios de caça, essa se mantém, também, por ter relevante papel na organização e educação tradicional, marcada por rituais de passagem e identidade internos à sociedade (Flowers, 2011). Além disso, os produtos industrializados adquiridos nas cidades também fazem parte da dieta Xavante, adquiridos com a renda proveniente do trabalho remunerado que algumas pessoas desenvolvem, como professores, agentes de saúde, técnicos da Funai e de alguns aposentados (Souza, 2008; França, 2000).

De acordo com Welch *et al* (2013) os Xavante estão no Planalto central muito antes da chegada dos não indígenas ao Brasil. Os relatos orais dos anciãos recolhidos por Idioriê-Xavante (2016) revelam histórias de fuga, aprisionamento e mortes provocados pelos colonizadores desde a Província de Goiás, sendo que ainda no século XVIII, as referências situam o povo Xavante nas regiões norte e central dos atuais estados de Goiás e Tocantins e destacam esforços para seu aldeamento por considera-los “indomáveis”, “não civilizáveis”, mas passíveis de serem pacificados.

É consenso entre os pesquisadores da história e cultura Xavante que primeiro aldeamento oficial do Povo Xavante ocorreu neste mesmo século – XVIII – na capitania de Goiás com o estabelecimento da Aldeia Carretão como fruto de uma falha de comunicação. De acordo com Maybury-Lewis (2014) Tristão da Cunha, então governador da província de Goiás, submeteu os Xavante à governança da coroa de Portugal e para celebrar este tratado os convidou às festividades na capital.

Para tal, Tristão da Cunha esperava algumas centenas de indígenas, mas eles chegaram aos milhares. Sentindo convidados se alimentavam e tomavam para si o que tinha de melhor, como era de sua cultura. Tristão da Cunha e os seus ficaram apavorados e perceberam o acontecimento como sendo um dos maiores saques ocorridos na Província. (Rezende, 2003, p.21).

Com o ocorrido o governador ordenou que os Xavante fossem mantidos distantes da capital e que lhes fosse reservada uma área, na qual muitos se negaram a ficar. De acordo com Silva (1986) alguns grupos Xavante que rejeitaram o “convívio com o branco” atravessaram o Araguaia em direção ao rio das Mortes e outros ali permaneceram, o que teria gerado a separação entre os Xerentes (que ficaram) e os Xavante (que seguiram). Vale destacar que esta passagem também faz parte da cosmologia Xavante e de algumas explicações sobre a separação de um grande grupo *A'kwên* em Xavante (*A'uwwê*) e Xerente (Akwe). (Lopes da

Silva e Ferreira, 2001; Giaccaria e Heide, 1984; Maybury-Lewis, 1984). Sobre essa questão Maybury-Lewis (2014, p.28) considera que:

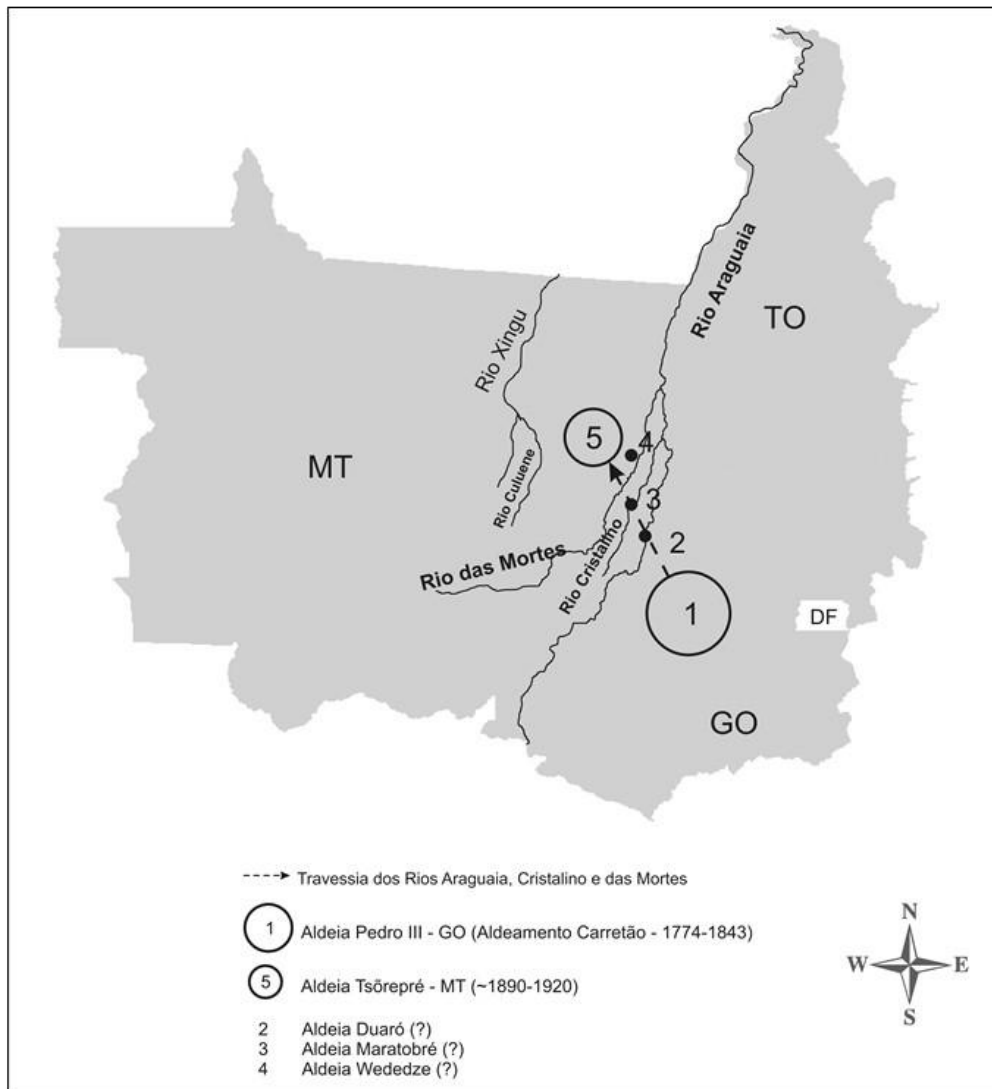
Todas as fontes indicam, então, que havia alguma diferença entre os Xerente e os Xavante no início do século XIX, porém elas divergem quanto à natureza dessa diferença [...]Tudo o que é possível estabelecer é que, naquela época, essas tribos eram virtualmente indistinguíveis na fala e nos costumes, mas elas se consideravam como regimes distintos e eram reconhecidas como tal por viajantes e cronistas. Parece provável, portanto, que Martius esteja certo e que a cisão entre os Xavante e os Xerente tenha se dado em uma data comparativamente recente, entre 1817 e 1820.

Gomide (2011) considera que após vários movimentos de idas e vindas de grupos Xavante e Xerente para a aldeia Carretão houve, em torno de 1790 uma epidemia de sarampo, e eles voltaram novamente a viver na aldeia, mas os maus-tratos e a violência perpetrada pelos “não índios” os forçaram a retomar suas migrações (figura 4).

Mas desta vez fugindo para mais longe atravessando os rios Araguaia, Cristalino e, por fim, o rio das Mortes, em terras do Mato Grosso. As aldeias criadas nesse período das travessias são : *Duaró, Maratobré, Wededze, e Tsõrepré* a qual calcula-se sua criação aproximadamente entre os anos 1890, 1920 (Gomide, 2011. s/n)

Os contatos dos diferentes grupos Xavante com a sociedade envolvente foram vários e diferenciados, de acordo com Souza (2008), a partir da queda do ciclo da mineração em meados do século XIX e o deslocamento do interesse econômico para agricultura e pecuária, os diversos grupos, conhecidos como Xavante, partem para Mato Grosso, se mantendo relativamente isolados até as primeiras décadas do século XX.

Figura 4 - Migrações Xavante de Goiás para o Mato Grosso



Fonte - Gomide, 2011, [img-2.png \(700x759\) \(openedition.org\)](#)

A resistência por vários séculos em que não se deixaram aproximar dos *warazu* (não-indígenas), revidando, muitas vezes de forma violenta, quando seu território era invadido, deu-lhes notoriedade e respeito, inclusive por parte de outros Povos Indígenas, como os Bororo, Karajá e Tapirapé. Entre 1890 e 1930 este povo se beneficiou da condição de isolamento encontrada no Mato Grosso e teve uma grande recuperação numérica e adaptação ao novo ambiente, que agora passara a ser seu reduto e lar. Infelizmente esse isolamento não durou muito dadas ambições do então Estado Novo que passou a governar o Brasil, cujo

objetivo era interiorizar-se e integrar as regiões mais distantes, assim como seus povos (Garfield, 2011; Rezende, 2003).

Gordon (2014) considera que os contatos pacíficos entre *A'uwê* e *warazu* (não indígena) se deram em 1946 com a aproximação do grupo Xavante, liderado por *Apowe*, ao Sistema de Proteção ao Índio (SPI) liderado por Francisco Meirelles; o autor salienta que a nomenclatura de pacificação nada mais é que um eufemismo para a rendição desse povo ao Estado brasileiro. Outros autores (Garfield, 2004, 2011; Maybury-Lewis, 2014; Souza, 2008; Idioriê-Xavante, 2016) concordam com Gordon (2014) argumentando que em 1946 os grupos que atualmente ocupam a região das Terras Indígenas Pimentel Barbosa e Areões fizeram contato pacífico com as frentes de atração do SPI, entretanto outros grupos só foram contatados na década de 1950, por fazendeiros que já ocupavam suas terras.

Garfield (2000) considera que durante o Estado Novo, em meio ao projeto de unificação nacional e (re)construção de valores e símbolos nacionais, típicos de novas formatações políticas Getúlio Vargas, presidente da república neste período, se volta ao interior do Brasil e a seus habitantes tradicionais – os Povos Indígenas. Visando acabar com o nomadismo e gerar cidadãos produtivos, a função do SPI, no governo de Vargas, passa a ser localizar e conhecer os grupos indígenas, atribuir-lhes terras e doutriná-los para o trabalho voltado ao sistema capitalista e ao subsídio da industrialização do sudeste brasileiro. Ainda para Garfield (2000, p.14):

Diferentemente de “plantas exóticas” do liberalismo econômico e do Marxismo, os quais o regime autoritário nacionalista procurou extirpar do solo brasileiro mediante repressão política, censura e intervenção federal em assuntos regionais, os índios seriam defendidos por Vargas por conterem as verdadeiras raízes da brasilidade.

A afirmação acima de que os povos indígenas seriam "defendidos" por Getúlio Vargas por representarem as "verdadeiras raízes da brasilidade" revela uma contradição fundamental nas políticas nacionalistas do Estado Novo. Enquanto ideologias como o liberalismo e o marxismo eram tratadas como “plantas exóticas” a serem extirpadas por meio de censura e repressão, os povos indígenas eram instrumentalizados como símbolos fundacionais da nação – não em reconhecimento à sua autonomia, mas como elementos culturalmente manejáveis dentro do projeto de unificação nacional (Oliveira, 2016; Garfield, 2004). Essa suposta “defesa” dos indígenas, longe de significar o respeito aos seus modos de vida, identidades e territórios, integrou-se à lógica assimilacionista e autoritária do regime.

No caso dos *A'uwê Uptabi* a atuação do Estado nos anos 1940 e 1950 ilustra bem essa dinâmica: sob o discurso da “proteção” e da “brasilidade”, promoveu-se a remoção forçada de populações, a fragmentação territorial e o apagamento de saberes e práticas culturais, tudo em nome de um progresso que ignorava os direitos originários desses povos (Oliveira, 2017; 2020). Como aponta Oliveira (2016), o indigenismo estatal brasileiro historicamente operou por meio da tutela e da subordinação, buscando transformar os indígenas em objetos da política e não em sujeitos de direito; assim ao invés de reconhecer os povos originários como parte viva e dinâmica da sociedade brasileira, o Estado os fixou numa ideia romântica e congelada de “raiz da brasilidade”, útil à construção de uma identidade nacional homogênea, mas descomprometida com a diversidade real dos povos indígenas.

O contexto político nacional e internacional neste período (Estado Novo, pós Segunda Guerra Mundial e pré Guerra Fria) eleva a pressão norte-americana ao Estado Brasileiro para a liberação e instalação de base aérea em território nacional e ocupação de toda sua extensão. Com o argumento de ocupação dos espaços “vazios” do sertão é instituída a Marcha para o Oeste, para tanto o Exército Brasileiro é convocado e em Mato Grosso o 9º Batalhão de Engenharia e Construção (9º BEC) é o braço do Estado no processo de colonização dessa região. O processo político pautado no apoio norte-americano se dá na luta contra o movimento comunista – “Coluna Prestes” – que também chega ao Estado, como oposição a essa política que vai dar sustentação ao Golpe Militar de 1964. (Garfield, 2011; Rezende, 2003).

De acordo com Garfield (2011) a região hoje ocupada pelos Xavante passou a sofrer intensiva pressão tanto pela expansão econômica e burocrática do Estado, quanto pela construção de estradas para interligar o país e, ainda, pela transferência da capital para Brasília. Durante as décadas de 1950 e 1960 vários grupos Xavante foram expulsos de seus territórios, ficando reduzidos, no final da década de 1950, a dez pequenas manchas populacionais (Maybury-Lewis, 1984). Foi nesse período que os Xavante vivenciaram uma drástica redução populacional em decorrência de epidemias (inclusive propositais) e perseguições.

Concomitante e paralelo a isto, as frentes missionárias e expansionistas de fazendeiros e sertanejos também começam a se aproximar do território Xavante no estado de Mato Grosso. Martins (1997) distingue as frentes *pioneiras* e de *expansão*; a primeira se refere a um

processo em que a região ainda está em processo de inserção no sistema capitalista, sendo caracterizada por conflitos sociais e pela transformação dos modos de vida locais; a segunda representa o momento seguinte deste processo, quando a região já está sendo integrada ao sistema capitalista e suas estruturas formais de produção. Ambas representam momentos históricos distintos e combinados de diferentes modalidades da expansão territorial do capital, portanto, expressões de um mesmo processo, ou seja, um dos momentos de um mesmo processo.

Podemos considerar que no período entre 1940 e 1960 a região de nordeste de Mato Grosso está justamente na passagem de um frente pioneira para uma frente expansionista. De acordo com Gordon (2014) a partir da década de 1950 o Povo Xavante passa a focar seus esforços em

[...] manter algum grau de controle sobre o próprio destino, evitando que a rendição se tornasse sujeição e até mesmo desaparecimento, passaram a implicar inexoravelmente o aprendizado mais sistemático do mundo dos “brancos”, com todas as suas instituições estatais e civis. (2014, p. XI – XII).

É, também, neste período que o que passou a ser conhecido como *Estratégia Xavante* começa a se delinear, ou seja, a partir da decisão por aceitar e manter contato pacífico com o não-indígena o Xavante passa a desenvolver técnicas e estratégias de lidar com esse grupo e com seus aparatos técnicos, tecnológicos e políticos, de maneira a manter algum controle, tornando, com isso, todo universo não-indígena como um universo a ser conhecido/apreendido numa interpretação própria Xavante.

De acordo com Gordon (2014, p. xiv)

Desde que foram descritos pela literatura antropológica, os Xavante intrigaram os estudiosos em virtude de sua complexa organização social, dita dualista, pois que caracterizada por divisões em metades, oposições, segmentações contrastivas e complementares. “Sociedades dialéticas”, tal como as redefiniu Maybury-Lewis, os Xavante parecem conhecer como ninguém a difícil arte de manter os “antagonismos em equilíbrio” (para empregar uma imagem famosa de outro mestre da dialética, Gilberto Freyre); acostumados, portanto, ao jogo sutil e arriscado das relações mutuamente constitutivas entre “eu” e “outro.”

A *Estratégia Xavante* de “pacificar” os não-indígenas e se aproximar das cidades, fez parte, segundo França (2000), de uma estratégia maior de lidar com o *warazu* de maneira a ainda se manter *A’uwê*, ou seja, sem perder sua identidade; contrariando as ambições do governo de Vargas de tornar os grupos contatados pela Marcha em cidadãos brasileiros acima

de tudo, o *A'uwê* não nega sua participação na composição nacional, mas a reivindica na sua diferença, na sua condição de *A'uwê Uptabi* – O Povo Verdadeiro.

A partir de meados da década de 1960, já na Ditadura Militar, o governo brasileiro concebeu e desenvolveu uma série de programas voltados ao desenvolvimento e ocupação da região que chamou de Amazônia Legal, compreendendo como desenvolvimento a agropecuária e como ocupação a intensificação da imigração, principalmente, sulista, desconsiderando as características físicas e sociais locais. Por meio de generosos incentivos fiscais, o governo federal atraiu, principalmente, posseiros e pecuaristas das regiões Sul e Sudeste. Com os *warazu* chegando, novamente ocorreram mais epidemias, mortes, diminuição do território Xavante e conflitos entre *A'uwê* (Xavantes) e *warazu* (não indígenas) (Idioriê-Xavante, 2016; Souza, 2008).

A década de 1970 representou, por sua vez, um período de profundas transformações no cenário político brasileiro e, conseqüentemente, nas políticas indigenistas voltadas aos povos Xavante. Ainda inserido no contexto da Ditadura Militar (1964-1985) e da intensificação dos projetos de desenvolvimento na Amazônia Legal e no Centro-Oeste, o tratamento do Estado brasileiro em relação aos povos indígenas, incluindo os Xavante, adquiriu novos contornos. Nesse período, a política indigenista foi orientada pela lógica da integração nacional a qualquer custo, impulsionada por programas como o Plano de Integração Nacional (PIN) e pela abertura de grandes rodovias, como a BR-070 e a BR-158, que cortaram áreas tradicionalmente ocupadas por comunidades Xavante (Garfield, 2011).

Enquanto nas décadas de 1940 e 1950 o “Projeto Xavante” esteve centrado em estratégias de pacificação e fixação territorial, nos anos 1970 esse projeto se reconfigurou dentro de uma perspectiva ainda mais marcada pelo desenvolvimentismo autoritário, com forte presença de empresas de colonização, órgãos como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 1967 para substituir o SPI. As terras indígenas passaram a ser vistas como “obstáculos” à expansão da fronteira agrícola e à implementação de grandes obras de infraestrutura (Oliveira, 2017; Garfield, 2011).

Não é de se admirar que em um momento crítico como esse, todos os olhos se voltassem ansiosamente para o Plano de Desenvolvimento para a Nação Xavante, mais conhecido como Projeto Xavante. Elaborado em 1978 por dois antropólogos da FUNAI, Claudio Romero e José Claudinei Lombardi, esse projeto de desenvolvimento comunitário visava gerar autossuficiência para as comunidades

indígenas por meio da produção mecanizada de arroz e da criação de gado, além de programas educacionais e de saúde nas reservas xavante (Garfield, 2011, p.291).

A demarcação territorial serviu para confinar os Xavante em áreas reduzidas, os postos do SPI atuaram como instrumentos de tutela e vigilância, e buscou-se integrar à força esse povo ao modelo nacional de trabalho e cidadania. Tal projeto, de viés paternalista, visava “civilizar” os Xavante e transformá-los em cidadãos brasileiros exemplares, suprimindo sua autonomia e negligenciando deliberadamente sua diversidade sociocultural (Mattos, 2022; Garfield, 2011)

Garfield (2011) destaca, contudo, a resistência ativa empreendida pelos Xavante frente a essas iniciativas: suas práticas culturais, valores ancestrais e organização social atuaram como vigorosos contrapontos aos objetivos estatais. Mesmo sob a tutela da Funai e a pressão para abandonar seus costumes, os Xavante mantiveram a vitalidade de sua cultura e adaptaram seletivamente elementos externos – convertendo, por exemplo, a educação cívica e a língua portuguesa, antes oferecidas como instrumentos de integração nacional, em “uma língua de protesto contra os abusos de poder do Estado” (Garfield, 2011, p.208)

De acordo com os dados coletados e analisados por Idiorê-Xavante (2016), esse momento, permitiu que agentes governamentais ou missionários levassem “os grupos sofrendores” para os postos indígenas ou missões, para receberem tratamento médico e sanitário, enquanto o Estado vendia suas terras, como se fossem terras “livres” de habitantes indígenas. Os relatos orais, coletados por Idiorê-Xavante (2016), dos anciãos mostram que eles sentiam as mudanças, mas confiavam na promessa de que haveria respeito aos seus territórios tradicionais.

Os impactos negativos dessas políticas também fomentaram a emergência de um novo ciclo de resistência indígena. Conforme destaca Garfield (2011), lideranças políticas Xavante começaram a se organizar de forma mais articulada, utilizando novos instrumentos jurídicos e mobilizando parcerias com aliados não indígenas – como missionários, antropólogos e advogados – para reivindicar direitos territoriais e denunciar abusos. Garfield (2011) também aponta que, nesse período, houve um avanço na apropriação de estratégias de negociação com o Estado, com os Xavante assumindo papéis mais ativos nas interlocuções com órgãos oficiais. A experiência acumulada nos anos anteriores, aliada à crescente insatisfação com as perdas territoriais, fortaleceu o protagonismo Xavante nas lutas por reconhecimento e

reparação histórica, que se intensificariam ainda mais nas décadas seguintes, especialmente nos anos 1980, com a redemocratização do país.

Vários autores como, Giaccaria e Heide (1984), Lopes da Silva (1998) e Maybury-Lewis (1984) argumentam que as relações dos Xavante com a sociedade envolvente mudaram substancialmente das décadas de 1950 para as décadas de 1970 e 1980; num primeiro momento abalados e procurando entender para absorver os impactos do contato buscaram proteção junto a instituições governamentais e religiosas e, num segundo momento, organizando-se em movimentos sociais de reivindicação de suas terras e autonomia. Apesar dessa mudança de postura, a *Estratégia Xavante* – conhecer e controlar as relações com a sociedade envolvente – se manteve.

Longe de passividade, os Xavante recusaram o confinamento em pequenas reservas e pressionaram pela demarcação de suas terras tradicionais, combinando táticas tradicionais de enfrentamento com novas estratégias jurídicas e políticas aprendidas no contato interétnico. Como resultado, em vez de se tornarem os “índios assimilados” que o governo pretendia forjar, os Xavante emergiram como um grupo etnicamente consciente e politicamente mobilizado, clamando por seus direitos territoriais e reconhecimento de sua identidade.

Essa história de confronto evidencia a importância de reconhecer a agência indígena e respeitar a diversidade cultural nos processos educativos. Os erros e tensões do “Projeto Xavante” exemplificam que a negação da alteridade indígena e a imposição de um modelo único de cidadania resultam em conflito e resistência, ao passo que uma educação intercultural – fundada no diálogo, no respeito mútuo e na valorização dos saberes tradicionais – mostra-se essencial para promover justiça e uma inclusão efetiva dos povos originários.

Assim como lutaram e ressignificaram suas lutas pelo território os *A'uwê Uptabi* também têm travado, historicamente, uma intensa luta por autodeterminação e pelo direito a uma educação escolar que respeite seus modos próprios de ser, viver, ensinar e aprender (Mata, 1999; Deluci, Rosa e Silva, 2015; Guimarães et al, 2023; Moritu e Fernandes, 2020). No entanto, a realidade das escolas indígenas localizadas em territórios Xavante e nos contextos urbanos (como em Campinápolis e Nova Xavantina, no Vale do Araguaia/MT) revela que a efetivação da Lei 11.645/2008 ainda está longe de alcançar a plenitude dos direitos que ela visa assegurar (Serpa, 2017).

Moritu e Fernandes (2020) afirmam que a pedagogia *A'uwê Uptabi* está centrada na formação integral do sujeito por meio de experiências vividas, diferindo radicalmente das formas ocidentais de escolarização. Ao destacar a importância dos rituais, da convivência comunitária e da oralidade, os autores reforçam a tese geertziana de que a interpretação dos sentidos locais deve guiar a prática antropológica e, por extensão, o projeto político-pedagógico de uma escola indígena. Deluci, Rosa e Silva (2015) ao analisarem a necessidade de a organização escolar dialogar com os ciclos rituais da formação *A'uwê*, percebem que há valorização das práticas nativas em vez de imposição ou assimilação de estruturas alheias à lógica comunitária.

A educação escolar indígena *A'uwê Uptabi*, assim, não deve ser pensada como adaptação ao modelo ocidental, mas como campo de reexistência e produção de conhecimento próprio, em consonância com os marcos legais e os direitos à educação diferenciada.

Nas escolas urbanas a presença dos *A'uwê Uptabi*, muitas vezes é marcada por processos de silenciamento, estigmatização e ausência de abordagens que contemplem suas histórias, línguas e epistemologias. A presença indígena nessas escolas é frequentemente tratada como exceção e não como expressão legítima da diversidade sociocultural brasileira (Corrêa, 2018).

A EEI em Mato Grosso é articulada por meio de uma Comissão Interinstitucional composta pela SEDUC, FAINDI/UNEMAT e o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/MT). É, também, acompanhada pela Superintendência de Diversidades. A política orienta-se pela construção de currículos flexíveis, integrados ao Projeto Político-Pedagógico das escolas indígenas, com inserção dos saberes tradicionais e das tecnologias sociais indígenas (SEDUC, 2024c).

De acordo com o documento “A Educação Escolar Indígena em Mato Grosso” (SEDUC, 2024c) a política pública da Educação Escolar Indígena (EEI) no estado, se baseia no respeito à diversidade étnica, linguística, cultural e cosmológica dos povos indígenas; abrange 44 etnias distribuídas nos biomas Cerrado, Amazônia e Pantanal, esta política visa “garantir uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue/multilíngue, conforme os dispositivos da Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei n.º 9.394/1996), o Decreto n.º 6.861/2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena” (SEDUC, 2024c, p.6).

A educação indígena no Mato Grosso é um campo rico e diversificado, com 70 escolas estaduais que preservam e valorizam a cultura e tradições dos povos nativos. Os estudantes frequentam turmas com matriz curricular da Modalidade Educação Escolar Indígena, sendo composta por uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, intitulada de Ciências e Saberes Indígenas e disciplina de Língua Materna Indígena (SEDUC, 2025)

A Superintendência de Diversidades da SEDUC - MT Tem como missão assegurar políticas educacionais no que concerne ao atendimento das especificidades e modalidades educacionais: Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Especial e Educação Escolar Quilombola (SEDUC, 2024c).

Dentre os objetivos centrais da Educação Escola Indígena estão:

[...] assegurar a gestão escolar comunitária, o protagonismo indígena na condução pedagógica, o uso da língua materna como língua de instrução, a articulação com os sistemas municipais, a formação inicial e continuada dos professores indígenas e a produção de materiais didáticos contextualizados. Ressalta-se o papel do professor indígena como mediador entre os saberes tradicionais e os acadêmicos, sendo agente central na efetivação dos direitos educacionais indígenas. (SEDUC, 2024c, p.12)

A estrutura organizacional da EEI no Estado é baseada em 12 (doze) Territórios Etnoeducacionais, os quais são áreas delimitadas que concentram populações indígenas e suas escolas, permitindo uma abordagem integrada e adaptada às suas necessidades; cada Território etnoeducacional abriga uma riqueza de culturas e tradições indígenas, refletida no currículo e na abordagem pedagógica. São eles: Território A'uwẽ Uptabi, Xingu, Vale do Araguaia, Tupi Mondé, Cinta-Larga, entre outros, com previsão de expansão. Cada território contempla escolas estaduais indígenas organizadas conforme os projetos societários de seus povos (SEDUC, 2024c)

A Educação Escolar Indígena é voltada às escolas localizadas em terras habitadas pelas comunidades indígenas, com a garantia do atendimento de ser diferenciada, específica, intercultural e de acordo com a realidade sócio -linguística de cada povo. O termo “Escolar” é utilizado para diferenciar das demais atividades indígenas. Esta categoria educacional, portanto, não deve ser confundida com a educação indígena tradicional própria de cada etnia, conforme as diferentes culturas e pedagogias. (SEDUC, 2025).

Por fim, a política estadual de EEI enfatiza a importância da infraestrutura escolar adaptada às realidades socioculturais indígenas, do fortalecimento da alimentação escolar com base em hábitos tradicionais, e da valorização das artes e expressões culturais como dimensões pedagógicas.

A partir de uma perspectiva intercultural crítica, a análise desse período evidencia como as políticas estatais continuaram operando dentro de uma lógica etnocêntrica, desconsiderando os direitos linguísticos, territoriais e educacionais dos povos indígenas. As iniciativas escolares ainda estavam voltadas para a assimilação cultural, com escassa ou inexistente valorização das línguas, cosmologias e saberes tradicionais Xavante. Isso reforça a compreensão de que a resistência indígena nos anos 1970 não se limitou à luta pela terra, mas incluiu também o enfrentamento a um modelo educacional excludente, preparando o terreno para as reivindicações por uma educação escolar indígena diferenciada, que se consolidariam nas décadas posteriores (Walsh, 2009; Fleuri, 2003).

O ingresso na escola urbana não deve ser interpretado como simples adesão ao modelo dominante. Rosa (2008) e Oliveira (2010) mostram que o envio de jovens Xavante às escolas da cidade é parte de uma tática maior de formação de mediadores culturais. Esses sujeitos são preparados para o trânsito entre mundos e desempenham papel estratégico nas relações institucionais. A escola, como lembra Tassinari (2001), é um espaço de fronteira, onde saberes e técnicas são apropriados e reinterpretados.

Como observa Santos (2014), a procura das famílias indígenas pelas escolas urbanas está vinculada tanto à necessidade de continuidade da escolarização iniciada nas aldeias quanto à expectativa de acesso a recursos, saberes e oportunidades oferecidos pela cidade. No entanto, como apontam Ayres e Grandó (2020, p. 17), as relações vividas nesses espaços permanecem atravessadas por invisibilidade, preconceito e omissão docente, ainda que os estudantes indígenas não se mostrem passivos diante dessas situações e utilizem a escola também como espaço de resistência, afirmação identitária e fortalecimento de pertencimento étnico.

Percebe-se que os avanços legais na formação de uma educação escolar indígena diferenciada e bilíngue vêm se desenvolvendo bem, inclusive com ampla participação dos próprios Povos Indígenas, porém nos espaços urbanos:

Os resultados mostram que as relações entre os estudantes são baseadas na invisibilidade, violência, preconceito e em muitas situações em que os professores são apontados como omissos, ou seja, silenciam diante desse comportamento dos estudantes não indígenas em relação aos estudantes indígenas. Por outro lado, os resultados mostram também, que em algumas situações, os estudantes indígenas não são passivos a essas ações e aproveitam a oportunidade para afirmação de sua identidade e fortalecimento de seu pertencimento étnico nas escolas urbanas. (Ayres e Grandó, 2020, p.17).

A utilização da língua Xavante no espaço escolar urbano, por exemplo, é um gesto de afirmação e distinção. Oliveira (2010) destaca que os Xavante se agrupam nas escolas, mantêm organizações por sexo e utilizam o idioma para marcar espaços de intimidade e proteger seus discursos. A tecnologia também é apropriada estrategicamente: gravação de músicas, produção de documentários, publicação de livros são meios de afirmar identidades e disputar narrativas no espaço nacional.

Embora os marcos legais sejam importantes e fundamentais para a promoção de uma educação intercultural, sua implementação efetiva (em escolas indígenas e urbanas) apresenta desafios, como a falta de formação (inicial e continuada) de professores para tratar adequadamente das questões indígenas e afro-brasileiras de forma contextualizada e sensível; pouca presença de materiais pedagógicos que abordem essas temáticas de forma apropriada, especialmente com relação à diversidade das culturas indígenas do Brasil e, até mesmo, a resistência de alguns sujeitos e instituições que ainda reproduzem preconceitos e estereótipos sobre os povos indígenas (Grando, 2017).

Para que a fronteira deixe de ser concebida apenas como limite e se torne efetivamente um espaço de alteridade, compreendemos, com Marín (2010), que as sociedades devem aprender a (com)viver num ambiente intercultural. A relação intrínseca entre educação e cultura tem sido analisada sob múltiplas perspectivas epistemológicas e políticas, muitas vezes divergentes. Nesse sentido, o capítulo seguinte apresentará os dados da pesquisa, suas interpretações e articulações com o referencial teórico aqui desenvolvido, reafirmando a centralidade da educação intercultural crítica como horizonte de análise.

A Estratégia Xavante, portanto, é mais do que uma adaptação, é uma forma singular de resistência ativa, que combina mobilidade territorial, apropriação seletiva do conhecimento e reafirmação da diferença. O reconhecimento das escolas e das cidades como espaços de fronteira é fundamental para compreender o protagonismo Xavante nas relações interétnicas contemporâneas. Trata-se de um modo sofisticado de lidar com a colonialidade sem se submeter a ela, reivindicando o direito de ser *A'uwê Uptabi*.

Podemos afirmar que o estilo de vida do povo Xavante é resultado de suas concepções e das relações estabelecidas na fronteira com a sociedade envolvente. Esse modo de vida tem sido moldado pela interação com a sociedade brasileira e pelas dinâmicas sociais, políticas e econômicas em curso. O principal fator desse processo é como os Xavante reagem a esses

acontecimentos, adaptando suas estratégias de contato e preservação cultural enquanto enfrentam as transformações impostas por essa interação. (Garfield 2011, Lopes Da Silva, 1998).

No tópico a seguir trataremos das dinâmicas territoriais e culturais do povo *A'uwê* (Xavante), destacando a sua resistência frente à colonização e ocupação de suas terras no leste de Mato Grosso, partindo do contexto histórico que remonta à ocupação tardia da região, intensificada no século XX por políticas federais de incentivo à migração e expansão agropecuária levando. Ao longo das décadas os Xavante enfrentaram a fragmentação de seu território, respondendo com estratégias de reocupação e vigilância; assim esta seção aborda como esses processos moldaram a identidade Xavante e sua relação com o território, focando na TI Parabubure e seus municípios anexos – Nova Xavantina e Campinápolis - e nos impactos dessas transformações.

2.3 Território A'uwê em disputa: Nova Xavantina, Campinápolis e a TI Parabubure

Atualmente, nas primeiras décadas do século XXI, os *A'uwê* estão situados na Serra do Roncador e pelos vales dos rios das Mortes, Culuene, Couto Magalhães, Batovi e Garças, no leste do estado de Mato Grosso, compondo grande parte do Vale do Araguaia. Esta região é rica em biodiversidade e cultura, localizada ao longo do rio Araguaia, que faz parte da divisa entre os estados de Mato Grosso e Goiás; economicamente tem um forte foco na agropecuária e na agricultura.

A ocupação capitalista desta região correu de forma mais tardia, já no século XX e teve como características principais a migração espontânea e incetivada por programas federais e privados de colonização, desconsiderando a presença dos Povos Indígenas na região, desencadeando vários conflitos. Vários autores (Garfield, 2011; Oliveira, 2023; Oliveira, 2017) analisam o movimento migratório e o processo de sobreposições de conflitos e disputas territoriais e identitárias, como demonstrado na Figura 4 (Migrações Xavante de Goiás para o Mato Grosso). Destacam-se três etapas principais:

- Década de 1940: migrantes provenientes principalmente do norte e nordeste fugindo da seca e pobreza e atraídos pela possibilidade de exploração de minérios

- Década de 1950: migrantes provenientes principalmente do sudeste e Goiás, atraídos por iniciativas governamentais (em especial a SUDAM), promovendo a consolidação da pecuária na região.
- Década de 1970: migrantes principalmente sulistas, atraídos por projetos de colonização públicos (SUDECO) e privados, inserindo práticas agrícolas mais modernas.

Entre as décadas de 1940 e 1960 o contato pacífico com os Xavante (*Auw'ê*) ocorre, assim como o de redução e fragmentação do seu território. Além dos conflitos entre Povos Indígenas, neste caso – Xavantes, outros também se desenrolaram nestas terras. De acordo com Barrozo (2013) isso foi fruto não só de interesses diferentes, mas de concepções e valores divergentes: de um lado os grandes empresários que enxergavam a terra como reserva de valor e, de outro, posseiros, agricultores familiares, sem terras, indígenas que consideram a terra espaço para a vida e para o sustento. Segundo Oliveira (2023, p.14211)

[...] entre as décadas de 1960 a 1980 o Araguaia foi palco de recepção de muitos migrantes, conforme já dito, a partir da qual iniciou-se um processo contínuo de construção de espaços, mesmo que houvesse expulsão dos primeiros habitantes da região, os indígenas, distritos foram surgindo, outras necessidades também eram interesse daquele povo que estava se rearticulando

De acordo com Oliveira (2020) após a travessia do Rio das Mortes e separação entre Xavantes e Xerente (ainda no século XIX, já abordada anteriormente), os limites do novo território *A'uwê* passam a serem os rios das Mortes ao sul, o Araguaia a leste, Tapirapé ao nordeste e, a oeste, a Serra do Roncador. Nesta região foi fundada a aldeia Tsõrepré (também referenciada com outras grafias como Isõrepré e Sõrepré), considerada a “aldeia mãe” ou “aldeia ancestral de referência” (Lopes da Silva, 1998; Graham, 1995).

Por meio de dinâmicas internas, migratórias e de grupos/clãs, já no início das décadas de 1930/40 ocorreu uma cisão desta na aldeia, sendo que um grupo migrou para a região próxima ao rio Couto Magalhães (“Lagoa”, onde hoje se localiza a TI Parabubure); outro grupo se mudou até a região de Marãiwatsédé (mais recentemente retomada); e um terceiro grupo permaneceu nas cercanias do rio das Mortes (na região de onde hoje é a TI Areões) (Garfield, 2014; Graham, 1995 e De Paula, 2007).

A região que mais nos interessa aqui é esta que se consolidou em torno do rio Couto Magalhães, tendo como referência principal a TI Parabubure, que, quando estabelecida

pertencia ao distrito de Campinópolis, no município de Nova Xavantina. Atualmente esta TI está homologada, ou seja, já foi demarcada e teve seus limites homologados pela Presidente da República. Está localizada nos municípios de Campinópolis (98,13% do território) e Nova Xavantina (1,87% do território), possui 224 mil hectares e é ocupada por aproximadamente 7.610 indígenas Xavante (IBGE, 2022).

O território Xavante, em que a referida Terra Indígena se encontra, caracteriza-se pela presença do bioma Cerrado, predominantemente composto por florestas de galeria e savanas e faz parte da Amazônia Legal (terrasindigenas.org.br). De acordo com Wenzel e Paula (1999) sua ocupação é caracterizada como tradicional e estratégica. Ainda que historicamente esta TI tenha abrangido uma área muito maior do que a atual, que foi reduzida devido à ocupação por fazendeiros e outras atividades externas, ainda hoje as estratégias faccionais de cada aldeia ou grupo local controlar um território, que inclui áreas de caça, coleta e locais estratégicos para a preservação de recursos naturais e defesa contra invasões se mostram eficientes no processo de defesa de suas fronteiras (Garfield, 2011).

De acordo com Wenzel e Paula (1999 p.30-31)

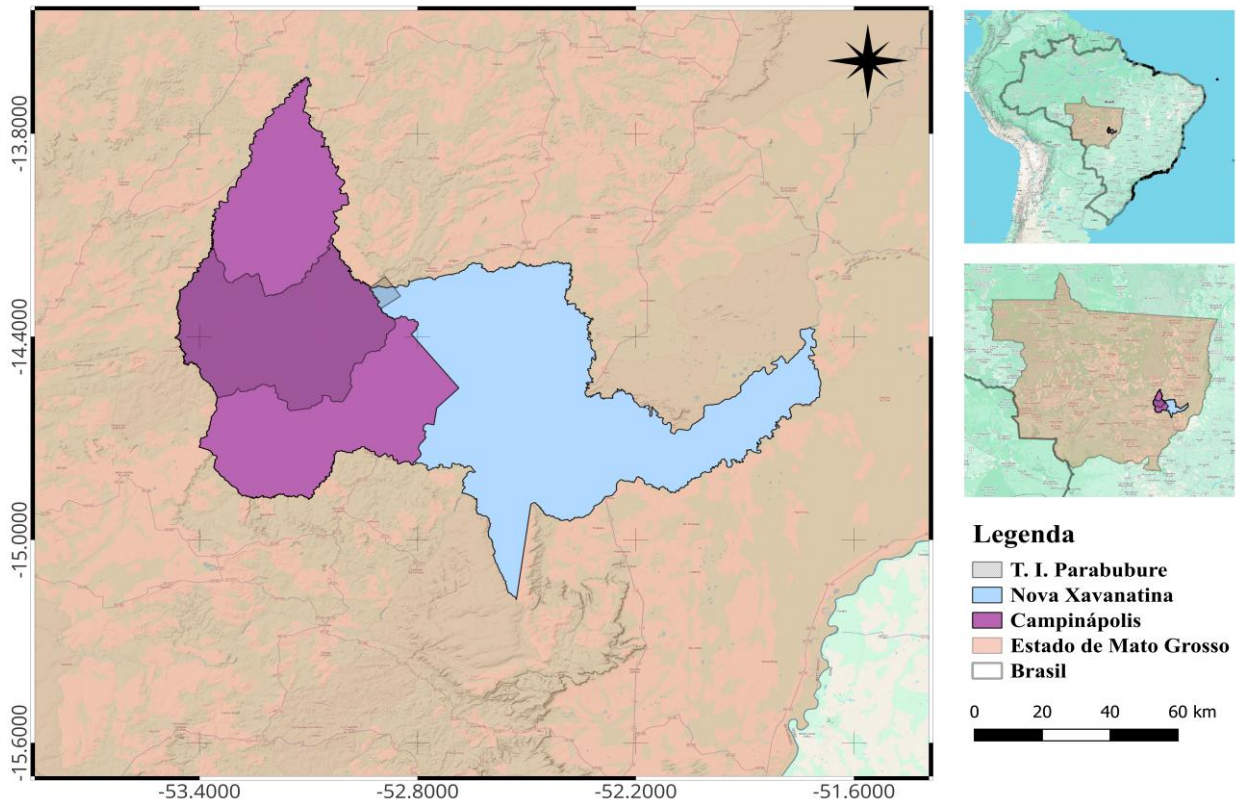
A redistribuição territorial e a criação de novas aldeias visaram proteger o território de invasões e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais para subsistência, como a caça e a coleta. Grupos de Xavante de diferentes regiões, como Marãiwatsede, iniciaram o retorno às áreas que lhes pertenciam tradicionalmente, reocupando gradualmente essas terras com o apoio das lideranças, apesar de muitas dessas áreas estarem sob controle de terceiros. De 6 aldeias iniciais, em 1985 o número já havia subido para 16, chegando a 41 aldeias em 1995. Essa fragmentação das aldeias não era apenas para atender ao crescimento populacional, mas também uma estratégia de proteção e vigilância do território contra invasões.

Essa dinâmica é marca da política Xavante de ocupação e retomada de territórios como no caso da TI Marãwatsédé¹² e de várias outras e continuou nos anos subsequentes e chega a configuração atual, como segue na Figura 5. As cidades de Nova Xavantina e Campinópolis se desenvolveram dentro de territórios *A'uwê* (Xavante), por meio de um processo de expulsão e eliminação física e simbólica deste, com o apoio do Estado e do capital. Ainda assim este povo conseguiu e consegue se manter. Um exemplo histórico de tal resistência é a conquista de terras indígenas demarcadas e homologadas como TI Parabubre (1998), Chão Preto (2003) (adjacente a TI Parabubre) e Ubawawe (2001)

¹² Para saber mais sobre a situação da TI Marãwatsédé é possível consultar a dissertação de mestrado de Marcos Aparecido de Almeida, intitulada “A luta pela terra: a experiência de Marãwatsédé”, pelo Programa de Pós Graduação em Sociologia da UFMT, de 2015.

(TERRASINDIGENASNOBRASIL.org.br).

Figura 5 - Localização da TI Xavante Parabubure e os limites dos municípios de Nova Xavantina e Campinópolis (Outubro, 2024)



Fonte - Elaborado pela autora a partir de GOV.BR, em 04 de outubro de 2024.

Esses municípios, como dito anteriormente, são contíguos a TI Parabubure localizados na mesorregião nordeste de Mato Grosso e, fazem parte do bioma do cerrado e mata de transição e da Amazônia Legal.

Nova Xavantina possui aproximadamente 5,5 mil km², com em torno de 25 mil habitantes (IBGE, 2022). O município está localizado a 635 quilômetros da capital do estado, Cuiabá, e possui como municípios limítrofes: Água Boa, Cocalinho, Araguaiana, Barra do Garças, Novo São Joaquim, Nova Nazaré e Campinópolis.

Campinópolis, por sua vez, possui uma população de cerca de 15 mil habitantes, conforme o Censo Demográfico de 2022. Sua área territorial é de 5,0 mil km², resultando em

uma baixa densidade demográfica de 2,57 habitantes por km². A cidade está localizada a aproximadamente 565 km de Cuiabá, e possui como municípios limítrofes: Nova Xavantina, Água Boa, Ribeirão Cascalheira, Canarana e General Carneiro.

Ambas as cidades têm uma forte ligação com o desenvolvimento do Centro-Oeste brasileiro, especialmente em função da colonização e ocupação promovida por políticas como a Marcha para o Oeste e a Expedição Roncador-Xingu (abordada na seção *1.2 Desenvolvimento do nordeste Mato-Grossense: existências e resistências*). De acordo com Carpentieri (2008), o município de Nova Xavantina é conhecido pela história da ERX (ocorrida na década de 1940), que teve como um de seus objetivos a interiorização e ocupação do território brasileiro. Sua fundação é datada em 14 de abril de 1944. É possível perceber, a partir da citação a seguir, como estavam presentes elementos narrativos fundamentados na ideia de um colonialismo dessa região do interior brasileiro, a partir dos termos conquista, rústica, virgem, imaculada, etc.

A alegria com o encontro do Rio das Mortes foi contagiante. Os expedicionários banharam-se nas águas límpidas daquele tão sonhado rio, depois contemplaram, aquela paisagem rústica, virgem, de uma beleza imaculada. O sol quase se escondendo no horizonte para as bandas da serra do roncador, refletia seus purpúreos raios no espelho d'água. Até os mais rudes sertanejos, habituados com tais cenários quedaram-se mudos, introspectivos, dominados por aquelas paisagens deslumbrantes. Foram momentos de êxtase e também de reflexões. Cada um em seu íntimo retrocedia seus pensamentos ao sofrimento durante a marcha aos perigos da noite, as dificuldades. Tudo estava compensado pela Conquista. Por outro enfoque se sentir um privilegiado sem estar em um lugar onde a curiosidade do mundo estava ali. É um momento sublime em que o simples extraordinário se torna valorosos guerreiros, comparados a um Alexandre, o grande, há um Napoleão Bonaparte contemplando, junto aos comandos, milenaríssimas pirâmides do Egito, após conquistar este país; a um Perseu a conquistar Andrômeda, há um César Augusto diante de suas cinturas com o mundo aos seus pés. (Carpentieri, 2008, p. 45)

Carpentieri (2008) destacou em seu livro que, a partir de um acordo não verbal, foi decidido que o hoje conhecido na cidade como Setor Nova Brasília, era designado para os nativos Xavantes. O autor destaca que, na época, ordens muito restritas foram dadas às pessoas brancas, sendo que a mais severa delas era de que não atravessassem o rio, uma vez que iriam contrariar os “temidos” indígenas.

Oliveira (2017), em sua tese de doutorado, ao realizar uma pesquisa acerca da memória e historiografia dos Xavantes, etnia indígena majoritária que também ocupa outros territórios da Região do Araguaia, evidenciou as situações de racismo e invisibilização que essas populações viveram (e ainda vivem) no imaginário de alguns grupos sociais e mesmo na

historiografia da cidade. Por fim, chama a atenção que, pela história oficial, Nova Xavantina tem início a partir da chegada dos Pioneiros. Antes disso é como se não existisse e não houvesse ninguém no lugar e a existência dos Xavante é desconsiderada (Oliveira, 2017).

De acordo com Martins (1997) os "pioneiros" são aqueles que desbravam e ocupam novas terras, especialmente em regiões pouco exploradas ou consideradas fronteiras; eles são vistos como indivíduos ou grupos que se aventuram em áreas desconhecidas, enfrentando desafios ambientais e sociais para estabelecer assentamentos desempenhando papel fundamental no processo de colonização e ocupação de terras. e o desenvolvimento econômico nas regiões que habitam. Oliveira (2017) destaca que os pioneiros de Nova Xavantina e Campinápolis são caracterizados como aqueles que se deslocaram para essas áreas a partir das décadas de 1970 e 1980, atraídos pela perspectiva de novas oportunidades econômicas e pela promessa de terras disponíveis; em sua maioria, migrantes que vieram de outras regiões do Brasil, especialmente do Sul e Sudeste, em busca de melhores condições de vida e trabalho. Eles se dedicaram principalmente à agropecuária e estabeleceram novas redes de solidariedade e cooperação, enfrentando desafios como a falta de infraestrutura e serviços básicos nas novas terras e os conflitos pela própria terra.

A presença continuada dos indígenas, neste caso, Xavante, no espaço urbano e em áreas próximas configura mais um dos vários conflitos ali estabelecido. Ainda de acordo com Oliveira (2017) são desenvolvidas estratégias de deslegitimação do Povo *A'uwê* (Xavante), ou ainda, justificativas para excluí-los da história oficial. Uma delas é a ideia de que, como eles vieram do Goiás, eles também são migrantes e não são considerados donos legítimos da terra de qualquer maneira. Outra é assemelhá-los à natureza, isto é, tratá-los como se fizessem parte da paisagem local, como a floresta e os bichos, como uma força da natureza que os Pioneiros precisavam domesticar e superar, eliminando ou “elevando-os” a civilizados, para que um dia eles pudessem ser civilizados como os brancos (Oliveira, 2017, p. 256).

Campinápolis possui sua trajetória marcada pelo processo de ocupação agrária no leste mato-grossense, especialmente a partir da expansão agrícola que caracterizou a região nas décadas finais do século XX. Inicialmente constituído como povoado, foi elevado à condição de distrito pela Lei Estadual nº 4.353, de 1981, ficando então subordinado ao município de Nova Xavantina. Posteriormente, pela Lei Estadual nº 4.994, de 1986, ocorreu seu desmembramento, sendo o território elevado à categoria de município. Dessa forma, a

emancipação político-administrativa de Campinápolis consolidou-se 42 anos após a criação de Nova Xavantina, refletindo o movimento de reorganização territorial promovido pelo governo estadual em resposta ao crescimento demográfico e às transformações socioeconômicas impulsionadas pelo avanço do agronegócio na região (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS, 2024).

De acordo com informações disponíveis no site oficial do município (www.campinapolis.mt.gov.br) a história de Campinápolis, inicia-se com a formação da Vila Jatobá.

As ruas foram demarcadas de maneira rudimentar, e os primeiros colonos eram posseiros que vinham de grandes áreas de terra pertencentes a famílias influentes [...] Em 1980, a Vila Jatobá foi elevada à categoria de distrito de Nova Xavantina e renomeada Campinápolis. O nome da cidade é uma homenagem a famílias oriundas de Campinas de Goiânia e Anápolis, do estado de Goiás, locais que tiveram papel fundamental na ocupação da região. O município foi oficialmente criado em 1986, com a Lei Estadual nº 4994, e a sede municipal foi instalada no mesmo ano.

O desenvolvimento agrário em Campinápolis se deu principalmente a partir da década de 1970, com a implementação de políticas públicas voltadas para o incentivo à agricultura e à pecuária, assim como o ocorrido em Nova Xavantina. Como já abordado anteriormente o governo brasileiro promovia a ocupação de terras na região Centro-Oeste, visando aumentar a produção de alimentos e recursos naturais. Esta política trouxe mudanças significativas para a região, com a conversão de áreas de vegetação nativa em terras agrícolas e os inevitáveis impactos ambientais, como o desmatamento e a alteração dos ecossistemas locais. Além disso, a expansão agrária também afetou as comunidades locais, incluindo povos indígenas e comunidades tradicionais, que frequentemente enfrentaram a perda de terras e mudanças em suas formas de vida.

A investigação desenvolvida contempla as disputas territoriais dos *A'uwê* (Xavante) e os efeitos da colonização no Vale do Araguaia, com destaque para as áreas de Nova Xavantina e Campinápolis. A análise histórica mostra como os processos migratórios e os projetos governamentais de incentivo à ocupação desconsideraram a presença indígena, resultando em conflitos sobre a posse da terra; entretanto a resistência contínua dos Xavante, suas estratégias de ocupação e reocupação territorial e a homologação da TI Parabubure evidenciam a luta persistente desses povos pela defesa de suas terras e modos de vida. Por meio de um processo de reorganização interna e de fragmentação de aldeias, os Xavante mantêm práticas tradicionais de caça e coleta, o que reforça sua conexão com o território e a

sustentabilidade de seus recursos. Dessa forma, o trabalho destaca a importância de reconhecer a autonomia dos povos indígenas na gestão de seus territórios e na preservação de suas culturas frente às pressões econômicas e coloniais.

O acesso a educação pelos Povos Indígenas está intrinsecamente ligada à luta dos povos *A'uwê* (Xavante) pela preservação de seus territórios e pela autonomia de suas práticas culturais, conforme descrito até aqui. A educação escolar indígena e a educação intercultural urbana deve, assim, ser compreendida como parte desse processo de resistência e reafirmação identitária. O modelo de educação intercultural para povos indígenas no Brasil busca garantir que os processos educacionais respeitem as tradições, línguas e saberes indígenas, promovendo uma formação que dialogue com a realidade desses povos e suas formas de organização social.

A relação entre urbanidade indígena e a educação dos povos *A'uwê* (Xavante) é fundamental para entender como esses grupos se adaptam e respondem às dinâmicas urbanas e às pressões externas em seus territórios. A urbanidade indígena se refere não apenas à presença física dos indígenas nas cidades, mas também à maneira como eles reconfiguram suas identidades e práticas culturais no contexto urbano.

No contexto dos *A'uwê*, a ocupação dos territórios, de forma fragmentada nas aldeias, revela a necessidade de uma educação que leve em consideração o vínculo profundo com a terra e o uso sustentável dos recursos naturais, como a caça e a coleta. A inserção de práticas agrícolas modernas e a pressão econômica sobre as terras indígenas reforçam a importância de um currículo que valorize não apenas o conhecimento tradicional, mas também habilidades para enfrentar os desafios contemporâneos, como a gestão de terras e o desenvolvimento sustentável.

Além disso, acreditamos que a educação para e com indígenas deve ser um instrumento de resistência às políticas de invisibilização da presença dos Xavante na região de Nova Xavantina e Campinápolis. O reconhecimento oficial tardio da existência dos Xavante e a ocupação do território de maneira forçada exigem que as escolas indígenas e urbanas promovam uma reconstrução da memória histórica e cultural, garantindo que as futuras gerações conheçam e preservem suas origens.

Em suma, a urbanidade indígena e a educação dos *A'uwê* estão interligadas em um processo contínuo de adaptação, resistência e reafirmação cultural. A formação de um modelo

educacional que respeite e integre a cultura indígena é essencial para que os Xavante possam viver dignamente em ambientes urbanos, preservando suas tradições enquanto se engajam com as demandas contemporâneas.

A análise realizada ao longo deste capítulo evidencia que a compreensão das dinâmicas históricas, demográficas e territoriais dos povos indígenas no Brasil, em especial dos *A'uwê Uptabi* (Xavante) no Vale do Araguaia, exige um olhar que ultrapasse perspectivas meramente descritivas e estatísticas. Trata-se de reconhecer que cada processo migratório, cada reorganização territorial e cada política pública implementada são atravessados por disputas de sentido e por relações de poder que, historicamente, buscaram enquadrar os povos originários em lógicas alheias às suas concepções de mundo. Sob essa perspectiva, a educação — compreendida enquanto direito fundamental e instrumento de afirmação identitária — assume papel central na resistência e na construção de alternativas emancipatórias. Pensar a educação intercultural implica integrá-la a um projeto de justiça social que reconheça o território como espaço de vida, memória e produção simbólica, e que valorize os saberes tradicionais como fundamentos de novas práticas pedagógicas, em diálogo com as exigências contemporâneas e sem reduzir a diversidade a meros elementos folclóricos ou complementares ao currículo hegemônico. Isso significa considerar os povos indígenas não apenas como objetos de estudo, mas como sujeitos ativos na definição de agendas, metodologias e finalidades educativas.

Encerrar este capítulo, portanto, é reafirmar que a valorização das diferenças culturais e a construção de práticas educativas dialógicas e emancipadoras são condições indispensáveis para a consolidação de uma sociedade plural, capaz de reconhecer e fortalecer a presença indígena tanto nos territórios tradicionais quanto nos espaços urbanos.

3 A educação para/com indígenas

Este capítulo busca materializar, no campo empírico, as reflexões históricas e teóricas desenvolvidas previamente. O capítulo 1 reconstruiu o contexto demográfico e aprofundou os debates sobre educação intercultural, políticas públicas e os desafios impostos pela escolarização em contextos urbanos, o 2 trouxe a trajetória do povo *A'uwê Uptabi* e, por fim, o capítulo 3 dá concretude a esses referenciais ao apresentar a análise de documentos escolares e as narrativas de gestores, professores e estudantes indígenas, configurando-se como espaço privilegiado em que as tensões entre a história, a política e a prática educativa se encontram.

Buscou-se responder à questão apresentada sobre como a presença indígena se traduz no cotidiano escolar urbano: de que forma as políticas de acesso, permanência e qualidade da educação se efetivam (ou não) no espaço da escola, quando confrontadas com a realidade vivida por estudantes *A'uwê Uptabi*? A investigação concentrou-se em compreender como os documentos institucionais, as percepções dos gestores e professores e as vozes dos próprios estudantes indígenas revelam os limites e as potencialidades de uma educação que se pretende intercultural, mas que, muitas vezes, mantém traços de homogeneização e invisibilização cultural.

O objetivo do capítulo 3 foi analisar, à luz do referencial teórico da educação intercultural crítica, as práticas institucionais e pedagógicas das escolas urbanas que recebem estudantes indígenas. Para tanto, organizou-se a discussão em três eixos: (i) a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos e atas escolares, como expressões da institucionalidade; (ii) as perspectivas *warazu*, representadas pelos discursos de diretores e professores; e (iii) as perspectivas *A'uwê*, registradas nos depoimentos dos estudantes indígenas. O intuito foi revelar as assimetrias, tensões e possibilidades de diálogo entre esses diferentes sujeitos, ampliando a compreensão sobre a urbanidade indígena na escola.

A tese defendida é que a educação escolar urbana destinada aos povos indígenas, quando não considera as especificidades culturais, históricas e linguísticas dos sujeitos, reproduz práticas assimilacionistas e eurocentradas que fragilizam o direito à diferença e à equidade. Por outro lado, quando pautada pela interculturalidade crítica, pela valorização das identidades indígenas e pelo reconhecimento do espaço escolar como território de encontro

entre mundos, a escola pode se constituir como espaço de resistência, reexistência e emancipação para os estudantes indígenas *A'uwê Uptabi*. Ao evidenciar, a partir das falas e documentos analisados, que a escola urbana pode tanto reforçar apagamentos simbólicos quanto abrir brechas para processos de afirmação identitárias, a análise a seguir mostra que, embora os PPPs e atas frequentemente invisibilizem a presença indígena, os relatos dos estudantes revelam estratégias cotidianas de resistência cultural e de construção de pertencimento.

A estrutura do capítulo se dá em três eixos articulados que expressam diferentes perspectivas sobre a presença indígena na escola urbana. Na seção 3.1 – *O que nos contam os documentos escolares (PPP e Atas de resultado final)* examina-se como a questão da diversidade e dos povos indígenas é formalmente registrada e normatizada pelas instituições. Em seguida, na seção 3.2 – *Perspectivas warazu (não xavante) do A'uwê na escola* são discutidos os dados provenientes das entrevistas com gestores e professores, revelando as interpretações e os sentidos atribuídos ao processo educativo desses estudantes. Por fim, a seção 3.3 – *Perspectivas A'uwê da escola urbana* analisa as narrativas dos próprios estudantes indígenas, que expõem suas experiências cotidianas e percepções sobre a escola.

Essa organização evidencia uma estratégia metodológica de triangulação, que articula a análise documental às vozes institucionais e às vivências dos sujeitos indígenas, permitindo compreender de forma mais abrangente as tensões e possibilidades da educação escolar urbana para os *A'uwê Uptabi*.

A Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira (Nova Xavantina/MT) funciona em sede urbana e, desde abril de 2024, está provisoriamente realocada enquanto passa por reforma estrutural geral: a área útil foi reduzida de cerca de 3.000 m² para aproximadamente 1.000 m². Atende Ensino Médio regular e EJA, inclusive com salas anexas na zona rural e oferta para pessoas privadas de liberdade — compondo um atendimento diversificado previsto nas normativas da SEDUC-MT. O público estudantil é majoritariamente urbano, com presença de estudantes *A'uwê Uptabi* oriundos de Nova Xavantina e da Terra Indígena Parabubure, que também incide no município. Em 2025, conta com aproximadamente 450 estudantes matriculados, dos quais 24 são indígenas da etnia Xavante, nos períodos de funcionamento – matutino, vespertino e noturno; possui 45 professores atribuídos e 23

servidores, entre eles técnicos administrativos e apoio administrativo escolar (limpeza, nutrição, manutenção, etc.)

Figura 6 – Fachada da Escola Estadual Juscelino Kubtschek de Olivera (Nova Xavantina/MT)



Fonte: Elaboração própria

A Escola Estadual Couto Magalhães (Campinápolis/MT) é a instituição pública de referência do município (fundada em 1975), com sede urbana e atendimento ao Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e Educação do Campo por meio de salas anexas.

Figura 7 – Placa de identificação da Escola Estadual Couto Magalhães



Fonte: Elaboração própria

Em 2025, de um total de 311 estudantes matriculados no Ensino Médio, nos períodos matutino, vespertino e noturno, 128 são estudantes indígenas *A'uwê Uptabi* (Xavante), o que corresponde a aproximadamente 42% do total de estudantes desta etapa da Escola Couto Magalhães. Seu corpo discente é, portanto, fortemente intercultural, com fluxo diário de estudantes entre a sede municipal e as aldeias da TI Parabubure; Campinópolis, aliás, figura entre os municípios com maior proporção de população indígena do estado. Possui 48 professores atribuídos e 27 servidores, entre eles técnicos administrativos e apoio administrativo escolar (limpeza, nutrição, manutenção, etc.).

Figura 8 – Vista aérea e Fachada da Escola Estadual Couto Magalhães (Campinópolis)



Fonte: <https://www.coutomagavilha.com.br/p/sobre.html>

Diante desse panorama inicial sobre a educação escolar para/com indígenas em contextos urbanos, torna-se necessário compreender como tais concepções e desafios aparecem nos registros institucionais das escolas investigadas. Os documentos oficiais não apenas organizam a vida escolar, mas também expressam visões de mundo, escolhas políticas e concepções pedagógicas que, muitas vezes, revelam tensões entre o prescrito e o vivido. Nesse sentido, o exame dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e das atas de resultados

finais constitui o primeiro passo da análise empírica deste capítulo, permitindo identificar de que modo a presença indígena é (ou não) considerada no planejamento e na avaliação escolar.

3.1 O que nos contam os documentos escolares (PPP e Atas de resultado final)

Adotou-se como dimensão documental os principais registros que constituem o currículo escolar, destacando-se: o Projeto Político Pedagógico (PPP), entendido como a expressão central da identidade e das diretrizes da instituição de ensino e as atas de resultados finais, que documentam os a aprovação, reprovação, evasão e fluxo escolar anual.

O PPP representa a configuração institucional da escola e sua compreensão requer o conhecimento de seus fundamentos e elementos constitutivos, bem como dos princípios que norteiam a organização do trabalho pedagógico (Veiga, 2004). No estado de Mato Grosso, esse documento deve ser revisado anualmente e inserido no Sistema Educacional Integrado – SIGEDUCA¹³. Sua estrutura contempla: o Marco Situacional, que aborda a percepção da escola sobre sua trajetória histórico-social e o contexto em que se insere; o Marco Conceitual, que explicita os fundamentos teóricos e práticos da educação e da ação pedagógica; o Marco Operativo, que aponta os objetivos e aspirações da instituição; e o Diagnóstico, que apresenta a leitura da realidade escolar, seus desafios e caminhos possíveis para o alcance de seus ideais.

Ainda de acordo com Veiga (2004), avaliar o PPP corresponde a examinar os resultados do trabalho pedagógico, orientando as ações dos sujeitos envolvidos na prática educativa. Esse processo se desenvolve em três etapas: descrição e problematização da realidade escolar; análise crítica dessa realidade; e proposição de alternativas de ação. Na perspectiva da reavaliação anual, tais etapas podem ser associadas, respectivamente, ao Marco Situacional e Conceitual (análise crítica), ao Marco Operativo (diagnóstico da realidade) e ao Diagnóstico (proposição de melhorias).

¹³ De acordo com o Manual do Usuário do SIGEDUCA, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, o Sistema Educacional Integrado constitui-se em uma plataforma digital de gestão que centraliza e organiza informações acadêmicas e administrativas das escolas estaduais. O documento destaca que, por meio do sistema, são realizadas funções como matrícula, registro de frequência, lançamento de notas, emissão de documentos e acompanhamento de indicadores educacionais. Além de padronizar os procedimentos administrativos, o SIGEDUCA busca garantir transparência, eficiência e confiabilidade na gestão escolar, servindo também como instrumento estratégico de planejamento e formulação de políticas públicas (SIGEDUCA, [s.d.]).

A versão de 2024 do PPP de cada escola foi organizado em 5 eixos: Marco Situacional, Marco Conceitual, Marco Operativo, Diagnóstico e Gestão Democrática. O Marco Operativo e o Diagnóstico são subdivididos em cinco dimensões: (a) Práticas Pedagógicas e Avaliação, (b) Formação dos Profissionais da Escola, (c) Gestão Escolar Democrática, (d) Organização Administrativa e (e) Ambiente Físico e Educativo. O Marco Operativo expressa os anseios da escola — o seu “vir a ser” — enquanto o Diagnóstico reflete a realidade concreta da instituição, apresentando caminhos para aproximar o ideal do real.

O PPP não deve se restringir à formalização de práticas e intenções, mas constituir-se em um instrumento vivo, elaborado de forma coletiva, com caráter político, pedagógico e processual, sustentado pela reflexão constante sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar (Veiga, 2004), o que fundamenta, também, a dimensão da gestão democrática.

Ainda de acordo com Veiga (2004), devemos compreender o PPP como instrumento articulador da intencionalidade educativa da escola. Para a autora, este documento constitui-se como um processo consciente de escolha e organização do trabalho pedagógico, fundamentado em princípios ético-políticos e voltado à transformação da realidade escolar. Dessa forma, observa-se que os dois documentos analisados expressam, em diferentes níveis, o esforço da comunidade escolar em construir coletivamente uma proposta coerente com suas realidades socioculturais.

Conforme consta no Projeto Político-Pedagógico da instituição (SEDUC, 2024a), a fundação da Escola Estadual Couto Magalhães, em 1975, marcou o início da institucionalização da educação formal no município, constituindo-se em marco relevante para a compreensão das dinâmicas de escolarização e das transformações socioculturais no contexto local. A instituição oferece ensino fundamental e médio regular, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação do Campo, em salas anexas na zona rural da cidade. Sua sede é situada em área urbana e tem um público de cerca de 40% de estudantes indígenas, da etnia Xavante – *A'uwê Uptabi*.

O município de Campinápolis, localizado no estado de Mato Grosso, possui população estimada em 15.808 habitantes em 2025, com 15.347 pessoas registradas no Censo 2022. Com área total de aproximadamente 5.979 km² e densidade demográfica de 2,57 habitantes por km². O município abriga parte significativa da Terra Indígena Parabubure, que ocupa cerca de 222 mil hectares, correspondendo a aproximadamente 37,2 % do território municipal.

Esse dado territorial dialoga com o perfil populacional: mais da metade dos moradores (cerca de 55%, ou aproximadamente 8.650 pessoas) se autodeclararam indígenas, tornando Campinápolis o município com a maior proporção de população indígena do estado de Mato Grosso. Em termos educacionais, a taxa de escolarização de crianças de 6 a 14 anos é elevada, alcançando 94,83 %; contudo, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) permanece baixo, com valor de 0,538 (2010), evidenciando desafios sociais que impactam diretamente essa população majoritariamente indígena.

A Escola Estadual Juscelino Kubitschek, fundada em 1979, atende ao ensino médio regular e à Educação de Jovens e Adultos, dispondo também de anexos rurais e na unidade prisional, situada em Nova Xavantina, apresenta um modelo de atendimento educacional diversificado que contempla diferentes modalidades previstas nas normativas da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT). O ensino médio regular constitui a forma tradicional de oferta, direcionada á adolescentes em idade escolar e estruturada em três anos, conforme regulamentação específica para a atuação docente.

Paralelamente, a instituição atende à Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade destinada àqueles que não concluíram a escolarização na idade adequada, seja por meio da oferta presencial, seja pelo Exame Certificador, mecanismo que possibilita a conclusão em menor tempo. Ademais, a escola mantém anexos em áreas rurais, garantindo o acesso ao direito à educação a populações do campo que enfrentam barreiras de deslocamento, e estende seu atendimento ao sistema prisional, em que a EJA é ofertada com adaptações pedagógicas e materiais específicos, assegurando a escolarização a pessoas privadas de liberdade. Esse conjunto de modalidades expressa o compromisso do Estado com a universalização do acesso à educação em contextos diversos, reafirmando a função social da escola pública na promoção da equidade educacional (SEDUC-MT, 2025).

Apesar de sua localização central e infraestrutura ampla, a escola enfrentava sérios problemas de conservação, evidenciados na deterioração das salas de aula, banheiros e cozinha (SEDUC, 2024b). Vale destacar que no ano de 2024 a mesma foi contemplada com projeto de reforma estrutural geral, sendo que em meados de abril deste mesmo ano foi realocada em prédio provisório. Ainda de acordo com o PPP da escola JK (SEDUC, 2024b) o município de Nova Xavantina apresenta diversidade biológica e étnica, congregando populações brancas, indígenas e negras, e tem sua economia fundamentada na agropecuária e

serviços. A presença da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e da modalidade Universidade Aberta do Brasil (UAB) exerce influência direta no ambiente educacional local.

No Marco Situacional, ambos os PPPs apresentam um panorama da comunidade escolar, evidenciando as vulnerabilidades sociais, a heterogeneidade dos sujeitos e os desafios impostos pela desigualdade de acesso, permanência e aprendizagem. A Escola JK destaca a pluralidade sociocultural urbana e as tensões territoriais provocadas por desigualdades históricas (SEDUC, 2024b), enquanto a Escola Couto Magalhães explicita com maior densidade as especificidades da população indígena Xavante - *A'uwê Uptabi*, sinalizando uma leitura mais atenta às particularidades étnicas e aos impactos das políticas públicas sobre esses sujeitos (SEDUC, 2024a). Conforme Veiga (2004), a leitura crítica da realidade é o ponto de partida para a construção do projeto pedagógico, pois permite que a escola compreenda suas contradições e defina seus desafios.

No que se referem ao Marco Conceitual, os dois Projetos Político-Pedagógicos (PPP) se fundamentam em uma concepção crítica de educação, comprometida com a formação integral e cidadã dos estudantes. Os autores citados em cada documento revelam as influências epistemológicas que orientam a concepção de escola, a função social da educação e a organização das práticas pedagógicas. Na Escola JK (SEDUC, 2024b), o PPP evidencia forte ancoragem na tradição da pedagogia crítico-dialógica, especialmente na obra de Paulo Freire (1968), em que a educação é concebida como prática da liberdade e o diálogo se torna eixo estruturante do processo educativo.

Contudo, ainda que tais princípios sejam formalmente afirmados, as práticas pedagógicas permanecem em grande medida atravessadas por avaliações tradicionais e relações verticalizadas, revelando o desafio de consolidar uma efetiva pedagogia emancipatória. Essa perspectiva é reforçada por Libâneo (1994) e Paro (1996), cujas contribuições ressaltam a articulação entre ensino, formação cidadã e gestão democrática — aspectos que, embora assumidos como diretrizes, encontram limites em estruturas burocratizadas e pouco abertas à participação da comunidade escolar indígena.

O PPP também recorre a Gadotti (1981) e a Veiga (1995), sinalizando a compreensão da escola como espaço de transformação social e de planejamento participativo; contudo, na prática, tais concepções muitas vezes se reduzem a orientações formais, não alcançando plena

concretização no cotidiano. A presença de Nóvoa (1992) reforça a valorização da identidade docente e da formação continuada, ainda que esta se mantenha fragmentada e insuficiente diante das demandas da educação intercultural urbana.

Na Escola Couto Magalhães (SEDUC, 2024a), observa-se um perfil teórico igualmente comprometido com a educação crítica, mas com maior ênfase na análise das práticas pedagógicas e na profissionalização docente. A presença de Perrenoud (2000) e Tardif (2002) demonstra preocupação em reconhecer a complexidade do trabalho docente, valorizando tanto a gestão da sala de aula quanto os saberes oriundos da experiência. Entretanto, as condições materiais e a ausência de políticas de formação específicas dificultam a efetivação dessas propostas.

As contribuições de Sacristán (1998) são relevantes ao defender que o currículo não se limita ao prescrito, mas deve ser vivido e reconstruído no contexto da prática docente. Ainda que alguns professores relatem esforços para adaptar conteúdos à realidade dos estudantes *A'uwê Uptabi*, persiste a pressão pelo cumprimento rígido do currículo formal, o que limita a efetividade de uma abordagem intercultural. Demo (1998) aparece como referência para a avaliação formativa, mas as práticas escolares seguem dominadas por instrumentos somativos, mesmo diante de experiências pontuais mais dialógicas.

Por fim, a presença de Skliar (2003) reforça a necessidade da escuta das diferenças e da construção de uma pedagogia da alteridade, aspecto essencial em contextos de diversidade étnico-cultural. Embora ambas as escolas registrem iniciativas pontuais de valorização da diferença, a efetiva consolidação de uma pedagogia intercultural crítica ainda permanece como horizonte a ser alcançado.

A análise dos PPPs demonstra que, embora os marcos conceituais estejam fortemente ancorados em autores de tradição crítica, sua tradução prática enfrenta limites decorrentes de condições institucionais, da cultura escolar e das pressões normativas que ainda reproduzem lógicas homogeneizantes.

Ambas as escolas fazem referência a documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)¹⁴, destacando diretrizes voltadas à promoção da equidade e do direito à

¹⁴ O alinhamento institucional das escolas às diretrizes da UNESCO e da UNICEF reflete a incorporação de compromissos assumidos pelo Brasil em marcos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) e o Relatório “Situação Mundial da

educação de qualidade para todos os sujeitos. Esses marcos indicam um alinhamento institucional com as políticas educacionais contemporâneas, embora sua apropriação se manifeste de forma distinta em cada contexto.

Em outras palavras, a Escola JK adota princípios que valorizam o respeito à diversidade e a mediação docente como central no processo de ensino-aprendizagem (SEDUC, 2024b). Já o PPP da Couto Magalhães explicita a perspectiva da interculturalidade crítica, buscando integrar os saberes indígenas ao currículo escolar (SEDUC, 2024a). Essa dimensão dialógica e crítica, conforme argumenta Veiga (2004), deve estar presente no núcleo conceitual do PPP, possibilitando a superação de práticas escolares burocratizadas e descontextualizadas.

O Marco Operativo, desdobrado nas dimensões de práticas pedagógicas e avaliação, formação de profissionais, gestão escolar, organização administrativa e ambiente físico, revela diferenças significativas entre os dois contextos escolares. O Diagnóstico, entendido por Veiga (2004) como o exercício de análise crítica da realidade da escola, se apresenta bem elaborado nas duas escolas.

A Escola Couto Magalhães apresenta práticas pedagógicas mais alinhadas com a realidade local, propondo metodologias que articulam conhecimentos tradicionais e científicos, bem como avaliações processuais e respeitosas às temporalidades culturais dos estudantes indígenas (SEDUC, 2024a). Por sua vez, a Escola JK propõe metodologias participativas, mas ainda centradas em avaliações quantitativas e em modelos tradicionais de ensino (SEDUC, 2024b).

No que concerne à formação docente e à prática pedagógica, a Escola Couto Magalhães desenvolve ações de formação continuada que abordam a valorização da diversidade, ainda que de modo genérico. A instituição reconhece a necessidade de adoção de metodologias adaptadas ao contexto sociocultural indígena, especialmente no período pós-pandemia, e apresenta um discurso mais articulado acerca da diversidade étnica e da função social da escola diante da realidade dos *A'uwê Uptabi* (SEDUC, 2024a). Em contrapartida, a Escola JK reconhece em seu diagnóstico institucional a insuficiência de preparo dos docentes

Infância” (UNICEF, 2019), que defendem a equidade e a educação de qualidade para todos. No plano interno, esses princípios encontram respaldo jurídico e normativo na Constituição Federal de 1988 (art. 205-214), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014) e em resoluções da SEDUC-MT, evidenciando a articulação entre referenciais globais e políticas públicas nacionais e estaduais voltadas à garantia do direito à educação.

para lidar com a diversidade, qualificando a prática pedagógica inclusiva como “insatisfatória” para parcela significativa do corpo docente. Embora a formação continuada ocorra, carece de enfoque específico em temas como interculturalidade e educação indígena. Observa-se que o atendimento à diversidade é ainda realizado de forma reativa e pouco estruturada em ambos contextos.

Depreende-se da análise acima que ambas as escolas reconhecem sua importância, mas a Couto Magalhães demonstra maior articulação com instituições formadoras e movimentos sociais, propondo ações contínuas com foco na interculturalidade (SEDUC, 2024a; 2024b).

Figura 9 – Presença e participação indígena na Feira Cultural da Escola JK, em 2025



Fonte: Elaboração própria

No que tange à relação entre escola e comunidade, a Escola Couto Magalhães declara realizar ações de aproximação com a comunidade local, embora a participação efetiva de pais e responsáveis, incluindo indígenas, seja restrita. A instituição reconhece a importância de integrar a cultura local e as famílias no cotidiano escolar, promovendo eventos interculturais e projetos sociais. Por sua vez, a Escola JK promove eventos como o “Dia da Família”, “Feira do Conhecimento” e a “Feira de Arte”, além de manter parcerias com instituições religiosas e comunitárias, mas não registra articulação específica com lideranças indígenas nem ações intercomunitárias envolvendo aldeias Xavante.

Com objetivo de melhor ilustrar as sínteses e comparações entre os dois documentos elaboramos o Quadro 2 a seguir. Veiga (2004) destaca que a gestão democrática não se reduz à existência de conselhos, mas implica o envolvimento real da comunidade na construção e avaliação do projeto educativo. Esta dimensão, que é transversal aos demais eixos, apresenta-se como princípio organizador de ambos os projetos, que reafirmam a importância da participação da comunidade, embora sua efetivação varie conforme o contexto. No plano da Organização Administrativa e do Ambiente Físico, ambas enfrentam desafios estruturais, com destaque à Escola JK que revela carências estruturais graves, como infiltrações, goteiras e salas de aula interditadas.

A instituição promove ações afirmativas, tais como projetos culturais e celebrações de datas comemorativas, por exemplo, dia do folclore, semana da consciência negra e a “Semana do Índio”, que buscam abordar temas relacionados à diversidade e incentivar a participação dos estudantes, inclusive indígena. Além disso, mantém parceria com a prefeitura municipal e a rede de transporte escolar dos estudantes oriundos das aldeias e áreas rurais. Entre os principais desafios enfrentados destacam-se barreiras linguísticas, sociais e econômicas e a evasão escolar, principalmente no período noturno (SEDUC, 2024a).

Quadro 2 - Aspectos institucionais e pedagógicos relacionados à educação indígena nas escolas EE Couto Magalhães e EE Juscelino Kubitschek

Categoria	EE Couto Magalhães (Campinápolis)	EE Juscelino Kubitschek (Nova Xavantina)
Contexto territorial e fundação	Primeira escola do município, fundada em 1975, com papel central no desenvolvimento educacional local.	Criada em 1979; escola urbana com salas anexas rurais e na unidade prisional.
Abrangência e modalidades	Ensino Fundamental e Médio, EJA, Educação do Campo.	Ensino Médio regular e EJA; atuação em zonas urbanas, rurais e prisionais.
Composição étnica dos estudantes	Aproximadamente 40% dos estudantes são Xavante, muitos recém-chegados das aldeias.	Atende estudantes indígenas, mas não explicita a proporção nem aprofunda as especificidades culturais.
Reconhecimento da diversidade indígena no PPP	Destaca explicitamente a presença xavante, as dificuldades linguísticas, sociais e a necessidade de estratégias diferenciadas.	Menciona os indígenas, mas de forma genérica e sem detalhamento das ações ou desafios.
Práticas pedagógicas interculturais	Propõe atividades como a Semana do Índio, valorização de datas culturais e incentivo à participação indígena em eventos escolares.	Declara 'tratamento diferenciado', mas sem detalhar ações pedagógicas estruturadas.
Formação docente para diversidade	Menciona formação continuada geral; reconhece necessidade de estratégias pedagógicas específicas para estudantes indígenas.	Diagnóstico indica falta de formação para atuar com diversidade e frágil preparação para práticas inclusivas.
Participação indígena e comunitária	Baixa participação nas reuniões escolares, mas com reconhecimento da importância das famílias indígenas no processo educativo.	Incentiva atividades com a comunidade, mas sem foco na participação indígena ou articulação com lideranças tradicionais.
Diagnóstico institucional	Reconhece desafios sociais, econômicos e educacionais ligados à presença indígena e propõe intervenções.	A escola admite que a prática pedagógica inclusiva 'precisa melhorar'; destaca ausência de ações mais efetivas com estudantes indígenas.
Currículo e interculturalidade	Há menção à diversidade cultural, mas a interculturalidade ainda não estrutura o currículo.	A abordagem é reativa e pontual; não há evidência de transversalidade ou protagonismo indígena curricular.

Fonte: PPP da EE Couto Magalhães (SEDUC-MT, 2024a) e PPP da EE Juscelino Kubitschek (SEDUC-MT, 2024b). Elaboração própria

O PPP da escola Couto Magalhães (SEDUC, 2024a) reconhece explicitamente o impacto da desigualdade estrutural sobre os estudantes indígenas. Todavia, observa-se que a integração curricular da diversidade étnica permanece limitada a eventos pontuais, sem que haja evidências de transversalidade curricular ou protagonismo indígena nos processos decisórios.

Na Escola JK, embora sejam atendidos estudantes indígenas Xavante, não há explicitação quantitativa de sua presença nem de seu protagonismo nas ações escolares. A instituição afirma oferecer “tratamento diferenciado” aos estudantes indígenas, levando em consideração aspectos culturais e linguísticos, porém não detalha estratégias estruturadas ou ações específicas. O diagnóstico institucional reconhece que o atendimento à diversidade indígena precisa ser aprimorado, ressaltando a ausência de formação docente adequada nessa temática. As ações pedagógicas voltadas à diversidade são consideradas incipientes, e a escola admite a falta de um olhar diferenciado, bem como a inexistência de políticas consolidadas para o atendimento aos estudantes indígenas (SEDUC, 2024b).

Com base na análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas Couto Magalhães (SEDUC, 2024a) e Juscelino Kubitschek (SEDUC, 2024b), é possível afirmar que esses documentos revelam tanto os avanços quanto as limitações no atendimento à diversidade étnica, especialmente no que se refere à população indígena *A'uwê Uptabi*.

A comparação entre os dois contextos escolares evidencia que, embora ambas as instituições reconheçam a presença de estudantes indígenas e apontem a diversidade como um princípio orientador, a materialização desse reconhecimento em ações pedagógicas e curriculares efetivas ainda se dá de forma principalmente contingencial e desigual. A escola Couto Magalhães se destaca por adotar uma abordagem mais sensível à interculturalidade, mesmo que ainda limitada à realização de eventos pontuais e à menção genérica à diversidade no currículo. Já a Escola JK demonstra fragilidades mais acentuadas, com ausência de estratégias formativas específicas e uma prática pedagógica pouco estruturada para o acolhimento e permanência de estudantes indígenas.

Constata-se que os Projetos Político-Pedagógicos, ainda que apresentem intenções educativas de caráter progressista, demonstram fragilidades no que se refere à articulação prática e política com os princípios da Educação Intercultural Crítica. Conforme argumenta Walsh (2009), essa perspectiva pressupõe não apenas o reconhecimento da diversidade, mas a construção de relações de poder horizontais, capazes de romper com a colonialidade e de valorizar as epistemologias dos povos historicamente subalternizados. Nesse mesmo sentido, Candau (2016) adverte que a interculturalidade não pode permanecer restrita a enunciados normativos, mas precisa traduzir-se em práticas pedagógicas concretas, comprometidas com a transformação social.

As experiências analisadas por Taukane (2012), em contextos escolares de Mato Grosso, ilustram os limites de documentos pedagógicos que não incorporam a voz indígena como protagonista do processo educativo, ao passo que Baniwa (2019) enfatiza que as políticas educacionais somente terão legitimidade quando construídas em diálogo com os próprios sujeitos indígenas. Diante disso, reforça-se a necessidade de revisão contínua dos PPPs, a fim de que estejam efetivamente alinhados às realidades locais e às epistemologias indígenas, superando a distância entre a retórica progressista e a prática escolar cotidiana.

Visando ampliar a compreensão sobre como essas intenções expressas nos PPPs se traduzem (ou não) em permanência e sucesso escolar, passamos à análise das Atas de Resultado Final. Ao examinarmos os dados quantitativos referentes à trajetória dos estudantes indígenas nas duas escolas, intentamos verificar os impactos concretos das políticas pedagógicas adotadas, problematizando as taxas de aprovação, reprovação, desistência e transferência à luz das desigualdades étnico-raciais e dos desafios da educação em contextos de pluralidade sociocultural.

A Ata de Resultado Final, documento gentil e prontamente cedido pelas escolas, constitui-se em um documento oficial, emitido pelo Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUCA), utilizado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) como instrumento de consolidação dos resultados de aprendizagem ao término do ano letivo nas unidades escolares da rede estadual. Sua função é registrar de forma objetiva e normativa a situação final de cada estudante matriculado, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e a legislação vigente da SEDUC/MT (MATO GROSSO, 2023).

Este documento contempla informações detalhadas como: identificação da turma (séria, turma, ano letivo, modalidade) identificação dos estudantes (nome, matrícula), os resultados obtidos nos componentes curriculares (notas finais), a frequência anual, a participação em processos de recuperação e a definição da situação final (aprovado, reprovado, afastado por desistência, transferido). O documento é elaborado com base nos registros inseridos no SIGEDUCA pelos docentes e pela gestão escolar, sendo posteriormente homologado pelo Conselho de Classe e validado com as devidas assinaturas.

A emissão e a gestão deste documento seguem orientações contidas na Portaria nº 274/2023/GS/SEDUC-MT, que regulamenta os procedimentos de avaliação do rendimento

escolar e a organização dos registros acadêmicos no âmbito da educação básica estadual. Tal normativa assegura que a ata reflita fielmente os critérios avaliativos definidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em consonância com os princípios de uma educação democrática e de qualidade socialmente referenciada.

A Ata de Resultado Final, longe de ser apenas um procedimento burocrático, integra um conjunto de documentos que subsidiam a construção de diagnósticos educacionais e a formulação de políticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e com a permanência dos estudantes, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais, étnico-raciais e territoriais.

Compreendemos que além de seu caráter administrativo, a Ata de Resultado Final assume um papel estratégico na análise institucional e pedagógica da escola. Ao consolidar os dados quantitativos do desempenho discente, esse instrumento se configura como uma fonte documental fundamental para pesquisas educacionais, especialmente aquelas que se debruçam sobre questões como evasão, repetência, equidade e eficácia escolar. Conforme destaca Veiga (2004), a análise sistemática de documentos escolares, quando articulada ao estudo do PPP e às práticas cotidianas da escola, permite compreender os significados da avaliação institucional e seus impactos sobre a democratização do acesso e da permanência dos sujeitos no espaço escolar.

Foram analisadas as Atas de Resultado Final referentes às turmas do Ensino Médio regular, com sede nas unidades escolares, no período compreendido entre os anos de 2014 e 2024 das Escolas Couto e Juscelino Kubitschek. A escolha deste intervalo de tempo fundamenta-se na necessidade de construir uma série histórica suficientemente ampla, capaz de revelar não apenas dados estatísticos de aprovação, reprovação e evasão, mas também as dinâmicas institucionais e pedagógicas que atravessam a realidade escolar. Conforme aponta Veiga (2004), os documentos escolares, quando articulados ao Projeto Político-Pedagógico e às práticas cotidianas, constituem fontes privilegiadas para a compreensão dos sentidos atribuídos à avaliação institucional.

O período delimitado abarca uma década marcada por transformações significativas no cenário educacional brasileiro e mato-grossense, como a intensificação das políticas de universalização do Ensino Médio e a ampliação das discussões sobre equidade, diversidade e educação intercultural (Candau, 2016; Walsh, 2009). Além disso, esse recorte temporal

permite observar os efeitos das tensões entre territorialidades e identidades que incidem sobre os sujeitos escolares, sobretudo indígenas, em contextos urbanos e fronteiriços (Haesbaert, 2004; Taukane, 2012). Por fim, o ano de 2024 corresponde ao limite mais atualizado da coleta de dados, assegurando a pertinência contemporânea da análise. Assim, o recorte temporal não apenas garante a consistência metodológica da pesquisa, mas também evidencia o esforço de compreender, em perspectiva histórica e crítica, os processos de escolarização e suas implicações para a democratização do acesso e da permanência dos povos indígenas na escola (Baniwa, 2019).

A partir desses documentos oficiais, foi elaborada uma planilha em formato Excel, apenas com estudantes indígenas, contemplando os seguintes elementos: ano letivo, série, código do estudante e respectiva situação final, organizados por escola (conforme disponível no Apêndice B).

A identificação dos estudantes indígenas deu-se por meio da análise dos nomes e/ou sobrenomes que apresentam origem indígena, tendo em vista a inexistência de qualquer mecanismo de registro étnico-racial nos sistemas institucionais de matrícula ou em demais instrumentos oficiais de identificação estudantil. Para assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações, optou-se pela utilização do código do estudante como identificador, dado seu caráter único e imutável.

Os dados coletados foram sistematizados por ano, série e situação final, a partir das categorias definidas nos registros escolares, de modo a permitir o exame quantitativo e comparativo dos índices de aprovação, reprovação, evasão e transferência. Essa organização viabilizou a construção de séries históricas, funcionando como etapa preliminar para a interpretação crítica das dinâmicas de permanência e sucesso escolar dos estudantes indígenas no ensino médio regular.

A Tabela a seguir (Tabela 1: Total de estudantes indígenas matriculados na Escola JK por ano por série) sistematiza os dados referentes ao total de estudantes indígenas matriculados na Escola JK.

Tabela 1: Total de estudantes indígenas matriculados na Escola JK por ano por série

Ano	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
2014	10	3	6	19
2015	8	7	2	17
2016	1	0	1	2
2017	4	4	1	9
2018	10	4	2	16
2019	2	13	4	19
2020	10	5	1	16
2021	5	7	3	15
2022	5	5	5	15
2023	4	1	3	8
2024	--	1	2	3
TOTAL				139

Fonte: Atas de Resultado Final da EE Juscelino Kubitschek (2014–2024). Elaboração própria.

A análise comparativa entre as matrículas de estudantes indígenas no período de 2011 a 2015 (Serpa, 2017) e o intervalo de 2014 a 2024 revela uma trajetória marcada por oscilações significativas no acesso e na permanência escolar. No primeiro recorte (2011–2014), observa-se um crescimento gradual das matrículas, culminando em 2014 com o maior quantitativo do período (19 estudantes), o que sugere um movimento de inserção crescente da população *A'uwê Uptabi* na escola urbana, possivelmente associado a políticas de incentivo à educação básica e à ampliação do diálogo intercultural na comunidade escolar. Já no segundo recorte (2014–2024), mantém-se inicialmente o patamar elevado de matrículas, com novo pico em 2019 (19 estudantes), mas a partir de 2020 há oscilações que culminam em queda expressiva em 2023 (8 estudantes) e em 2024 (3 estudantes), indicando um esvaziamento preocupante da presença indígena na escola.

A pandemia de Covid-19 e impôs longos períodos de suspensão das atividades presenciais e a adoção de ensino remoto emergencial, esse contexto agravou vulnerabilidades historicamente presentes entre estudantes indígenas e contribuiu para a queda expressiva de matrículas em 2023 (8 estudantes) e 2024 (3 estudantes), indicando um esvaziamento preocupante da presença indígena na escola e evidenciando a necessidade de políticas de permanência que sejam culturalmente sensíveis e que considerem as especificidades

socioterritoriais do povo *A'uwê Uptabi*, a fim de assegurar seu direito à educação de forma equitativa e inclusiva.

Essas oscilações não podem ser atribuídas exclusivamente a fatores externos, como a mobilidade territorial dos *A'uwê Uptabi* entre aldeias e cidades, mas remetem também a entraves institucionais que afetam o pertencimento e a permanência escolar. Embora o Projeto Político-Pedagógico da Escola JK (SEDUC, 2024b) reitere o compromisso com o respeito à diversidade e mencione o “tratamento diferenciado” aos estudantes indígenas, os dados empíricos sugerem a fragilidade de ações efetivas que promovam sua inclusão e êxito escolar.

A variabilidade dos índices sugere que, em determinados períodos, a escola logrou ampliar o acesso dos estudantes indígenas, enquanto em outros não conseguiu sustentar um padrão de acolhimento e continuidade, o que aponta para limites estruturais e pedagógicos das instituições investigadas, assim como já apontado por Serpa (2017). Nesse sentido, retoma-se a reflexão de Candau (2016) e Walsh (2009), segundo as quais a educação intercultural crítica demanda não apenas a abertura formal das escolas, mas a transformação das práticas, currículos e políticas de modo a dialogar com as epistemologias e os modos de vida indígenas.

Os dados quantitativos, ao evidenciarem a oscilação da presença indígena na escola urbana de Nova Xavantina, reafirmam que o desafio não se restringe ao ingresso, mas envolve a consolidação de estratégias institucionais que garantam a permanência e o sucesso escolar desses estudantes, em consonância com seus direitos educacionais e culturais.

A Tabela 1 a seguir apresenta a distribuição das situações finais dos estudantes indígenas matriculados na Escola Estadual Juscelino Kubitschek (JK), no período de 2014 a 2024, com base nos registros constantes nas Atas de Resultado Final. As categorias analisadas compreendem: aprovação, reprovação, afastamento por desistência e transferência, e estão expressas tanto em valores absolutos quanto em percentuais relativos ao total de 139 matrículas identificadas no período.

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, o conceito de sucesso escolar é usualmente associado à progressão regular do estudante ao longo das etapas de ensino, evitando situações de repetência e distorção idade-série, e garantindo a conclusão da educação básica no tempo previsto (Brasil, 2017). Em perspectiva oposta, o insucesso escolar é caracterizado por indicadores como reprovação, abandono, evasão e baixos níveis de

desempenho em avaliações internas e externas, que comprometem o percurso formativo e a permanência do estudante na escola (INEP, 2020). Os fenômenos de sucesso e insucesso escolar são multicausais e refletem não apenas o rendimento individual do estudante, mas também a capacidade da escola em oferecer condições de aprendizagem equitativas, reconhecendo os fatores socioeconômicos e culturais que influenciam os resultados (Freitas, 2007).

Tabela 2: Estudantes indígenas matriculados na Escola JK entre os anos de 2014 e 2024 por situação final

Situação final	Quantidade de estudantes indígenas matriculados	Porcentagem do total de estudantes indígenas matriculados
Afastado Por Desistência	23	16,54%
Aprovado	57	41,02%
Reprovado	34	24,46%
Transferido	25	17,98%
Total	139	100%

Fonte: Atas de Resultado Final da EE Juscelino Kubitschek (2014–2024). Elaboração própria.

A leitura dos indicadores referentes à situação final dos estudantes indígenas na Escola JK revela uma realidade complexa. Apesar de apresentar um percentual relativamente positivo de aprovação (43,33%), ou seja, sucesso escolar, os dados evidenciam que 41% destes estudantes reprovam ou evadem da escola, configurando um percentual, também significativo, de insucesso escolar. Essa fragmentação das trajetórias escolares não pode ser atribuída apenas a fatores individuais, mas reflete barreiras estruturais que perpassam o modelo escolar, a gestão educacional e as políticas públicas voltadas à educação indígena.

A taxa de reprovação (20,83%) dos estudantes indígenas da Escola JK, por exemplo, ultrapassa a dimensão de uma suposta “insuficiência de aprendizagem” e deve ser lida como expressão de práticas pedagógicas que desconsideram os tempos, ritmos e modos próprios de aprender dos estudantes indígenas. De acordo com dados do INEP¹⁵ a taxa média de

¹⁵Dados extraídos do banco de **Dados Abertos – Taxas de Rendimento Escolar**, mantido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP – Brasil), disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. A base abrange informações anuais sobre aprovação, reprovação e abandono escolar para o Brasil e para estados e é atualizada regularmente. Acesso em 09 de Setembro de 2025.

reprovação no ensino médio no Brasil entre os anos de 2014 e 2024 é de apenas 8,32%, sendo que no Mato Grosso este índice chega a 12,69%. Esses números reforçam que os estudantes indígenas estão sujeitos a um risco de reprovação quase duas vezes superior à média estadual e mais de duas vezes superior à média nacional, configurando uma situação de desigualdade educacional que demanda políticas de acompanhamento, avaliação e ensino diferenciadas, fundamentadas em uma perspectiva intercultural e de equidade.

Serpa (2017) demonstra que o sucesso escolar (aprovação) entre os estudantes indígenas matriculados na Escola JK entre 2011 e 2014, foi de apenas 17 em 66 estudantes (25,75%), enquanto o insucesso escolar (reprovação e desistência) atingiu 31 em 66 (46,96%), evidenciando que quase metade dos estudantes não conseguiu concluir o ano letivo com êxito. Esse dado já revelava uma trajetória marcada por barreiras pedagógicas, quando ampliamos a análise para o período de 2014 a 2024, observa-se uma leve melhora no índice de aprovação, que passa para 41,02% (57 em 139), mas ainda assim o insucesso permanece elevado: 24,46% de reprovação e 16,54% de afastamento por desistência, o que significa que mais de 40% dos estudantes indígenas não alcançam sucesso escolar. Destaca-se ainda que a taxa de desistência é mais que o dobro da média nacional (5,19%) e consideravelmente superior à média estadual de Mato Grosso (7,7%) para o mesmo período e nível de ensino, sinalizando um desafio persistente de permanência e equidade educacional.

Ademais, a taxa de transferência apurada por Serpa (2017) é de 27,27% e nos dados apurados entre 2014 e 2024 decaiu para 17,98%, mas ainda assim sugere mobilidade estudantil significativa, possivelmente relacionada a fatores socioterritoriais, como migração entre aldeias e deslocamentos entre municípios vizinhos.

Conforme destaca Candau (2016), a ausência de políticas educacionais de caráter intercultural crítico dificulta a permanência e a equidade no acesso, ao passo que Walsh (2009) problematiza a negligência das instituições em reconhecer a diversidade como fundamento para a justiça social. Nesse mesmo sentido, Baniwa (2019) enfatiza que o deslocamento contínuo dos indígenas para acessar a escola urbana gera desestabilizações no pertencimento, situação que pode ser compreendida à luz da multiterritorialidade discutida por Haesbaert (2011), na qual sujeitos transitam entre diferentes contextos, sem que esses espaços lhes garantam condições adequadas de permanência. A vulnerabilidade socioeconômica, por sua vez, soma-se aos efeitos do racismo estrutural, que, como sustenta

Almeida (2018), manifesta-se de forma institucionalizada, limitando as possibilidades de permanência escolar e perpetuando desigualdades históricas.

Essa lógica de exclusão emerge nos relatos e entrevistas, em que os estudantes denunciam o sentimento de não pertencimento, a indiferença da instituição diante de suas identidades culturais e a carência de professores capacitados para lidar com a diversidade étnica (como evidenciadas nas falas dos estudantes da Escola JK, analisadas adiante).

A taxa de transferência (18,33%) expressa a mobilidade territorial dos A'uwê Uptabi, cuja presença nas cidades se dá, muitas vezes, em condições transitórias, motivadas por questões familiares, de saúde ou pela busca de escolas consideradas mais receptivas. Essa mobilidade, no entanto, não pode ser lida como fragilidade, mas como estratégia sociopolítica das comunidades, que enfrentam um sistema educacional pouco permeável às suas dinâmicas próprias. Como aponta Tassinari (2009), as migrações indígenas não decorrem apenas de pressões externas, mas constituem práticas ativas de resistência e afirmação cultural, que desafiam a escola a compreender outras formas de habitar e circular no espaço urbano.

A combinação entre desistência e transferência revela a dificuldade dos estudantes indígenas em permanecer em um espaço escolar que raramente se configura como lugar de pertencimento. Walsh (2009) afirma que a interculturalidade crítica exige mais do que a coexistência formal de culturas em um mesmo ambiente: pressupõe relações horizontais que confrontem as estruturas coloniais de poder. Quando a escola se limita a práticas monoculturais e não estabelece esse diálogo, a evasão e a mobilidade aparecem como respostas legítimas das famílias indígenas a uma instituição que insiste em não reconhecer suas realidades.

Nesse sentido, a experiência da Escola JK confirma o que Candau (2012) denomina como os “desafios da educação intercultural em sociedades desiguais”: mesmo diante do reconhecimento formal da diversidade, persistem práticas pedagógicas baseadas em um currículo homogêneo, pouco atento às narrativas históricas e linguísticas dos *A'uwê Uptabi*. A ausência de flexibilidade em calendários e metodologias, somada à falta de valorização de saberes indígenas, compromete diretamente a permanência qualificada dos estudantes.

Como ressalta Baniwa (2013), a escola intercultural não pode restringir-se à adaptação do modelo ocidental, mas deve constituir-se como espaço de afirmação identitária, fortalecimento cultural e construção de alternativas educativas baseadas no diálogo entre

saberes. Em convergência, Taukane (2012) enfatiza que a escola deve assumir-se como espaço de protagonismo indígena, articulando práticas pedagógicas às cosmologias e projetos de futuro das comunidades, rompendo com visões integracionistas e assistencialistas que historicamente marcaram a educação indígena no Brasil.

Assim, os indicadores da Escola JK não podem ser lidos apenas como estatísticas de rendimento, mas como expressão de um modelo escolar que ainda não incorporou plenamente a interculturalidade crítica. A permanência dos estudantes indígenas exige mais do que matrícula e frequência: requer políticas públicas que garantam formação continuada de professores, inclusão de docentes indígenas, flexibilização curricular e valorização efetiva das culturas locais. Ressignificar a escola como espaço de mediação entre mundos é, portanto, condição indispensável para acolher e legitimar diferentes formas de viver, aprender e ensinar.

Em seu Projeto Político-Pedagógico a Escola JK afirma o compromisso com a diversidade e a inclusão, entretanto os dados empíricos revelam a insuficiência de ações estruturadas e sistemáticas que garantam a permanência e o sucesso escolar dos estudantes indígenas. Isso demanda, portanto, uma reconfiguração crítica do PPP, com escuta ativa das comunidades indígenas urbanas e rurais, formação intercultural para os docentes e gestores, e integração curricular de conteúdos que contemplem as histórias, línguas, territórios e epistemologias dos povos indígenas da região, especialmente dos *A'uwê Uptabi*.

Este mesmo documento (SEDUC, 2024b) menciona a diversidade como princípio orientador e afirma oferecer um suposto “tratamento diferenciado” aos estudantes indígenas, mas os dados empíricos revelam uma profunda desconexão entre esses enunciados e as práticas escolares cotidianas. Como analisa Veiga (2004), o PPP deve ser compreendido como um instrumento articulador das intencionalidades educativas, e não como um documento burocrático produzido apenas para atender exigências administrativas. Na prática, o que se observa é a ausência de estratégias consistentes que deem materialidade aos princípios da educação intercultural.

Essa contradição é confirmada tanto pelos indicadores, que apontam altas taxas de desistência e transferência, quanto pelos relatos dos próprios estudantes indígenas, que denunciam a indiferença da escola diante de suas identidades culturais, a ausência de professores preparados para trabalhar com a diversidade e o sentimento constante de não

pertencimento. Nesse sentido, fica evidente que a menção à diversidade no PPP funciona como enunciado retórico, sem repercussão concreta no cotidiano pedagógico, distanciando-se da perspectiva de interculturalidade crítica defendida por Walsh (2009), que demanda ruptura com a lógica monocultural do currículo e a incorporação efetiva de saberes, linguagens e modos de vida indígenas.

A seguir, a Tabela 3 apresenta o total de estudantes indígenas matriculados na Escola Estadual Couto Magalhães, no município de Campinápolis (MT), entre os anos de 2014 e 2024, distribuídos por série do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). Os dados indicam a evolução das matrículas ao longo de uma década, revelando oscilações significativas. O total geral de matrículas indígenas no período soma 1.780 registros, representando um quantitativo expressivo de presença *A'uwê Uptabi* na educação escolar urbana de Campinápolis.

Tabela 3: Total de estudantes indígenas matriculados na Escola Couto Magalhães por ano por série

Ano	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
2014	32	37	19	88
2015	66	53	30	149
2016	94	43	19	156
2017	102	49	21	172
2018	108	100	59	267
2019	84	107	65	256
2020	70	84	65	219
2021	43	SEM DADOS	SEM DADOS	43
2022	52	60	31	143
2023	65	45	16	126
2024	33	86	42	161
TOTAL	749	664	367	1780

Fonte: Atas de Resultado Final da EE Couto Magalhães (2014–2024). Elaboração própria.

Os dados acima revelam a expressiva presença de estudantes indígenas *A'uwê Uptabi* na Escola Estadual Couto Magalhães ao longo da última década, confirmando que Campinápolis é um dos municípios mato-grossenses onde a escolarização indígena em contexto urbano se consolidou de forma mais significativa. Entre 2014 e 2024 foram registradas 1.780 matrículas, com destaque para os anos de 2018 e 2019, em que o número total superou 250 estudantes.

Essa presença evidencia que a mobilidade entre aldeia e cidade não representa apenas um fluxo esporádico, mas um processo contínuo de busca por escolarização, sobretudo no Ensino Médio — etapa obrigatória e cada vez mais demandada pelas comunidades indígenas como estratégia de formação e inserção social. Baniwa (2006; 2017) evidencia que a escola, embora marcada por contradições, é apropriada pelos povos indígenas como espaço de construção de conhecimentos necessários à sua participação cidadã. Cohn (2005), por sua vez, também sublinha que a educação escolar indígena se articula à ideia de cidadania ativa, mobilizando crianças e jovens em processos de fortalecimento cultural e político.

A distribuição por séries demonstra uma concentração histórica no 1º ano, com picos entre 2016 e 2018, quando mais de 100 estudantes ingressaram nessa etapa, evidenciando forte demanda de acesso. Esse padrão reflete tendências nacionais. Segundo o Censo Escolar, o Brasil alcançou em 2024 cerca de 93,4% de cobertura na faixa etária de 15 a 17 anos, indicando amplo acesso ao ensino médio, embora com lacunas persistentes de permanência. No entanto, os números decrescentes nas turmas do 3º ano — com média anual de apenas 33 matrículas no conjunto indígena — espelham o fenômeno nacional de evasão e abandono: por exemplo, taxa de evasão no ensino médio urbano atingiu cerca de 5,9% em 2023, e nas séries iniciais do médio ultrapassou 10% nos anos de maior vulnerabilidade (2017–2018) segundo Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social (IMDS)¹⁶. Essa discrepância entre o ingresso e a conclusão confirma nossa tese de que barreiras institucionais, culturais e linguísticas afetam decisivamente o percurso escolar completo dos estudantes indígenas, o que reforça a necessidade de políticas específicas de monitoramento, reforço pedagógico e apoio à permanência, cobrindo especialmente os anos finais do ensino médio.

Outro aspecto relevante é a oscilação nas matrículas, especialmente nos anos de 2020 e 2021. Em 2020, com a pandemia de COVID-19, houve uma queda visível (219 estudantes), e em 2021 os registros se reduziram drasticamente a apenas 43 estudantes, sem dados disponíveis para as demais séries. Essa interrupção evidencia tanto a fragilidade estrutural do sistema educacional no enfrentamento da crise quanto os efeitos desproporcionais da pandemia sobre estudantes indígenas, que enfrentaram barreiras tecnológicas, econômicas e

¹⁶ Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social. Relação de temas tratados no Relatório Anual 2022-23: painel “Evasão escolar: cenário recente no Brasil” / Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social. — [S.l.], 2023. (Relatório Anual). Disponível em: https://imdsbrasil.org/wp-content/uploads/2024/01/IMDS_relatorio22-23_vDigital.pdf. Acesso em: 07 de julho de 2025

de saúde. A recuperação parcial nos anos seguintes (143 em 2022 e 161 em 2024) indica resiliência das comunidades, mas também expõe os limites das estratégias estatais de recomposição da aprendizagem e de garantia de equidade.

Quanto aos resultados finais dos estudantes matriculados na Escola Couto Magalhães temos a seguinte tabela:

Tabela 4: Estudantes indígenas matriculados na Escola Couto Magalhães por ano por situação final

Ano	APROVADO	REPROVADO	AFASTADO POR DESISTÊNCIA	TRANSFERIDO	TOTAL
2014	32	23	17	16	88
2015	19	55	23	52	149
2016	23	64	59	10	156
2017	72	33	47	20	172
2018	132	26	56	53	267
2019	99	38	73	46	256
2020	54	63	36	66	219
2021	20	1	22	0	43
2022	47	14	76	6	143
2023	48	19	50	9	126
2024	70	19	53	19	161
TOTAL					1780

Fonte: Atas de Resultado Final da EE Couto Magalhães (2014–2024). Elaboração própria.

A Escola Couto Magalhães cumpre um papel estratégico como espaço de socialização intercultural e de afirmação identitária, mas os índices revelam desafios concretos: a assimetria entre ingressantes e concluintes, a vulnerabilidade em contextos de crise e a necessidade urgente de políticas de educação intercultural crítica que ultrapassem a retórica dos PPPs e se traduzam em práticas efetivas de valorização da diferença e de fortalecimento da permanência indígena na escola.

A leitura dos dados disponíveis na Tabela 5 fornecem mais uma dimensão para análise e enfrentamento destes desafios e os dados da Tabela 2 sintetizam a trajetória de estudantes indígenas matriculados na Escola Couto Magalhães entre os anos de 2014 e 2024, distribuídos segundo a situação final e acompanhados do percentual correspondente em relação ao total de 1780 estudantes indígenas matriculados no período.

Tabela 5: Estudantes indígenas matriculados na Escola Couto Magalhães entre os anos de 2014 e 2024 por situação final e percentual relativo ao total de indígenas no período

Situação final	Quantidade de estudantes indígenas matriculados	porcentagem do total de estudantes indígenas matriculados
Afastado Por Desistência	512	28,77%
Aprovado	616	34,60%
Reprovado	355	19,95%
Transferido	297	16,68%
Total	1780	100%

Fonte: Atas de Resultado Final da EE Couto Magalhães (2014–2024). Elaboração própria.

O quantitativo de estudantes indígenas matriculados na Escola Couto Magalhães entre 2014 e 2024 segundo sua situação final, reitera o cenário nacional e estadual marcado por forte oscilação de matrículas, assim como de aprovação, reprovação, desistência e transferência. O número de matrículas variou de forma expressiva ao longo do período, com picos em 2018 (267 estudantes) e 2019 (256), seguidos por quedas acentuadas em anos subsequentes, como 2021 (43 estudantes), situação que reflete as tendências registradas no ensino médio brasileiro no mesmo período, quando se observou o impacto direto da pandemia de Covid-19 sobre a matrícula.

A aprovação apresenta avanços em determinados momentos (2018, com 132 aprovados, e 2024, com 70), mas permanece intercalada por anos de alto índice de reprovação e desistência (2015 e 2016, sobretudo), reiterando, assim como constatado na Escola JK a dificuldade de se consolidar políticas consistentes de permanência. Esse padrão contrasta com a média nacional de aprovação no ensino médio (86,49%) e com a média de Mato Grosso (79,61%) no mesmo período, o que reforça a singularidade e a gravidade do quadro vivido pelos estudantes indígenas destas escolas.

A reprovação atingiu números elevados em 2015 (55 estudantes) e 2016 (64), o que corresponde a quase metade das matrículas nesses anos, taxas significativamente superiores à média estadual de reprovação de 12,69% e quase três vezes maior que a média nacional de 8,32% para o mesmo nível de ensino. Tal dado pode ser lido como expressão de um modelo escolar que mantém uma lógica avaliativa rígida e homogênea, desconsiderando os tempos, ritmos e modos próprios de aprender dos estudantes indígenas. Nesse sentido, confirma-se o que Walsh (2009) denomina de “monoculturalidade escolar”: a imposição de uma matriz

curricular ocidental que, ao não reconhecer a diversidade epistêmica, reforça mecanismos de exclusão e contribui para o elevado insucesso escolar – fenômeno igualmente identificado na Escola JK, onde o insucesso entre 2011 e 2014 chegou a 46,96% .

Os índices de desistência também chamam atenção, com destaque novamente para 2016 (59 casos) e 2022 (76 casos), muito acima da média de abandono registrada no Estado (7,7%) e no país (5,19%) no mesmo período. Da mesma forma, as transferências aparecem em número expressivo em 2015 (52) e 2020 (66). Esses movimentos revelam rupturas individuais nas trajetórias escolares, mas também respostas coletivas das famílias indígenas a um ambiente que, em muitos casos, não se configura como espaço de pertencimento. Como aponta Tassinari (2009), a mobilidade indígena deve ser interpretada como estratégia sociopolítica, e não apenas como efeito de precariedades.

Apesar de alguns avanços, como a redução de reprovações em 2021 (apenas 1 caso registrado), os dados gerais indicam que a escola ainda não se constitui como espaço de efetivo pertencimento para os *A'uwê Uptabi*. O PPP, ao enunciar a diversidade como princípio, não se traduz em práticas pedagógicas consistentes, permanecendo distante da interculturalidade crítica defendida por Candau (2012) e Baniwa (2013), que pressupõe ruptura com a lógica integracionista e abertura para o diálogo horizontal entre saberes. Como lembra Taukane (2012), a escola só poderá se tornar espaço de fortalecimento cultural e protagonismo indígena se superar a visão assistencialista e reconhecer o direito à educação como prática intercultural efetiva.

Como alerta Arroyo (2011), a escolarização de populações historicamente marginalizadas deve ser lida criticamente, pois muitas vezes o sucesso formal esconde processos de negação cultural e epistemológica. Nesse caso, a aprovação não necessariamente corresponde à valorização das identidades *A'uwê Uptabi*, mas pode representar a adaptação forçada a um modelo escolar monocultural. A taxa de reprovação (20%) aponta para a manutenção de mecanismos seletivos que ainda orientam a escola pública. Charlot (2000) lembra que o fracasso escolar não é produto exclusivo de insuficiências individuais, mas da relação desigual entre sujeitos, saberes e instituições. No caso dos estudantes indígenas, a reprovação reflete a desconsideração de seus modos de aprender, reforçando a lógica de homogeneização curricular e avaliativa.

Os 29% de estudantes afastados por desistência revelam uma dimensão preocupante, pois ultrapassam o índice de reprovação. Essa evasão não se explica apenas por fatores socioeconômicos ou de mobilidade, mas pela ausência de acolhimento e reconhecimento no espaço escolar. Gomes (2017) destaca que a permanência só se efetiva quando o estudante se reconhece nos símbolos, nas narrativas e nas práticas pedagógicas da escola. A indiferença diante das identidades culturais *A'uwê Uptabi* contribui para o sentimento de não pertencimento, apontado pelos próprios estudantes em relatos e entrevistas.

A soma dos percentuais mostra que a maioria dos estudantes indígenas não experimenta uma trajetória contínua de sucesso escolar. Freire (1996) já advertia que a educação só cumpre seu papel emancipador quando reconhece a dignidade e a historicidade dos sujeitos. No entanto, a Escola Couto Magalhães ainda opera sob a lógica da adaptação, em vez de construir um espaço de diálogo intercultural crítico.

Esses dados apontam para a persistência de uma desigualdade estrutural no percurso escolar dos *A'uwê Uptabi*, em que os avanços na matrícula não se convertem, na mesma proporção, em permanência e conclusão exitosa. A análise indica a necessidade de políticas pedagógicas interculturais mais robustas, voltadas para a redução das taxas de reprovação e evasão, bem como estratégias de acompanhamento individualizado que considerem a realidade sociocultural e linguística dos estudantes indígenas. Tal interpretação exige da escola uma leitura mais ampla sobre os modos indígenas de circular e habitar o espaço urbano e impõe o desafio de construir práticas pedagógicas e políticas de permanência sensíveis a esses contextos, para que os indicadores de sucesso escolar possam se aproximar dos padrões de equidade estabelecidos pelas metas nacionais de qualidade e universalização do ensino médio.

Essa fragmentação das trajetórias escolares evidencia assim como no caso da Escola Jk, que a Escola Couto Magalhães, mesmo reconhecendo formalmente a diversidade em seu PPP, não conseguiu consolidar práticas pedagógicas e políticas de gestão que promovam permanência qualificada. Superar esse quadro exige repensar o currículo, valorizar as línguas e saberes indígenas e garantir que a escola seja espaço de pertencimento e protagonismo, e não de assimilação ou exclusão.

A análise conjunta dos indicadores da Escola Juscelino Kubitschek (JK) e da Escola Couto Magalhães confirma um quadro marcado pela fragmentação das trajetórias escolares

indígenas, em que a matrícula não se traduz, necessariamente, em permanência qualificada ou em reconhecimento cultural. Os dados revelam convergências importantes: ambas as escolas registram percentuais significativos de reprovação, desistência e transferência, evidenciando que os estudantes *A'uwê Uptabi* vivenciam processos de exclusão em instituições que, embora se situem em contextos diferentes, compartilham a mesma lógica monocultural.

A leitura comparativa demonstra que, apesar dos avanços legais e normativos — como a Constituição de 1988, a LDB/1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (1998), Plano Nacional de Educação (2014) e os próprios Projetos Político-Pedagógicos (2024a, 2024b) —, as políticas educacionais voltadas para povos indígenas em contextos urbanos permanecem insuficientes.

A ausência de uma política de identificação étnico-racial nos processos de matrícula, associada à carência de práticas pedagógicas interculturais e à limitada formação docente para atuação em contextos multiétnicos, contribui para a invisibilização desses estudantes no cotidiano escolar. Tal cenário revela o descompasso entre os princípios enunciados no PPP e sua efetivação no plano das práticas institucionais, reafirmando a urgência de uma reconfiguração crítica das políticas pedagógicas e da própria concepção de educação intercultural no contexto urbano mato-grossense.

Dessa forma, a análise dos dados demonstra que a baixa permanência dos estudantes indígenas no ensino médio urbano não é um fracasso individual, mas um reflexo das lacunas estruturais das políticas públicas e da ineficiência das escolas em efetivar uma educação intercultural crítica, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012, p.2) em que se afirma:

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena. [...] assegurarem que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais.

Esse contraste entre a normatividade oficial e a realidade empírica confirma que, embora existam marcos legais que garantem o direito a uma educação diferenciada, a prática escolar urbana ainda se organiza sob parâmetros homogêneos e monoculturais, desconsiderando as especificidades culturais, sociais e territoriais dos *A'uwê Uptabi*.

Reafirma-se que uma educação intercultural crítica para os povos indígenas em contextos urbanos deve ser concebida como ação política de resistência e reexistência, promovendo não apenas o acesso, mas também a permanência, o pertencimento e o êxito escolar. Tal perspectiva exige a escuta atenta, a valorização das línguas originárias e o reconhecimento dos modos próprios de ser e aprender dos povos indígenas. Como destaca Walsh (2009, p. 15) “a interculturalidade crítica não se reduz ao contato entre culturas, mas se configura como projeto político, social e epistêmico que busca transformar as relações assimétricas de poder, legitimando os saberes historicamente subalternizados”.

3.2 Perspectivas warazu (não xavante) do *A'uwê* na escola

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram organizados em três grupos principais: gestores escolares, professores em regência e estudantes indígenas matriculados no ensino médio nas escolas lócus da pesquisa.

Esta seção apresenta as percepções e compreensões de gestores e professores das escolas estaduais Juscelino Kubitschek e Couto Magalhães sobre a presença dos estudantes indígenas *A'uwê Uptabi* (Xavante) no ensino médio urbano. A partir de questionários e entrevistas aplicados junto a diretores e docentes em regência, buscou-se descrever como esses sujeitos institucionais percebem a diversidade étnica em suas escolas, quais práticas adotam para o atendimento dos estudantes indígenas e como interpretam os desafios e possibilidades da educação escolar indígena em contexto urbano. O texto foi organizado em dois subitens: o primeiro dedicado às falas dos diretores e o segundo às respostas dos professores, visando compreender as concepções institucionais e pedagógicas que orientam o trabalho educativo com os estudantes indígenas nas escolas lócus da pesquisa.

3.2.1 Os diretores

A escolha dos sujeitos da pesquisa constituiu uma etapa fundamental para garantir a representatividade e a pertinência das informações acerca da educação escolar indígena urbana dos *A'uwê Uptabi* (Xavante). Foram considerados gestores escolares aqueles formalmente investidos em cargos de direção ou coordenação pedagógica no momento da coleta de dados, alinhando-se às recomendações metodológicas que enfatizam a relevância de

entrevistar sujeitos com atuação direta e atualizada na gestão escolar. Gestores em afastamento superior a 30 dias foram excluídos para assegurar a pertinência das respostas às práticas vigentes.

Conforme Cohen, Manion e Morrison (2018), gestores desempenham papel estratégico na implementação de políticas educacionais e na mediação das relações entre escola, comunidade e rede de ensino, sendo imprescindível sua inclusão para compreender os processos organizacionais que impactam o atendimento aos estudantes indígenas; tal escolha se justifica pela necessidade, apontada por Martins (2015), de valorizar agentes que ocupam posições estratégicas nos processos institucionais, possibilitando a compreensão crítica das dinâmicas educativas e organizacionais.

Cabe destacar que as falas dos gestores não constituem um bloco homogêneo de percepções. Ao longo da análise das entrevistas, emergem diferentes interpretações sobre o que significa acolher e incluir estudantes indígenas no espaço escolar urbano. Se, por um lado, os discursos institucionais tendem a enfatizar compromissos com a diversidade e a inclusão, por outro, observa-se que tais compromissos nem sempre se traduzem em práticas pedagógicas consistentes ou em políticas de formação docente estruturadas. Essa heterogeneidade de posicionamentos evidencia tensões importantes entre as concepções defendidas pela gestão, as práticas efetivamente realizadas pelos professores e as expectativas das famílias e estudantes indígenas, o que remete à necessidade de problematizar os limites entre um multiculturalismo declaratório e a construção de uma interculturalidade crítica (Candau, 2012; Walsh, 2009).

A partir das entrevistas, foi possível perceber que a identidade institucional de ambas as escolas é fortemente atravessada pela diversidade étnica e cultural, mesmo que de modos distintos. A Escola Couto Magalhães afirma destacar-se pelo envolvimento com projetos pedagógicos que incentivariam o protagonismo estudantil e a valorização da cultura indígena, como o Clube de Leitores e o Grêmio Estudantil; contudo, tais iniciativas carecem de maior problematização quanto ao seu alcance efetivo na consolidação de práticas interculturais críticas, uma vez que permanecem circunscritas a eventos e atividades pontuais.

Já a Escola JK enfatiza sua função como unidade central na continuidade educacional do município, incluindo não apenas estudantes urbanos, mas também indígenas, da zona rural,

do sistema prisional e estudantes especiais¹⁷, revelando uma multiplicidade de públicos. Cabe destacar que a simples presença dessa diversidade não garante a efetivação de práticas inclusivas e interculturais, sendo necessário interrogar em que medida as ações institucionais realmente enfrentam as desigualdades e valorizam os saberes dos diferentes grupos sociais.

A entrevista com a diretora da Escola Couto Magalhães revela um posicionamento institucional fortemente voltado ao reconhecimento da diversidade cultural, especialmente indígena, como valor constitutivo de sua identidade. A fala da gestão destaca que a escola “*é marcada por seu compromisso com uma educação de qualidade, inclusiva e voltada para a formação integral dos estudantes*” e que a presença Xavante é elemento estruturante de sua dinâmica pedagógica, sendo mencionada como “*um aspecto central e definidor da nossa identidade*”.

Com a presença de mais de 100 estudantes Xavante matriculados no ensino médio no ano de 2025 e com a presença significativa destes estudantes ao longo dos anos, a Gestão compreende que isto confere à escola uma natureza profundamente intercultural. O reconhecimento explícito dessa pluralidade como algo que “*torna a escola um espaço de resistência, diálogo e construção coletiva*” demonstra uma abertura ao que denominamos de interculturalidade crítica, aquela que não apenas reconhece a diferença, mas a articula politicamente na luta contra desigualdades estruturais e epistemológicas (Candau, 2020; Walsh, 2009).

¹⁷ De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), consideram-se como público-alvo da Educação Especial os estudantes que apresentam comprometimento global e significativo no desenvolvimento, afetando áreas como aprendizagem, comunicação, socialização e autonomia. Esse grupo inclui pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, desde que haja diagnóstico formal e demanda por serviços de apoio educacional especializado (SEDUC-MT, 2022).

Figura 10 – Presença e participação de estudantes indígenas no cotidiano da Escola Couto Magalhães



Fonte: <https://www.instagram.com/stories/highlights/17940435338992393/>

A entrevista com a gestão da Escola JK também destaca uma instituição marcada pela pluralidade de públicos atendidos — indígenas, urbanos, do campo, do sistema prisional e estudantes especiais —, o que lhe confere um caráter inclusivo e desafiador. A gestão destaca como marca da escola “a valorização da inclusão, o compromisso com a continuidade dos estudos, mantendo a EJA, e o acolhimento às diversidades socioculturais, com uma sala de recursos muito produtiva, participativa, a inclusão dos estudantes com autismo, por exemplo, é ótima.”

Ainda de acordo com o diretor da escola JK os estudantes indígenas

[...] costumam optar pelo turno noturno, pois durante o dia geralmente estão envolvidos com trabalho, às vezes tem estudante que estuda a tarde, mas aí eles moram na aldeia e vem de ônibus ou moto todo dia. Mas esse ano a gente não tem ensino médio a tarde, então não tem estudantes nessa situação.

Embora o diretor da escola JK revele uma tentativa de compreensão da realidade desses sujeitos, aponta para desafios ainda não resolvidos quanto à equidade de acesso e permanência qualificada. A gestão afirma que a escola busca “desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas, respeitando seus ritmos, trajetórias e contextos culturais, tipo na feira de arte, apresentação cultural, essas coisas”; mas não são mencionadas ações específicas de valorização da cultura indígena no currículo ou na dinâmica escolar, como

projetos bilíngues, rodas de saberes ou a presença de monitores culturais. Como assinala Walsh (2009, p. 20), “[...] a interculturalidade não pode se limitar à convivência harmônica; ela exige deslocamentos epistemológicos, abertura ao outro e negociação de sentidos”.

Em termos de comunicação escola-família, as duas instituições demonstram estratégias que mesclam o uso de tecnologias digitais (como *WhatsApp*) com práticas mais tradicionais, como reuniões presenciais e visitas domiciliares.

Segundo a diretora da escola Couto Magalhães a comunicação escola-família também é tratada com sensibilidade intercultural: são utilizadas diferentes estratégias, como visitas domiciliares e contato direto com lideranças indígenas. Essa dimensão é fundamental, pois, como observa Oliveira (2017, p. 56), “[...] a escuta das famílias indígenas deve considerar suas cosmologias, territorialidades e temporalidades, reconhecendo outras lógicas de relação com a escola”.

Reconhecendo a importância da escuta ativa e da mediação intercultural, a diretora argumenta que “*A escola busca manter um diálogo respeitoso, acessível e culturalmente sensível, fortalecendo o sentimento de pertencimento das famílias, eu mesma tenho afilhados indígenas que preferem a escola da cidade [...]*”; entretanto não foi esclarecido de que forma esse diálogo e escuta se concretizam no cotidiano escolar, ou como buscam contato com as famílias que moram em localidades afastadas.

Já de acordo com o diretor da Escola JK o acolhimento de estudantes indígenas é feito com base na alocação por afinidade cultural, ou seja, “[...] *buscamos, sempre que possível, colocar eles numa mesma turma, às vezes facilita pra eles na questão da comunicação e pros professores no planejamento*”. Podemos dizer que esta é uma estratégia interessante, mas que precisa ser acompanhada de mediações pedagógicas que respeitem os modos próprios de aprendizagem e comunicação, considerando que o Povo Xavante tem como característica a divisão em grupos específicos e, muitas vezes, rivais.

Ainda de acordo com o diretor da escola JK a comunicação com as famílias é feita principalmente via *WhatsApp* e reunião de entrega de boletins, mas não há menção a interações com lideranças indígenas ou visitas às aldeias, o que indica uma fragilidade na mediação intercultural. Conforme Walsh (2009), a escuta das comunidades de origem é indispensável para que a escola não atue de forma impositiva e monocultural. “*Reconhecemos que atender a esse público exige uma sensibilidade e preparação que muitas*

vezes a gente não tem. A vontade a gente até tem, mas acaba não se concretizando muita coisa”, afirma o diretor, reconhecendo os limites atuais da escola frente à demanda de uma educação efetivamente intercultural.

No que tange às ações de acolhimento, observa-se que ambas as escolas adotam práticas de recepção aos estudantes ingressantes, incluindo orientações iniciais e dinâmicas de integração. No entanto, a análise das entrevistas revela a necessidade de aprimoramento desses processos, sobretudo no que diz respeito à escuta ativa e ao suporte socioemocional. A proposta de um plano estruturado de acolhimento, que envolva tutoria entre pares, é compatível com os princípios defendidos por Grandó (2010), ao destacar a importância da mediação intercultural no cotidiano escolar, especialmente na transição de estudantes indígenas do ensino fundamental para o médio.

A entrevista com a diretora da escola Couto Magalhães apontou que a escola realiza ações de valorização da cultura indígena, como rodas de conversa com anciãos, feiras culturais e mediações com lideranças. A gestão menciona ainda a preocupação com “*lacunas importantes na leitura e escrita*” dos estudantes indígenas, o que indica um olhar atento às trajetórias escolares desses sujeitos. Contudo, conforme Grandó (2010, p. 158) adverte, “[...] não basta incluir o estudante indígena, é preciso reestruturar o próprio projeto pedagógico à luz de uma epistemologia plural”.

Constata-se, contudo, que a escuta atenta e a postura empática da equipe gestora permanecem, em grande medida, no plano discursivo, sem se converter em práticas pedagógicas efetivas por parte dos professores, nem em políticas articuladas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). A ausência de ações sistemáticas e coordenadas de formação docente e de valorização da presença indígena revela a distância entre o reconhecimento formal da diversidade e a materialização de uma educação verdadeiramente intercultural. Tal lacuna, apontada pela própria entrevistada, confirma que, embora haja sensibilidade no nível da gestão escolar, persiste uma estrutura institucional que reproduz práticas assimilacionistas e negligencia as especificidades culturais dos estudantes indígenas.

Percebemos que no PPP (SEDUC, 2024a, s/n) da escola corrobora-se esse compromisso, ao afirmar que “[...] a educação que se pretende promover deve considerar o respeito à diversidade étnica e cultural presente na escola, promovendo uma convivência democrática e inclusiva”. Como indica a própria gestora, entretanto, ainda há espaço para

aperfeiçoamento, como na elaboração de um plano mais estruturado de acolhimento, além de uma formação específica, professores tradutores.

A presença indígena nas escolas, conforme apontado por ambos os gestores, é reconhecida como elemento central de suas identidades institucionais. A Escola Couto Magalhães evidencia importantes avanços rumo a uma prática pedagógica intercultural crítica. Candau (2012) destaca que a interculturalidade deve ser incorporada de forma transversal no currículo e nas práticas docentes cotidianas, evitando que se limite a eventos culturais esporádicos. A proposição de formação continuada para os docentes em interculturalidade e a institucionalização de espaços de escuta dos estudantes indígenas são medidas que podem fortalecer ainda mais esse projeto educativo.

Ambas as escolas apresentam potencial para aprofundar uma perspectiva de educação intercultural crítica, para isso, é fundamental investir em formação docente continuada, no fortalecimento dos espaços de escuta e participação dos estudantes indígenas e na articulação efetiva entre os PPPs e os desafios concretos do cotidiano escolar. A efetivação de uma educação verdadeiramente intercultural demanda, como destaca Hall (2003), o deslocamento das fronteiras do currículo eurocêntrico para uma pedagogia comprometida com o reconhecimento, a equidade e a justiça social.

3.2.2 Os docentes

Aos professores foi aplicado um questionário semi-aberto; esperava-se um total de 35 respostas e conseguimos 27. Ainda com relação aos professores tentava-se entrevistar pelo menos um professor de cada área de conhecimento, totalizando 8 professores (4 em cada escola) em regência em sala de aula, entretanto conseguimos apenas 6 entrevistas, 4 da Escola Jk e 2 da escola Couto Magalhães. Optou-se por entrevistar professores que atuavam efetivamente em sala de aula durante o período da pesquisa, garantindo a coleta de dados diretamente relacionados à experiência pedagógica cotidiana (Merriam, 2009). Professores em readaptação ou exercendo funções administrativas foram excluídos para evitar distorções no relato sobre as práticas educacionais, sobretudo no que tange à interação direta com os estudantes indígenas. Essa escolha dialoga com o enfoque em práticas pedagógicas interculturais, conforme destacam Grandó (2015) e Taukane (2016), que ressaltam a

importância do olhar docente para a compreensão das dinâmicas educacionais em contextos indígenas.

Para a sistematização dos dados obtidos por meio das entrevistas com os docentes, os participantes foram identificados por um código alfanumérico – P1, P2, P3, P4, P5 e P6 – correspondendo, respectivamente, aos quatro primeiros professores da Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK) e os dois últimos da Escola Estadual Couto Magalhães. As falas foram integralmente transcritas e, em seguida, tabuladas com base em categorias analíticas previamente definidas, com o objetivo de evidenciar elementos recorrentes e contrastantes entre os contextos escolares investigados. Essa organização permitiu a identificação de padrões discursivos, tensões e singularidades nas percepções dos docentes sobre a presença indígena na escola, suas práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no cotidiano educacional.

A estrutura do questionário foi elaborada de forma a compreender os impactos da presença de estudantes indígenas na dinâmica pedagógica, assim como a identificação de eventuais práticas e saberes relacionados à interculturalidade no cotidiano escolar. Buscou-se, ainda, identificar o grau de conhecimento dos docentes sobre políticas públicas de acesso, permanência e qualidade da educação escolar indígena no espaço urbano, tomando como referência os marcos legais e normativos em vigor. O questionário foi organizado em três blocos:

- a) Identificação pessoal e formação acadêmica: foram coletadas informações básicas sobre o docente, tais como sexo, data de nascimento e formação acadêmica.
- b) Atuação profissional: questões relativas à trajetória profissional, tempo e regime de atuação (efetivo ou interino), componente curricular lecionado e turmas do ensino médio sob sua responsabilidade.
- c) Percepções sobre a diversidade e presença indígena na escola: buscando compreender se o docente já recebeu alguma formação específica sobre diversidade, com ênfase na temática indígena; sua experiência com estudantes indígenas, tanto no presente quanto em momentos anteriores; percepção sobre o impacto da presença indígena na dinâmica de sala de aula; e o nível de conhecimento sobre políticas educacionais voltadas à população indígena em contexto urbano, com espaço para comentários descritivos.

Com relação ao sexo houve uma predominância de pessoas declaradas do sexo

feminino perfazendo 60% dos entrevistados. Os questionários revelam que o corpo docente das duas escolas compartilha algumas características gerais: formação em licenciaturas, experiência profissional variada, com um número expressivo de professores com mais de 10 anos de atuação e uma rotina de trabalho pautada em turmas do ensino médio, com estudantes indígenas presentes em ambos os contextos.

Porém, destaca-se que professores da Escola Couto Magalhães manifestam uma percepção mais clara da presença indígena em suas turmas, com relatos de maior número de estudantes indígenas (aproximadamente 40% dos estudantes) e uma consciência mais explícita dos desafios linguísticos e culturais associados a esse público. Já os professores da Escola JK tendem a apresentar respostas mais genéricas quanto à presença indígena e suas especificidades, refletindo o menor quantitativo, protagonismo e articulação da escola em torno da questão indígena.

Figura 11 – Sinalização Bilíngue *A'uwé Uptabi* na Escola Couto Magalhães



Fonte: Elaboração própria

Além disso, docentes da Escola Couto Magalhães demonstram maior familiaridade com ações pedagógicas específicas, mesmo que pontuais, direcionadas à diversidade cultural indígena, como a ação de identificação de alguns ambientes da escola em Xavante. Em contrapartida, na Escola JK, as práticas pedagógicas para a diversidade são menos estruturadas e sofrem com a ausência de formação continuada específica para o tema. Essa disparidade pode ser associada ao contexto histórico e territorial: Campinápolis, onde está a

Escola Couto Magalhães, possui maior concentração populacional Xavante na cidade e em aldeias próximas e uma relação mais direta e cotidiana com a cultura indígena, enquanto Nova Xavantina, sede da Escola JK, apresenta um cenário urbano e mais heterogêneo, em que a população indígena é numericamente menor e com menor articulação institucional dentro da escola.

A Figura 11 acima evidencia um conjunto de placas bilíngues afixadas em diferentes ambientes escolares nas quais o português aparece lado a lado com inscrições em língua *A'uwê* (Xavante). Essa visualidade reforça não apenas a presença física, mas também a legitimidade da língua indígena no espaço institucional, constituindo um gesto simbólico e pedagógico de reconhecimento cultural. Ao inscrever a língua *A'uwê* nos ambientes de circulação cotidiana, a escola produz marcas concretas de pertencimento, sinalizando que aquele território também é atravessado por outras epistemologias e modos de nomear o mundo. Essa iniciativa, ainda que pontual, expressa uma abertura para práticas interculturais e funciona como uma das poucas ações em que o reconhecimento da diversidade ultrapassa o discurso, materializando-se na paisagem escolar por meio de escolhas linguísticas que acolhem e visibilizam os estudantes indígenas.

A formação continuada dos professores é condição imprescindível para a construção de uma escola intercultural. Walsh (2009, p. 337) ressalta que “a interculturalidade crítica implica em um processo de descolonização do saber e dos saberes, que implica mudança nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares”. Os dados coletados evidenciam que a maioria, cerca de 70%, dos docentes carece de formação específica para atuar junto à diversidade indígena, reproduzindo práticas pedagógicas pautadas por concepções monoculturais e pouco reflexivas.

Na Escola Couto Magalhães, professores mencionam alguma formação via plataformas digitais como Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (AVADEP)¹⁸ e ações isoladas promovidas pela Secretaria de Educação, e relatam iniciativas pessoais para tentar adaptar a metodologia e promover o reconhecimento cultural indígena. Já na Escola JK, as respostas evidenciam um vácuo maior, com muitos docentes

¹⁸ O Ambiente Virtual de Aprendizagem da Avaliação de Desempenho Permanente (AVADEP) é a plataforma oficial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) para a realização da Avaliação Anual de Desempenho dos profissionais da educação. Baseado na estrutura Moodle, o AVADEP reúne cursos, materiais de apoio e instrumentos avaliativos obrigatórios para servidores da rede estadual, visando ao acompanhamento sistemático do desempenho funcional (MATO GROSSO, 2025).

afirmando que não tiveram formação alguma ou apontando desconhecimento das políticas públicas voltadas para a educação indígena urbana. Esses dados corroboram a análise dos Projetos Político Pedagógicos das duas escolas, onde a escola Couto Magalhães demonstra esforços, ainda que limitados, para a formação intercultural, enquanto a escola Juscelino Kubitschek enfrenta desafios estruturais e institucionais maiores.

Em consonância, Grando (2015, p. 123) afirma que “a ausência de formação intercultural nas escolas públicas brasileiras reforça a reprodução das epistemologias hegemônicas, invisibilizando os saberes indígenas e fragilizando o processo educativo desses povos”. Tal diagnóstico está presente em ambos os contextos analisados, mas é mais pronunciado na Escola JK, onde a formação docente e o suporte institucional demonstram ser mais limitados.

Ainda em meio ao questionário, quando perguntados “Como você percebe a abordagem da escola, como um todo, com os estudantes indígenas?” destacam-se as seguintes respostas.

a) Escola Couto Magalhães:

“Respeitosa! Porém, vejo que não atende as necessidades do contexto de igualdade.”

“Acolhedor”

“A escola busca sempre estar atentos e buscando meios para melhorar o ensino para eles”.

b) Escola Jk:

“Salas cheias e falta de formação, na área, impedem o professor de dar a devida atenção as necessidades que eles trazem., quando chegam na escola regular.”

“A escola não trabalha de forma ideal, pois as diversidades são muitas, o professor não tem um apoio especializado, para mediar a comunicação entre eles e o professor.”

“Percebo uma tentativa de inclusão, mas não acho que seja o suficiente.”

“Muito aquém do ideal a escola não tem um programa específico para esse atendimento.”

As respostas apresentadas pelos participantes do questionário revelam percepções significativamente distintas entre os contextos das escolas JK e Couto Magalhães. No caso da Escola JK, as respostas evidenciam uma percepção de distanciamento institucional e ausência de ações sistematizadas voltadas à inclusão dos estudantes indígenas. Termos como “falta de

formação”, “ausência de apoio especializado”, “tentativa de inclusão” e “muito aquém do ideal” denotam que a diversidade étnica ainda é compreendida como um desafio a ser enfrentado, mas não necessariamente assumido como parte constitutiva do projeto pedagógico da escola. Esta leitura encontra respaldo na análise do PPP da unidade, realizada acima, em que, embora mencione genericamente a valorização da diversidade, não apresenta estratégias concretas de acolhimento, escuta ativa ou inserção curricular dos saberes indígenas. Tal cenário revela a predominância de uma lógica integracionista e monocultural, em que a interculturalidade é concebida como um princípio normativo, mas não efetivado na prática escolar cotidiana (Candau, 2012).

As respostas relativas à Escola Couto Magalhães apontam para um cenário mais promissor, ainda que não isento de contradições. As expressões “respeitosa”, “acolhedora” e “a escola busca meios para melhorar o ensino” indicam uma postura institucional mais sensível às especificidades culturais dos estudantes indígenas, o que se confirma pela presença de menções explícitas aos povos *A’uwê Uptabi* no PPP da escola (SEDUC, 2024a). Esse documento destaca, ainda que de forma pontual, a importância da cultura indígena na constituição da escola, sinalizando uma tentativa de aproximação entre os saberes tradicionais e os conhecimentos escolares. No entanto, a crítica presente na afirmação de que a escola “não atende às necessidades do contexto de igualdade” evidencia que, embora haja avanços no plano do acolhimento simbólico, persistem desafios estruturais no que tange à efetivação de práticas pedagógicas antirracistas, pluriepistêmicas e emancipadoras.

Ou seja, quando analisada a percepção institucional que os professores têm sobre o papel da escola e seu relacionamento com a comunidade indígena, os professores da escola Couto Magalhães tendem a reconhecer a necessidade de uma escuta maior das famílias indígenas, ainda que apontem a baixa participação dessas famílias nas atividades escolares. Também relatam esforços para construir uma relação de respeito e valorização da cultura Xavante, mesmo diante de limitações materiais e estruturais. Em contrapartida, os docentes da Escola JK percebem a escola como um espaço pouco preparado para atender às demandas indígenas, mencionando a falta de políticas claras e ausência de apoio institucional.

Em relação às práticas em sala de aula, a presença indígena provoca ajustes metodológicos em ambos os contextos, porém com nuances:

- a) Escola Couto Magalhães

“Sim, procuro simplificar ao máximo possível para o aprendizado deles. Quando vejo que algum deles tem mais facilidade, passo pra ele primeiro o conteúdo e ele repassa para os outros na língua deles. Querendo ou não para alguns existe a barreira da língua portuguesa também.”

“Alguns estudantes, trabalho com material diferenciado, e busco atender individualmente durante as atividades, principalmente que necessita de compreensão do comando da questão para formulas os cálculos.”

b) Escola JK

“Não utilizo nenhuma metodologia diferente em minhas aulas que possa beneficiar os estudantes indígenas.”

“Não tenho conhecimento de metodologias específicas com essa finalidade.”

“Tento ensinar o básico da educação fundamental.”

Stuart Hall (2006) destaca que as identidades na pós-modernidade são múltiplas e em constante construção, o que requer das escolas um olhar que reconheça e valorize a diversidade cultural e linguística dos sujeitos. A análise das respostas aponta que, embora os professores reconheçam a presença indígena e suas especificidades, as metodologias utilizadas permanecem majoritariamente homogêneas, o que fragiliza o desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais que dialoguem com as vivências dos *A'uwê Uptabi*.

Segundo Taukane (2012, p.89), “a efetiva interculturalidade na educação exige que o currículo não apenas reconheça as diferenças, mas que seja construído de forma participativa, respeitando os modos de saber e ensinar indígenas”. Essa construção coletiva ainda é um desafio, especialmente em contextos urbanos, onde o protagonismo indígena nas decisões escolares é tímido ou inexistente.

Quanto às entrevistas, a análise fundamentou-se na abordagem qualitativa de natureza interpretativa, orientada pelos pressupostos da educação intercultural crítica e da pesquisa educacional crítica, conforme delineado por Lüdke e André (1986) e Severino (2007). As categorias foram construídas a partir do cruzamento entre os objetivos da pesquisa, os referenciais teóricos que sustentam a tese e os próprios enunciados dos participantes. Entre as principais categorias destacam-se: (a) concepções sobre diversidade cultural e indígena; (b) práticas pedagógicas frente à presença indígena; e (c) formação docente e desafios da interculturalidade. A escolha dessas categorias visou captar as nuances das experiências

docentes e sua articulação com os contextos institucionais, tal como proposto por autores como Candau (2012), Grandó (2010) e Walsh (2009), que defendem a centralidade da escuta situada e do diálogo intercultural na análise de processos educacionais em contextos de diversidade.

O Quadro 3 a seguir apresenta os dados de identificação dos professores entrevistados, codificados de P1 a P6, indicando suas formações acadêmicas, disciplinas lecionadas, tempo de atuação na docência, vínculo empregatício. A definição do número de docentes entrevistados considerou o princípio da representatividade qualitativa, priorizando professores de diferentes áreas do conhecimento e com atuação direta nas turmas do ensino médio em ambas as escolas pesquisadas. Assim, seis sujeitos foram selecionados de modo a contemplar disciplinas das áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática, garantindo diversidade de perspectivas quanto às práticas pedagógicas e à relação com os estudantes indígenas. Ressalta-se que todos os participantes são professores efetivos com mais de 15 anos de experiência e que atuam diretamente com turmas do ensino médio.

A distribuição entre os sexos (cinco mulheres e um homem) reflete, em grande medida, o perfil do corpo docente do ensino médio nas escolas públicas estaduais do município, no qual há predominância de professoras, especialmente nas áreas de Linguagens e Ciências da Natureza. A presença de docentes com formação em nível de pós-graduação (mestrado) também confere relevância ao grupo entrevistado, pois possibilita captar olhares mais críticos sobre os desafios da interculturalidade no espaço escolar. Dessa forma, a amostra, embora reduzida, é coerente com os objetivos do estudo e suficiente para apreender diferentes interpretações sobre a temática investigada.

Quadro 3 – Identificação dos docentes entrevistados

Código	Sexo	Formação Acadêmica	Disciplina(s)	Escola
P1	M	História - Mestrado	História (1º a 3º)	Escola JK
P2	F	Biologia	Biologia (2º e 3º)	Escola JK
P3	F	Matemática	Matemática (1º a 3º)	Escola JK
P4	F	Português - Mestrado	Português (1º a 3º)	Escola JK
P5	F	Arte	Artes (1º a 3º)	Escola Couto Magalhães
P6	F	Português e Inglês	Português (1º e 2º)	Escola Couto Magalhães

Fonte: dados de campo. Elaboração própria

No contexto das duas escolas analisadas, os seis professores entrevistados compõem um grupo homogêneo: todos são efetivos, com mais de quinze anos de experiência, e formados em áreas do conhecimento da base nacional comum (História, Biologia, Matemática, Português, Arte e Português-Inglês).

Não há, entre eles, nenhum docente indígena. Conforme assinala a professora P2 “*A situação deles só vai mudar quando lá no ensino fundamental tiver um professor indígena e um não indígena trabalhando juntos.*” Esse testemunho reforça a necessidade, já destacada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de modelos de docência compartilhada (indígena/não indígena) ainda na alfabetização.

As falas dos professores também revelam uma tendência a interpretar a postura dos estudantes indígenas com estereótipos inerentes à sua cultura, isto é, quietude, disciplina e falta de iniciativa seriam atributos “naturais” dos estudantes indígenas. O professor P1 afirma que os estudantes indígenas são “*bem quietos, disciplinados, não tenho problemas*”, e P5 completa que muitos pensam poder “*aprender por osmose, basta ficar sentado, quietinho e observando*”. Esses discursos ilustram a “naturalização da exclusão”, ou seja, o silenciamento e a baixa participação são atribuídos a características intrínsecas, ao passo que a escola urbana monocultural permanece intacta.

Considerando minha experiência profissional e as observações realizadas em campo, é possível identificar um contraste entre o discurso docente e as práticas efetivas dos estudantes indígenas. Em atividades físicas e jogos interclasse, por exemplo, equipes compostas total ou majoritariamente por estudantes *A'uwê Uptabi* apresentam elevado engajamento, demonstrando protagonismo na organização de uniformes, elaboração de fichas de inscrição e mobilização de torcidas. Da mesma forma, em situações que envolvem a produção e apresentação de trabalhos sobre a cultura Xavante, crises climáticas, relação ser humano-natureza e movimentos sociais, esses estudantes revelam disposição, iniciativa e capacidade de articular saberes.

A fala de P4, por outro lado, mostra que há percepção crítica desse conformismo avaliativo: “*Às vezes tratamos como estudante especial, damos 6 e passam. Mas não é bem assim... eles também têm que aprender, se sentir respeitados.*”; o que evidencia a tensão entre a leniência avaliativa e a busca por aprendizagens significativas, a condescendência e a crítica.

Tal situação sugere que a imagem de “quietude” e “passividade” atribuída aos estudantes indígenas não corresponde a uma característica intrínseca, mas possivelmente a um reflexo das condições limitadas de participação oferecidas pela escola. Tal constatação reforça a crítica à monoculturalidade escolar, na medida em que evidencia a necessidade de espaços pedagógicos que reconheçam e valorizem as formas próprias de expressão e participação desses sujeitos, ampliando oportunidades de fala e de escuta qualificada às suas demandas.

Cinco dos seis docentes entrevistados relatam que o “material estruturado”¹⁹ deixa pouco espaço para abordar diversidade étnico-cultural, como registrado nas falas a seguir:

“O material estruturado não dá essa brecha, mas eu sempre busco algum material diversificado para eles.” (P4)

“O material estruturado é muito resumido e superficial, não aborda muito as questões culturais, de diversidade, mas eu busco uns materiais complementares, alguma coisa assim.” (P5)

Essas declarações apontam para esforços individuais que, embora relevantes, carecem de apoio institucional e formação continuada, demonstrando a fragilidade de políticas de formação docente intercultural.

As defasagens de letramento emergem de forma contundente nos relatos dos docentes, revelando um dos principais entraves enfrentados pelos estudantes indígenas ao ingressarem no ensino médio urbano. Não se trata apenas de dificuldades pontuais, mas de lacunas estruturais relacionadas tanto às condições de escolarização anteriores quanto às tensões entre os modos próprios de aprender dos *A'uwê Uptabi* e as exigências formais da escola ocidental.

Como apontam os professores, muitos estudantes chegam “[...] *sem saber ler e escrever nem em Xavante. São copistas, aprenderam a desenhar as letras*” (P2), evidenciando um processo de escolarização inicial marcado mais pela reprodução gráfica do

¹⁹ Os materiais estruturados consistem em apostilas elaboradas de forma sequencial e alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), associadas a exercícios complementares, banco de questões e recursos digitais, promovendo a homogeneização curricular e a ampliação do acesso ao conhecimento. Essa iniciativa visa assegurar maior equidade educacional, ao garantir que todos os estudantes da rede estadual tenham acesso ao mesmo conteúdo pedagógico, independentemente da localização da escola (Mato Grosso, 2024). Por outro lado representa uma estratégia de gestão pedagógica centralizada, que se fundamenta na padronização dos conteúdos e na distribuição homogênea de recursos didáticos, o que se inscreve em uma lógica de uniformização curricular que, embora vise assegurar a equidade no acesso ao conhecimento, levanta questionamentos importantes quando observado sob a ótica da diversidade sociocultural e da autonomia pedagógica.

que pela apropriação crítica da leitura e da escrita. Outro docente acrescenta: “*Chegam analfabetos, sem nem saber escrever o próprio nome. Não sabem o básico da matemática, passou de três dígitos não sabem falar o número*” (P3). Tais depoimentos indicam que as dificuldades no campo do letramento não podem ser compreendidas como falhas individuais, mas como expressão das descontinuidades entre a escola indígena e a escola urbana, bem como das fragilidades do sistema educacional em garantir uma transição que respeite os tempos, ritmos e linguagens próprias dos estudantes indígenas.

No campo da iniciativa e atuação do docente, evidencia-se uma lacuna significativa: a falta de disposição para buscar ou produzir materiais bilíngues Xavante-Português, mesmo quando há dicionários²⁰ amplamente reconhecidos ou acervos institucionais disponíveis, que oferecem vocabulário básico para construção de atividades contextualizadas. Além desses, há produções de professores indígenas disponíveis no Observatório Nacional de Educação Escolar Indígena (ONEEI/UFSCar)²¹ e no Acervo Digital da FUNAI, por meio da Biblioteca Digital Curt Nimuendaju²².

Da mesma forma, o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), desenvolvido em Mato Grosso em cooperação com instituições como a UFMT e UNEMAT e o Ministério da Educação, abrange a produção de livros didáticos bilíngues²³ e interdisciplinares, ebooks específicos para etnias indígenas, considerando suas línguas maternas e saberes tradicionais

²⁰O **Dicionário Xavante** (SIL International) está disponível para acesso gratuito no repositório da SIL, em versão integral em PDF, permitindo download e utilização para fins pedagógicos e de pesquisa. Disponível em: <https://www.sil.org/system/files/reapdata/16/61/99/166199173976060092688438569717382535843/XVDict.pdf>. Acesso em: 16 set. 2025.

²¹ O Observatório de Educação Escolar Indígena (ONEEI), vinculado à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é uma iniciativa de pesquisa e extensão dedicada ao monitoramento, análise e divulgação de práticas, políticas e processos relacionados à educação escolar indígena no Brasil. Seu escopo inclui a realização de estudos comparativos, produção de artigos e relatórios, sistematização de experiências exitosas e promoção de eventos e seminários que reúnem pesquisadores, professores indígenas e gestores escolares. O ONEEI atua de forma interdisciplinar — envolvendo áreas como Antropologia, Linguística e Educação — e tem como foco o fortalecimento de uma educação intercultural, valorizando línguas maternas, saberes tradicionais e a participação comunitária como eixos estruturantes para o acesso, a permanência e o sucesso escolar indígena. Disponível em: <http://www.oeei.ufscar.br/> Acesso em: 16 set. 2025.

²² A **Biblioteca Curt Nimuendajú**, vinculada à FUNAI, funciona como repositório especializado nos temas de povos indígenas do Brasil, política indigenista e meio ambiente em terras indígenas, com acervo aproximado de **50 mil registros** — incluindo livros, folhetos, monografias, dissertações, teses, periódicos, recortes de jornais e obras de referência. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/biblioteca> Acesso em: 16 set. 2025.

²³ O site da **Coleção Saberes Indígenas na Escola (Rede UFMT)**, vinculado ao COEDUC – Corpo, Educação e Cultura, apresenta publicações diversas, incluindo monografias, dissertações, teses, livros, artigos e vídeos, todos organizados por etnia indígena — entre elas Xavante — sob a coleção “Saberes Indígenas na Escola”. Estes materiais abrangem temas culturais, educativos e de identidade, voltados à visibilização dos saberes tradicionais e ao diálogo entre práticas escolares e comunitárias. Disponível em: <https://www.coeducufmt.org/saberes-ind%C3%ADgenas> Acesso em: 16 set. 2025.

como elementos centrais da alfabetização e aprendizagem intercultural (Redon; Grando, 2025) — práticas que se alinham diretamente com as necessidades observadas nas Escolas JK e Couto Magalhães. Assim, ao invés de aceitar estereótipos como o de que estudantes indígenas seriam “naturais” quietos ou passivos, esses materiais e projetos demonstram que, quando se oferece espaço de fala e uso efetivo da língua materna, surge iniciativa, participação e aprendizagem efetiva.

Ainda assim, esses relatos evidenciam a descontinuidade entre a escola indígena e a escola urbana, que exige níveis complexos de leitura e escrita e destaca como essa ruptura compromete o engajamento e a permanência dos jovens *A'uwê Uptabi* no Ensino Médio. Melià (1999) evidencia que a escola, ao adotar uma lógica homogeneizadora pautada pela imposição de uma língua nacional, de um currículo padronizado e de professores alheios às comunidades, atua como agente de ruptura entre os processos educativos tradicionais da aldeia e a escolarização urbana. Enquanto a educação indígena se ancora em práticas comunitárias, na oralidade e na reprodução das cosmologias próprias, a escola da cidade tende a dissolver a alteridade e a uniformizar as diferenças, promovendo um processo de assimilação. Tal descontinuidade fragiliza a permanência escolar dos povos indígenas urbanos, como os *A'uwê Uptabi*, cujas trajetórias revelam tensões entre os modos de aprender comunitários e as exigências formais de um sistema educacional estruturado em bases monoculturais.

Entre as poucas iniciativas coletivas comentadas pelos professores entrevistados, destaca-se o Projeto Educarte, desenvolvido na Escola Couto, sobre o qual o professor P4 relata:

“Esse ano a gente fez um festival sobre cultura Xavante: desfile da beleza indígena, corrida de tora, apresentação de dança. Eles levaram as competições muito a sério, mesmo com pouca premiação. A diretora deu uma Coca-Cola, eu dei umas caixas de bombom, e foi isso. Quando é da cultura deles, eles participam muito.”

A mobilização dos estudantes em eventos culturais reforça a importância de práticas pedagógicas ancoradas na valorização identitárias, como uma das estratégias efetivas de “ponte intercultural” entre escola e comunidade indígena. Essa experiência confirma o potencial das práticas artísticas como vetor de pertencimento intercultural, conforme defendido por Bartolomé (1994).

As entrevistas apontam um processo de construção de uma educação intercultural

crítica iniciado, porém sem amparo formal e sistematização o que resulta na reprodução de estereótipos e naturalização da diferença, que transferem ao estudante indígena a responsabilidade por sua invisibilidade. Além disso constatam-se limitações estruturais do material didático e falta de políticas sistemáticas de Educação Intercultural, com abrupta ruptura no processo de letramento entre escola da aldeia e escola urbana.

Por outro lado, também evidencia caminhos e possibilidades de práticas culturais e artísticas como vetor de engajamento e pertencimento dos estudantes indígenas. Baniwa (2023) argumenta que, para que uma escola seja verdadeiramente intercultural, ela deve ser indígena em sua essência e princípios, tendo sua concepção apropriada, descolonizada e orientada segundo lógicas próprias e autônomas dos povos originários. Nessa perspectiva, as práticas culturais e artísticas – expressões de conhecimento, cosmovisão e história – tonam-se fundamentais, pois simbolizam a afirmação de identidades, fortalecendo o pertencimento e o engajamento dos estudantes indígenas na trajetória escolar.

Figura 12 – Participação indígena na Semana dos Povos Indígenas (festival cultural) da Escola Couto Magalhães



Fonte: <https://www.instagram.com/stories/highlights/17843644869455333/>

Figura 13 – Estudantes indígenas da Escola JK fazendo palestra e apresentação cultural



Fonte: Elaboração própria

Esses elementos apontam para a urgência de políticas públicas que articulem formação docente intercultural, material bilíngue e modelos colaborativos de ensino, de modo a efetivar uma educação verdadeiramente intercultural nas cidades do Vale do Araguaia. Tal demanda dialoga com as diretrizes nacionais para a Educação Escolar Indígena, que preveem a formação inicial e continuada de professores indígenas e não indígenas com foco na valorização das línguas maternas e dos saberes tradicionais (BRASIL, 2013). Programas como o Prolind (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas) e o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) têm contribuído para esse movimento ao promover cursos de licenciatura intercultural, produção de livros didáticos bilíngues e cadernos pedagógicos elaborados em colaboração com professores indígenas.

No entanto, a efetividade dessas políticas depende de sua continuidade e do apoio institucional para que os materiais produzidos cheguem de forma sistemática às escolas e sejam incorporados ao planejamento pedagógico, o que ainda representa um desafio em muitos municípios do Vale do Araguaia. Essa articulação entre formação docente, políticas públicas e produção de material didático é condição necessária para superar a monoculturalidade escolar e garantir uma educação que respeite os modos de ser, aprender e ensinar dos povos indígenas.

É possível perceber que na Escola JK embora haja reconhecimento da necessidade de mudanças metodológicas, muitos docentes admitem que mantêm metodologias homogêneas para todos, por falta de preparo ou suporte, e que raramente conseguem promover atividades que dialoguem com a cultura indígena. Já os professores da Escola Couto Magalhães relatam adaptações no ritmo de ensino e tentativas de inserir elementos culturais indígenas nas atividades. Contudo, tais práticas ainda são mais reativas do que estruturadas, limitadas pela falta de formação e recursos didáticos adequados.

Essas constatações suscitam a reflexão de que reconhecer a necessidade de mudanças metodológicas não tem sido suficiente para promover práticas realmente transformadoras. Tanto na Escola JK, onde prevalece a manutenção de metodologias homogêneas, quanto na Escola Couto Magalhães, em que predominam adaptações pontuais, observa-se que a interculturalidade ainda se apresenta de forma frágil e circunstancial. O que se vê são esforços marcados mais pela improvisação do que por um planejamento pedagógico estruturado, revelando uma distância entre o discurso de valorização da diversidade e a sua efetiva materialização no currículo e na prática docente.

Essa diferença também pode ser atribuída às condições institucionais e aos perfis das turmas, reforçando a necessidade de uma formação continuada que considere as especificidades locais e a presença efetiva dos *A'uwê Uptabi*. O contexto histórico, social e territorial das escolas influencia fortemente as percepções e práticas dos professores no atendimento aos estudantes indígenas. Enquanto a Escola Couto Magalhães apresenta maior consciência e esforços para uma educação diferenciada e intercultural, a Escola Juscelino Kubitschek enfrenta dificuldades institucionais mais severas, refletidas na formação docente e metodologias.

Essa realidade convida a problematizar até que ponto a ausência de políticas institucionais, formação continuada e recursos didáticos adequados impede que as iniciativas de professores e gestores avancem da sensibilidade para a consolidação de uma educação intercultural crítica. Em muitos casos, como foi possível observar e vivenciar na escola, um olhar atento ou uma escuta sensível são suficientes para derrubar barreiras simbólicas e reduzir distâncias entre docentes e estudantes. No entanto, a superação da superficialidade de uma simples “convivência multicultural” exige mais do que boa vontade individual: demanda a construção de uma interculturalidade crítica, orientada pelo pensamento decolonial, capaz

de desconstruir estruturas de dominação e de instituir práticas pedagógicas sistemáticas, políticas de permanência e currículos que reconheçam os saberes e as epistemologias indígenas como constitutivos do processo educativo.

A análise das percepções dos docentes das Escolas Estaduais Juscelino Kubitschek e Couto Magalhães revela que a educação indígena em contextos urbanos ainda enfrenta barreiras significativas para se constituir como uma educação intercultural crítica, conforme propõe a legislação brasileira e a literatura acadêmica. A insuficiência da formação docente, a ausência de práticas pedagógicas contextualizadas e a limitada participação indígena nas decisões escolares configuram desafios a serem enfrentados para a construção de uma escola plural e descolonizadora.

Como argumenta Taukane (2010), é necessário que a escola transcenda a lógica assimilacionista e se constitua como espaço de negociação intercultural, reconhecendo os estudantes indígenas como sujeitos de direito e de conhecimento. No caso da Escola JK, a ausência de programas específicos e a fragilidade na formação docente sugerem a necessidade de uma reestruturação pedagógica mais comprometida com os princípios da equidade e da justiça social. Já na Escola Couto Magalhães, os dados indicam a existência de um terreno fértil para o aprofundamento de práticas interculturais, desde que haja investimentos contínuos em formação, revisão curricular e fortalecimento do protagonismo indígena nos processos decisórios da escola. Desse modo, as entrevistas e dados narrados constituem um importante indicativo da urgência de se repensar o papel da escola urbana na promoção de uma educação que reconheça e valorize a pluralidade de formas de ser, viver e aprender dos povos originários.

3.3 Perspectivas *A'uwê* da escola urbana

Com relação à abordagem dos estudantes indígenas, desenvolveu-se um primeiro diálogo mais informal, com a apresentação da pesquisa e em seguida entrevistas semi-estruturadas (disponível nos Apêndices) e individualizadas, totalizando 18 estudantes (10 de Campinápolis e 8 de Nova Xavantina).

Foram incluídos estudantes indígenas autodeclarados, matriculados nas modalidades de ensino médio. A opção pela autodeclaração respeita o princípio da autoidentificação étnico-racial, assegurado pelas diretrizes da educação escolar indígena (Brasil, 2008). A

exclusão de estudantes do ensino fundamental se justifica pelo foco da pesquisa nas etapas educacionais em que os desafios de permanência e formação cidadã são mais agudos, conforme apontam autores como Hall (2006) e Walsh (2009). A presença destes sujeitos permite apreender as experiências vividas pelos estudantes indígenas urbanos, em escolas urbanas, suas percepções e trajetórias escolares, aspectos essenciais para a compreensão da educação intercultural no contexto contemporâneo.

O estudo foi conduzido a partir da metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011), permitindo a sistematização dos sentidos produzidos por esses sujeitos em suas narrativas sobre a experiência escolar, as relações interpessoais, as metodologias de ensino e os desafios da educação intercultural.

Seguindo os preceitos de Bardin (2011), o processo analítico envolveu três etapas principais: pré-análise, com leituras flutuantes e organização do material; exploração do material, por meio da codificação e categorização temática; e tratamento dos resultados, com inferência e interpretação dos conteúdos. As respostas foram codificadas em categorias que emergiram dos dados, respeitando o princípio da análise qualitativa e a necessidade de captar as múltiplas dimensões da experiência escolar indígena em meio urbano.

Conforme disponível nos Apêndices o roteiro de entrevista foi organizado em 4 eixos: Identificação, Vida Escolar, Relações e Convivência e Futuro e sonhos. A sistematização dos dados obtidos por meio das entrevistas com os estudantes seguiu procedimentos metodológicos próprios da pesquisa qualitativa, que prioriza a garantia do anonimato dos participantes e a organização criteriosa das informações (Minayo, 2012). Para tanto, os entrevistados foram identificados por meio de um código alfanumérico sequencial – E1, E2, E3... até E18 – assegurando a confidencialidade e facilitando a análise comparativa entre os sujeitos. Os códigos de E1 a E8 correspondem aos estudantes da Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK), enquanto os de E9 a E18 referem-se aos estudantes da Escola Estadual Couto Magalhães. Essa codificação permitiu preservar a identidade dos participantes, em consonância com os princípios éticos da pesquisa em ciências humanas, conforme estabelecido pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

A seguir, o Quadro 4 – Identificação dos estudantes entrevistados – apresenta a caracterização dos estudantes indígenas *A'uwê Uptabi* que participaram desta pesquisa, sistematizando informações relativas à idade, local de nascimento, local de residência e ao

ano de ingresso na escola urbana.

Quadro 4 - Identificação dos estudantes entrevistados

Identificação	Idade dos sujeitos	Local de nascimento	Local de residência	Desde quando estuda na escola da cidade?
E1	16	Aldeia – TI Chão Preto	Nova Xavantina	Começou em 2024
E2	17	Aldeia – TI Chão Preto	Nova Xavantina	Começou em 2025
E3	17	Aldeia – TI Areões	Nova Xavantina	Começou em 2023
E4	20	Aldeia – TI Parabubure	Nova Xavantina	Começou em 2023
E5	17	Aldeia – TI Parabubure	Nova Xavantina	Começou em 2023
E6	18	Aldeia – TI Areões	Nova Xavantina	Começou em 2023
E7	23	Aldeia – TI Areões	Nova Xavantina	Começou em 2023
E8	16	Aldeia – TI Chão Preto	Nova Xavantina	Começou em 2025
E9	22	Aldeia – TI Parabubure	TI Parabubure	Começou em 2025
E10	17	Campinópolis	Campinópolis	Começou antes de 2023
E11	18	Aldeia – TI Parabubure	Campinópolis	Começou em 2023
E12	17	Aldeia – TI Parabubure	Campinópolis	Começou em 2022
E13	15	Aldeia – TI Parabubure	TI Parabubure	Começou em 2023
E14	17	Campinópolis	Campinópolis	Começou antes de 2023
E15	17	Aldeia – TI Parabubure	TI Parabubure	Começou em 2023
E16	16	Aldeia – TI Parabubure	TI Parabubure	Começou em 2024
E17	15	Aldeia – TI Parabubure	TI Parabubure	Começou em 2025
E18	16	Aldeia – TI Parabubure	TI Parabubure	Começou em 2023

Fonte: Dados de campo. Elaboração própria

Observa-se uma diversidade de origens territoriais entre os entrevistados, com participantes provenientes das Terras Indígenas Chão Preto, Areões e Parabubure, além de estudantes nascidos em áreas urbanas do município de Campinópolis. Contudo, é importante destacar que, apesar dessa diversidade de procedências, todas essas localidades estão geograficamente próximas entre si. A Terra Indígena Chão Preto, por exemplo, é adjacente à TI Parabubure e apresenta limites contíguos com o perímetro urbano de Nova Xavantina, assim como ocorre com a TI Areões. Essa proximidade territorial favorece o deslocamento cotidiano dos estudantes entre os espaços indígenas e urbanos, configurando uma dinâmica de mobilidade que marca os percursos escolares desses jovens.

As informações acima evidenciam a complexidade dos percursos escolares e de mobilidade dos estudantes indígenas participantes da pesquisa. Embora o quadro não indique diretamente as distâncias percorridas ou os trajetos realizados, ele revela uma diversidade significativa de locais de origem e de residência, muitos deles situados em terras indígenas próximas aos centros urbanos de Nova Xavantina e Campinápolis. Essa configuração espacial favorece deslocamentos cotidianos ou sazonais entre aldeia e cidade, os quais marcam profundamente a experiência escolar desses sujeitos e foram mencionados de maneira recorrente nas entrevistas.

Tal mobilidade não é apenas geográfica, assume também dimensões identitárias e culturais. Como observa Walsh (2009), os sujeitos indígenas em contexto escolar urbano vivenciam processos de interculturalidade que exigem negociações constantes de pertencimento, atravessadas por assimetrias de poder e pela persistência de currículos eurocêntricos. Nesse mesmo sentido, Baniwa (2019) ressalta que a escolarização, mesmo diante de contradições, constitui espaço de trânsito identitário, no qual os estudantes reafirmam seus vínculos comunitários enquanto buscam dialogar com os códigos e exigências da escola urbana.

A presença de estudantes com idades variando entre 15 e 23 anos indica a ocorrência da distorção idade-série, fenômeno recorrente entre populações indígenas no ensino médio. Como aponta Taukane (2020), tal situação está relacionada a trajetórias de escolarização marcadas por interrupções, mobilidade entre aldeia e cidade, bem como por barreiras históricas no acesso à educação formal de qualidade. Esses desafios se intensificam diante da ausência de políticas educacionais que considerem efetivamente as especificidades linguísticas, territoriais e culturais dos povos indígenas.

As informações do quadro, portanto, reforçam a necessidade urgente de políticas públicas e práticas pedagógicas que tomem a interculturalidade não como um enunciado retórico, mas como princípio estruturante da educação escolar indígena em espaços urbanos. Isso implica superar modelos ainda pautados pela lógica assimilacionista e promover estratégias que garantam, de fato, o direito dos estudantes indígenas a aprendizagens significativas, ao reconhecimento identitário e à valorização de suas línguas e culturas.

3.3.1 Perspectivas A'uwê da escola urbana – Escola Couto Magalhães (Campinópolis)

Com base nas respostas dos estudantes *A'uwê Uptabi* matriculados na Escola Couto Magalhães, em Campinópolis, observa-se um conjunto significativo de elementos que permitem refletir sobre os desafios, as tensões e as potencialidades da presença indígena no contexto urbano escolar.

Os dados revelam que os participantes têm idades entre 15 e 23 anos, com predominância entre 16 e 18. Metade nasceu e reside em aldeias situadas no interior da Terra Indígena Parabubure, enquanto os demais migraram para a cidade antes dos 17 anos. Essa movimentação entre aldeia e cidade evidencia trajetórias distintas de deslocamento territorial e social, marcadas por processos de adaptação ao ambiente urbano e sua escola e de reelaboração identitária que exigem da escola uma postura acolhedora e responsiva à multiplicidade de pertencimento destes sujeitos.

Dos 10 (dez) entrevistados em Campinópolis, apenas quatro estão morando na cidade, os outros seis moram nas suas aldeias e se deslocam para a escola todos os dias por meio do transporte escolar. No que se refere à vida escolar, destaca-se que um dos estudantes – E14 – mudou-se para cidade para continuar os estudos, pois não havia oferta de ensino médio na escola de sua aldeia. Este dado, a ausência de oferta de ensino médio na aldeia, foi relatado por 6 (seis) dos entrevistados (E10, E11, E12, E14 E17, E18), dois (E10, E11) pontuaram que preferem estudar na cidade para aprender melhor o português e se preparar para continuar os estudos na faculdade e dois (E15, E16) não mencionaram esta dimensão.

A valorização atribuída a disciplinas como Português, Matemática e Educação Física, bem como ao convívio com professores e colegas sinalizam que, apesar das dificuldades, há espaços de afetividade e reconhecimento, o que confirma a potência da escola como um lugar de sociabilidade e construção coletiva do saber.

“Eu gosto de estudar, principalmente português e matemática. Acho importante aprender essas matérias porque ajudam a entender melhor as coisas da cidade e também a escrever direito.” (E14)

“O que mais gosto na escola é estar com os colegas e professores, poder conversar e aprender com eles. Para mim, a escola é também um espaço de amizade e convivência.” (E10)

“Eu gosto muito da educação física, de jogar bola e aproveitar a hora do recreio. Esses momentos deixam a escola mais divertida e dão vontade de vir todo dia.” (E9)

As falas dos estudantes evidenciam que a escola não é vivenciada apenas como um espaço de transmissão de conteúdos curriculares, mas também como um lugar de socialização, interação e pertencimento. Quando mencionam o gosto por disciplinas específicas, como português e matemática, apontam para a valorização do conhecimento escolar como ferramenta de inserção no mundo urbano e de ampliação das oportunidades futuras. Ao destacar a convivência com colegas e professores, revelam a dimensão relacional da escola, que se configura como espaço de construção de vínculos afetivos e de trocas culturais.

Já a valorização do recreio e das atividades físicas, como a educação física e o futebol, mostra que a escola é também percebida como espaço de lazer, descontração e fortalecimento de identidades juvenis. Dessa forma, observa-se que o sentido atribuído à escola pelos estudantes articula, simultaneamente, dimensões cognitivas, sociais e culturais, reafirmando a importância de compreender a experiência escolar indígena para além da sala de aula e de considerar o protagonismo juvenil na construção desses significados.

No entanto, as falas dos estudantes também apontam aspectos que dificultam o processo de aprendizagem, como o “barulho e a indisciplina”. O estudante E12 pontuou que não gosta de não poder usar o celular na escola:

“Na aula tem muita bagunça e barulho” (E9)

“as vezes tem muito barulho, professor fica nervoso” (E16)

“Eu acho que devia poder usar o celular na escola. Tem um monte de estudante que vem da aldeia, ai lá o celular não pega direito e aqui não pode usar”(E12).

A respeito de como a escola aborda a cultura, a língua e a identidade indígena, os estudantes reconhecem que a escola realiza algumas ações voltadas à valorização da cultura *A'uwê*, destacando-se, novamente, a Semana dos Povos Indígenas de 2025, que foi comentada por todos. Contudo, 7 (sete) dos entrevistados também relataram dificuldades com a língua portuguesa, o que indica a permanência de barreiras linguísticas estruturais que comprometem a aprendizagem.

“Para mim, uma escola boa é aquela que ensina português e também as coisas do warazu.”
(E9)

“Eu gosto quando o professor dá apoio para quem não entende bem o português” (E12)

“É bom ir na escola, por que ajuda os indígenas que ainda não sabem falar o português.”
(13)

Estas três falas evidenciam uma percepção recorrente: a centralidade do português como elemento-chave para definir o que é uma “escola boa” para os estudantes indígenas. Quando E9 afirma que a escola deve ensinar o português e “as coisas do warazu”, fica claro que os saberes da sociedade não indígena são reconhecidos como instrumentos necessários de inserção social. Nesse sentido, o domínio da língua portuguesa aparece como porta de acesso à escola urbana, aos conteúdos curriculares e, ao mesmo tempo, ao mundo *warazu*.

As falas de E12 e E13 reforçam a expectativa de que a escola cumpra um papel de suporte e acolhimento linguístico. Ambas revelam que muitos estudantes enfrentam dificuldades no aprendizado do português e que, por isso, o apoio diferenciado do professor é visto como condição fundamental para o sucesso escolar. A ênfase em “ajudar os indígenas que ainda não sabem falar o português” demonstra que a escola é valorizada quando atua como mediadora entre universos linguísticos distintos.

No entanto, essas falas também revelam um deslocamento problemático: enquanto a escola é fortemente associada à aprendizagem do português, pouco se menciona o fortalecimento da língua materna *A'uwê* ou de práticas pedagógicas bilíngues. Essa ausência aponta para o predomínio de um currículo eurocêntrico e monolíngue, que acaba reproduzindo a lógica assimilacionista ao valorizar quase exclusivamente os códigos da sociedade não indígena (Candau, 2016; Walsh, 2009).

Esse cenário reforça a necessidade de uma educação bilíngue e intercultural que reconheça a centralidade das línguas e cosmologias indígenas nos processos de ensino-aprendizagem, conforme defendem Tassinari (2001), Fleury (2002) e Grando (2004). Para esses autores, não se trata apenas de traduzir conteúdos, mas de reconfigurar as práticas escolares a partir dos modos próprios de viver, narrar e aprender dos povos indígenas.

A convivência entre estudantes indígenas e não indígenas é marcada por ambivalências: embora haja relatos de acolhimento por parte de alguns professores e colegas,

também são mencionados episódios de distanciamento e microexclusões, como o fato de alguns evitarem contato visual ou não oferecerem apoio. Esses indícios evidenciam formas sutis e persistentes de racismo cotidiano, conforme analisa Silva (2015), e reforçam a necessidade de formação docente voltada para práticas antirracistas e para o reconhecimento das múltiplas formas de ser indígena em contextos urbanos.

As narrativas indicam uma coexistência de sentimentos positivos e negativos em relação às relações interpessoais na escola. Por um lado, vários estudantes destacam experiências de apoio e convivência harmoniosa:

“Os professores me ajudam quando não entendo” (E12).

“Gosto de conversar e comer com meus colegas no intervalo” (E15).

Entretanto, essas impressões são imediatamente contrapostas por relatos de distanciamento:

“Alguns colegas nem olham para mim na fila, finge que eu não tô lá, mas eu acho que sou igual a eles, então fico na fila e pego meu lanche” (E10)

“Tem professor que vê quando eu chamo, as vezes também, eu pergunto e ele acaba não respondendo” (E17).

Tal ambivalência corrobora a noção de “racismo de rotina” descrita por Silva (2015), em que práticas aparentemente neutras podem produzir efeitos de discriminação estrutural. Embora não haja frequência elevada de episódios de preconceito aberto, a negligência e o silêncio de alguns educadores e estudantes reforçam barreiras simbólicas que fragilizam o sentimento de pertencimento (Hall, 1992).

De acordo com Silva e Rebolo (2017) a coexistência de atitudes acolhedoras e ignorantes aponta para uma formação docente ainda insuficiente em Educação Intercultural. , o que é corroborado pelos dados indicam que essa prática permanece pontual, ligada a eventos específicos (por ex., Semana dos Povos Indígenas), sem se estender ao cotidiano da sala de aula.

Outra dimensão crítica refere-se às dificuldades de proficiência no português como

língua de instrução. Diversos participantes relatam:

“Às vezes não entendo o que ‘o professora’ fala” (E9);

“Precisa de mais aula português para aprender mais português” (E14).²⁴

Tais declarações evidenciam lacunas que vão além da simples aquisição de uma segunda língua, pois revelam uma barreira estrutural que compromete o acesso pleno aos conteúdos escolares e interfere diretamente no desempenho acadêmico dos estudantes indígenas. Embora a legislação brasileira reconheça o direito a uma educação bilíngue e intercultural, na prática observa-se que as escolas urbanas investigadas não contam com políticas formais de apoio linguístico contínuo, seja por meio de professores bilíngues, tradutores ou materiais didáticos adaptados.

A insuficiência de estratégias bilíngues manifesta-se também na própria dinâmica de sala de aula, em que o português monolíngue predomina. Esse cenário reforça a invisibilidade do *warazu* como recurso pedagógico, restringindo a participação plena dos estudantes e reproduzindo hierarquias linguísticas que marginalizam as vozes indígenas.

A baixa participação dos estudantes indígenas em projetos extraclasse também chama atenção. Apenas três entrevistados mencionaram envolvimento em atividades como esporte ou projetos escolares. Essa ausência de inserção em espaços de protagonismo reforça a urgência de políticas escolares que incentivem metodologias participativas, valorizem os saberes juvenis e promovam o engajamento político e ambiental, especialmente em regiões como o Vale do Araguaia, onde se articula uma proposta de integração regional com foco no reflorestamento e no diálogo intercultural.

Esse cenário confirma o que Walsh (2009) define como “multiculturalismo superficial”, em que a diversidade é mencionada apenas em nível retórico, sem efetiva transformação curricular. Da mesma forma, Candau (2016) argumenta que a interculturalidade, para ser crítica, precisa atravessar o cotidiano escolar e as práticas

²⁴ As falas dos estudantes foram transcritas tal como foram enunciadas durante as entrevistas, preservando marcas de oralidade, variações linguísticas e eventuais desvios gramaticais. Essa opção metodológica busca respeitar a autenticidade da expressão dos sujeitos, valorizando a enunciação em sua forma original como dado constitutivo da análise. Conforme argumenta Ortiz (2019), *taquigrafar o social* implica registrar os discursos em sua materialidade, reconhecendo-os como práticas significativas que traduzem modos de estar e compreender o mundo.

pedagógicas, evitando que a inclusão se limite a eventos pontuais. Baniwa (2019) reforça que, sem esse compromisso, a escola corre o risco de se tornar espaço de perda linguística e cultural, quando deveria constituir-se em um território de fortalecimento identitário e de diálogo entre saberes. Assim, a ausência de políticas estruturadas de bilinguismo nas escolas investigadas não apenas fragiliza o processo de ensino-aprendizagem, mas também perpetua desigualdades históricas no acesso à educação de qualidade pelos povos indígenas.

As aspirações futuras dos estudantes apontam para o desejo de continuar os estudos e ingressar no ensino superior ou técnico, o que revela uma clara valorização da escolarização como caminho de ascensão social e emancipação. Dos 10 (dez) entrevistados, 7 (E9, E10, E11, E12, E14, E17, E18) mencionaram diretamente o desejo de continuar estudando:

“Eu quero aprender português... isso é importante, ajuda entender aula e viver com os warazu.” (E9)

“Depois que terminar a escola, eu quero continuar estudando, fazer faculdade. Acho importante aprender mais para poder ter um futuro melhor e ajudar minha família.” (E11)

“Eu gosto de trabalhar e quero trabalhar mais quando terminar a escola. Preciso ajudar em casa e penso que o trabalho é um jeito de conseguir me manter.” (E12)

Estas falas apontam projetos de vida distintos, mas que se entrelaçam em torno da busca por melhores condições de futuro. O desejo de “fazer faculdade” indica a apropriação da escolarização como estratégia de ascensão social e de ampliação de oportunidades, em consonância com o que Baniwa (2019) aponta sobre o uso da educação pelos povos indígenas como instrumento político e de fortalecimento comunitário. Já a opção pelo trabalho imediato evidencia as pressões socioeconômicas que recaem sobre os jovens indígenas, obrigando-os muitas vezes a priorizar a sobrevivência em detrimento da continuidade dos estudos. Por fim, a intenção de “aprender português” destaca que o domínio da língua nacional continua sendo percebido como requisito indispensável para acompanhar o ritmo escolar e interagir no espaço urbano, ainda que essa centralidade linguística também revele a ausência de políticas bilíngues efetivas nas escolas investigadas.

Em conjunto, essas vozes mostram que a experiência escolar indígena está atravessada por expectativas e tensões que articulam estudo, trabalho e identidade cultural, confirmando a necessidade de uma educação intercultural crítica que considere tais complexidades. As experiências escolares dos jovens *A'uwê Uptabi* em Campinópolis estão profundamente atravessadas por sua condição de sujeitos interculturais. O trânsito entre a Terra Indígena Parabubure e a cidade não se dá de forma linear nem destituída de conflitos. Ao contrário, como bem aponta Hall (1992), a identidade é um processo em constante construção, e no caso desses jovens, ela se constitui na fronteira entre o mundo *A'uwê* e o mundo não indígena. Essa fronteira, como lembra Bhabha (1998), pode ser pensada como um "terceiro espaço", onde novas formas de ser, saber e habitar emergem a partir da negociação entre culturas. É nesse espaço híbrido que se inscreve a escola urbana, que precisa aprender a escutar, acolher e dialogar com as cosmologias indígenas sem buscar assimilá-las ou neutralizá-las.

A presença dos estudantes indígenas em Campinópolis deve, portanto, ser compreendida dentro do que Idioriê-Xavante (2016) e Grando (2018) denominam de "Estratégia Xavante" — uma forma própria de lidar com o mundo não indígena, marcada pela seletividade no contato, pela apropriação crítica dos dispositivos técnicos e institucionais, e pela manutenção de uma interpretação autônoma do universo *warazu*. Nesse sentido, a ida à escola urbana não representa uma ruptura com o modo de vida *A'uwê*, mas uma ampliação das possibilidades de atuação e reexistência no mundo contemporâneo.

Com base nesses achados, algumas implicações se impõem para a prática educativa: a necessidade urgente de formação continuada de professores em Educação Intercultural Crítica e em políticas antirracistas; a implementação de tutoria bilíngue e produção de material didático em português e na língua *warazu*; a criação de espaços de protagonismo juvenil vinculados a temas locais e regionais, como o reflorestamento e a integração entre culturas do Mercosul; e, finalmente, a formulação de políticas escolares de convivência que previnam e enfrentem conflitos étnico-raciais.

Percebe-se, portanto, que, embora haja reconhecimento por parte dos estudantes quanto aos esforços da escola em promover ações inclusivas, ainda persistem desafios estruturais que dificultam o pleno exercício do direito à educação. Para que a escola urbana seja, de fato, boa para os povos indígenas, é necessário não apenas garantir o acesso, mas também assegurar práticas pedagógicas interculturais, apoio linguístico e espaços de escuta e

protagonismo que reconheçam a pluralidade de formas de ser indígena no Brasil contemporâneo.

3.3.2 Perspectivas A'uwê da escola urbana – Escola Juscelino Kubitschek de Oliveira (Nova Xavantina)

Nesta seção, apresenta-se a análise das respostas obtidas junto aos oito jovens indígenas da etnia *A'uwê Uptabi* (Xavante), estudantes do ensino médio na Escola JK, localizada em contexto urbano do município de Nova Xavantona (MT). Os jovens ressaltam que a mudança para o ambiente urbano está vinculada principalmente à busca pelo ensino médio, etapa inexistente ou limitada nas aldeias, destacando-se o fato de que todos os estudantes entrevistados residem em ambiente urbano e estudam no período noturno. Suas falas revelam experiências escolares atravessadas por um misto de acolhimento, dificuldades de adaptação e expectativas quanto ao futuro educacional e profissional. Os entrevistados são oriundos das Terras Indígenas Chão Preto, Areões e Parabubure, o que evidencia um processo de mobilidade territorial que, segundo Fleuri (2003), implica em desafios específicos de adaptação social e cultural.

Até 2024, o ensino médio era ofertado no período vespertino, o que permitia que muitos estudantes indígenas continuassem residindo em suas aldeias próximas, deslocando-se diariamente para a cidade por meio do transporte escolar ou de condução própria. Em 2025, contudo, a descontinuidade dessa oferta levou parte dos estudantes a migrarem para a cidade a fim de prosseguir os estudos no período noturno, como ocorreu com os estudantes E1 e E3.

Observa-se que cinco (E3, E4, E5, E6 e E7) dos oito entrevistados ingressou na Escola JK em 2023, um (E1) em 2024 e dois (E2 e E8) em 2025. Esse período representou, para alguns deles, o início da trajetória escolar no ensino médio urbano, e, para outros, a retomada após interrupções nos estudos, como indicam os casos dos estudantes E4 e E7, que relataram períodos de afastamento antes de retornar à escola da cidade.

“Eu estudei na aldeia até terminar a escola lá, ai não estudei mais... voltei depois do covid, da pandemia, né... já no 1º ano, aqui na JK mesmo” (E4)

“Fiquei lá na escola da minha aldeia, Cachoeira, muito tempo, mas aí não estudei mais. Parei. Agora voltei, já tô no 3º ano, mas comecei o primeiro aqui e foi indo, até chegar no terceiro esse ano” (E7)

As respostas também evidenciam que a língua portuguesa permanece como uma das áreas de maior dificuldade, mas, ao mesmo tempo, de maior interesse, sendo recorrente a solicitação de mais aulas dessa disciplina, associada também à matemática. Essa ênfase revela não apenas lacunas em conteúdos básicos, mas, sobretudo os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas ao transitarem entre diferentes códigos linguísticos e culturais, o que, conforme analisa Taukane (2009), está diretamente relacionado a trajetórias escolares descontínuas e às barreiras históricas de acesso a uma educação de qualidade para as populações indígenas.

“Aprendi a gostar da cidade, gosto de estudar na escola daqui, aprendi muito melhor português” (E5)

“As vezes a gente vem pra cidade sem saber nada de português, mas aí na escola a gente vai aprendendo” (E6)

A questão da metodologia pedagógica também aparece nas falas, com críticas à excessiva utilização de recursos como o Datashow, em detrimento de aulas com maior uso do quadro e de metodologias mais interativas. *“Tem muito barulho, eu prefiro aula com matéria no quadro, muito professor usa só Datashow” (E6)*. Esse dado pode ser interpretado à luz da necessidade de uma mediação pedagógica mais dialógica e sensível ao contexto linguístico dos estudantes indígenas (Taukane, 2009).

Em relação ao ambiente escolar, os estudantes relatam, em sua maioria, que são bem tratados pelos professores e colegas, embora se destaquem algumas observações quanto à limitação das interações com estudantes não indígenas.

“Sim, eles respeitam a gente, a gente respeita eles” (E1)

“Sim, por que eu sou educado, aí eles também são educados comigo. Eles sempre chama a

gente pra jogar bola, é bom.”(E5)

“Com os ‘parente’ sim, mas quase não falo com outros” (E3)

Nota-se que o convívio tende a ocorrer prioritariamente entre os próprios “parentes” termo que denota pertencimento étnico e identitário (Fleuri, 2003). O termo “parente”, amplamente utilizado pelos povos indígenas no Brasil, assume um significado que transcende o sentido estrito de consanguinidade. Entre os *A’uwê Uptabi* (Xavante), assim como entre outros povos indígenas, a expressão é utilizada para designar não apenas os membros de uma mesma família biológica, mas também aqueles que compartilham uma identidade étnica e pertencem a um mesmo coletivo sociocultural.

Tal uso reforça os vínculos de solidariedade, reciprocidade e pertencimento comunitário (Almeida, 1999; Grupioni, 2006). No contexto urbano escolar, ao se referirem aos colegas indígenas como “parentes”, os estudantes reafirmam sua identidade étnica e estabelecem uma fronteira simbólica que os distingue dos não indígenas (Warren, 2001).

Mesmo com relatos de não ocorrência de preconceito explícito, surgem elementos sutis de isolamento social, como mencionado por um dos estudantes: “Ninguém senta perto de nós” (E8). Isso pode ser entendido como uma forma de segregação simbólica, o que, segundo Walsh (2009), reforça as barreiras à efetiva interculturalidade.

Quanto ao reconhecimento e valorização da cultura *A’uwê Uptabi* dentro do currículo, os estudantes relatam experiências pontuais, principalmente nas disciplinas de História, Geografia, Arte e Sociologia. Esse aspecto sinaliza o cumprimento parcial da Lei 11.645/2008, que determina a inclusão da história e cultura indígena no currículo escolar. Entretanto, a recorrência de respostas como “às vezes”, ou “nas aulas de História”, sugere que a abordagem ainda é fragmentada e insuficiente para promover uma educação verdadeiramente intercultural (Candau, 2009; Walsh, 2009).

Os sonhos e projetos futuros dos estudantes giram em torno de continuar os estudos, fazer cursos técnicos, trabalhar na cidade e melhorar a proficiência em português. As respostas revelam um desejo de inserção no mundo do trabalho urbano, mas também apontam uma carência de informações sobre oportunidades profissionais, estágios e formação técnica. Um dos entrevistados (E2) destaca: “Queria que tivesse na escola mais informação sobre

trabalho e estágio”.

Esse dado reforça a necessidade de políticas de orientação profissional voltadas a jovens indígenas urbanos, alinhadas aos princípios da educação para a diversidade e da equidade social (Baniwa, 2019; Candau, 2020). Assim, as entrevistas com os estudantes Xavante da Escola JK evidenciam que, embora haja avanços em termos de respeito e acolhimento, persistem desafios quanto à efetiva implementação de uma educação intercultural crítica, que vá além da mera inclusão física nas escolas urbanas. São necessárias ações pedagógicas intencionais, que fortaleçam o pertencimento cultural, promovam o aprendizado linguístico e matemático, e ampliem o acesso às oportunidades de formação profissional.

3.4 Estudo Comparativo: educação para/com indígenas

Considerando as entrevistas com gestores, docentes e estudantes, articulada aos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e aos dados quantitativos de matrículas e situações finais, evidencia-se um quadro de tensões entre discurso e prática no processo de escolarização dos *A'uwê Uptabi* em contexto urbano. Os dados sugerem que a interculturalidade, embora enunciada como princípio nos documentos institucionais, ainda não se materializa plenamente no cotidiano escolar, resultando em fragilidades que impactam diretamente a permanência e o pertencimento dos estudantes indígenas.

A presença dos *A'uwê Uptabi* nas cidades de Nova Xavantina e Campinópolis revela que o território não pode ser compreendido apenas em sua dimensão físico-geográfica, mas como espaço relacional e simbólico. Os estudantes circulam entre aldeia e cidade, entre diferentes Terras Indígenas – como Parabubure, Areões e São Marcos – e os centros urbanos, produzindo experiências de multilocalidade que redefinem sua inserção no espaço escolar urbano. Como assinala Haesbaert (2014), o território não se reduz a limites fixos, mas constitui-se por redes e fluxos, o que permite compreender a escola urbana como extensão das territorialidades indígenas.

Outro aspecto relevante diz respeito ao próprio significado do espaço escolar urbano para os estudantes *A'uwê Uptabi*. A aproximação física entre as Terras Indígenas e as cidades de Campinópolis e Nova Xavantina não elimina as barreiras simbólicas e institucionais que se

colocam entre os saberes tradicionais e os currículos escolares homogêneos. Conforme observa Fleuri (2003), a interculturalidade pressupõe não apenas o reconhecimento das diferenças culturais, mas também a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com os saberes indígenas e valorizem as múltiplas formas de conhecimento presentes nesses contextos.

Esse trânsito não é apenas espacial, mas cultural e político: ao adentrar a escola urbana, os jovens indígenas transportam consigo os valores e práticas da aldeia, ao mesmo tempo em que negociam novas formas de identidade em contato com a sociedade envolvente. A experiência escolar, portanto, se insere em um contexto de fronteira interétnica (Barth, 1998), onde diferenças culturais são constantemente negociadas.

À luz de autores como Walsh (2009), Barth (1998), Haesbaert (2014), Hall (2019) e Candau (2012), reafirma-se que a escola urbana é território de disputa simbólica: espaço onde se manifestam tanto riscos de evasão e fracasso institucional quanto possibilidades de resistência, afirmação identitária e reexistência. O desafio posto à educação intercultural é transformar esse espaço em território de emancipação, onde a permanência se faça com pertencimento.

As trajetórias escolares dos estudantes *A'uwê Uptabi* que vivem em áreas urbanas trazem à tona experiências complexas de trânsito entre mundos que não se harmonizam facilmente. Uma estudante da Escola JK (E7) expressou: *“Na aldeia, às vezes falam que eu sou da cidade. Na cidade, dizem que eu sou da aldeia. Às vezes parece que não pertença a lugar nenhum, mas eu sou dos dois”*. Essa afirmação sintetiza o sentimento de viver “entre lugares” onde a identidade não é estática, mas atravessada por deslocamentos, reinvenções e conflitos. Na Escola JK, menos da metade dos estudantes conclui o ano letivo no mesmo espaço, devido às elevadas taxas de reprovação, desistência e transferência. Situação semelhante ocorre na Escola Couto Magalhães, onde os índices de desistência chegam a superar os de reprovação.

Essa situação é atravessada pela multilocalidade, muitos estudantes interrompem ou redirecionam seus estudos devido ao retorno às aldeias, às mudanças de turno escolar ou a necessidades familiares. Assim, a trajetória escolar não é linear, mas marcada por idas e vindas, revelando tensões entre os tempos da escola e os tempos da vida comunitária. Como lembra Hall (2019), as identidades são construções inacabadas, processuais e contextuais, e,

no caso dos estudantes *A'uwê Uptabi*, são tecidas entre a aldeia e a cidade, entre o pertencimento indígena e as exigências da escola urbana.

As entrevistas revelam nuances importantes. Os gestores reconhecem a necessidade de planos de acolhimento e até sugerem a criação de figuras como “professores tradutores”, mas admitem a ausência de medidas concretas. Os docentes, por sua vez, revelam práticas pedagógicas predominantemente homogêneas, centradas em metodologias expositivas e pouco dialógicas. Já os estudantes apontam como maiores desafios o domínio da língua portuguesa, as metodologias utilizadas e problemas de infraestrutura, como barulho e higiene inadequada. Ao mesmo tempo, expressam desejo de aprender mais, especialmente em língua portuguesa e matemática, sinalizando que a escola, apesar de suas fragilidades, é reconhecida como espaço de acesso a saberes valorizados.

Essas falas demonstram um descompasso entre o discurso institucional e a realidade vivida. Enquanto os gestores reafirmam o compromisso com a diversidade e os PPPs defendem a inclusão, os docentes e discentes mostram que, no cotidiano, tais princípios ainda não se materializam em práticas pedagógicas consistentes.

Os PPPs das escolas estudadas enunciam a diversidade cultural como princípio estruturante e defendem a convivência democrática. Contudo, carecem de detalhamento sobre estratégias bilíngues, metodologias interculturais ou políticas de permanência específicas. Essa distância entre o texto formal e a prática cotidiana evidencia a interculturalidade como enunciado retórico mais do que como prática pedagógica efetiva (Candau, 2012). Assim, a escola urbana torna-se espaço de contradição: enquanto propaga a valorização da diversidade em seus documentos, continua a operar sob uma lógica monocultural que não incorpora de forma plena os saberes e práticas indígenas.

A centralidade da língua portuguesa emerge como ponto convergente entre todos os atores. Os estudantes a reconhecem como sua maior dificuldade, mas também como área de maior interesse, solicitando mais aulas e apoio pedagógico específico. Os gestores, por sua vez, mencionam a necessidade de dispositivos de acolhimento, chegando a propor a presença de professores tradutores como estratégia de mediação linguística. Contudo, nas falas docentes não aparecem evidências de práticas sistemáticas voltadas à superação dessa barreira. Os PPPs enunciam princípios de diversidade e convivência democrática, mas não apresentam planos detalhados para lidar com a complexidade linguística. Essa lacuna

demonstra que, em vez de ser instrumento de equidade, a língua portuguesa mantém-se como dispositivo de exclusão (Fleuri, 2003)

Tal situação reforça, de forma contundente, a tese defendida neste trabalho de que a educação escolar urbana voltada aos *A'uwê Uptabi* ainda opera sob forte lógica monocultural. A língua, em vez de atuar como mediadora da interculturalidade, permanece configurada como obstáculo que demarca fronteiras de pertencimento. Se, por um lado, os estudantes expressam desejo de aprender mais português e matemática, evidenciando que não rejeitam os conhecimentos da escola urbana, por outro, os depoimentos indicam que as metodologias e a ausência de mediações adequadas convertem esse interesse em frustração e exclusão.

O reconhecimento da necessidade de dispositivos de apoio por parte dos gestores, como a proposta de professores tradutores, mostra que existe consciência institucional do problema. Contudo, a ausência de práticas concretas entre docentes e a superficialidade dos PPPs diante da questão linguística revelam a distância entre enunciação e materialização. Essa lacuna aprofunda a contradição aqui já identificada: a interculturalidade aparece nos documentos como princípio abstrato, mas não se traduz em ações pedagógicas que reconheçam a língua materna dos estudantes ou que construam estratégias bilíngues.

A tese aqui defendida – de que é preciso superar a monoculturalidade escolar e instituir uma interculturalidade crítica – encontra, nesse caso, um exemplo paradigmático: sem políticas linguísticas consistentes, a escola urbana reforça a desigualdade e limita a permanência com pertencimento dos estudantes indígenas.

As metodologias adotadas em sala de aula configuram outro ponto de tensão significativo no processo educativo. Enquanto os gestores defendem a necessidade de formação continuada e apontam a urgência de metodologias mais participativas e inclusivas, os estudantes relatam a predominância de práticas expositivas centradas no uso do Datashow, sem a devida mediação pelo quadro ou por atividades dialogadas.

Essa percepção revela o descompasso entre os ritmos de aprendizagem dos *A'uwê Uptabi* e as estratégias didáticas hegemônicas, que permanecem ancoradas em uma lógica uniformizadora. Os PPPs, embora reconheçam a diversidade cultural e a convivência democrática, não avançam em diretrizes metodológicas que garantam efetivamente práticas pedagógicas interculturais, permanecendo no campo da abstração.

Nessa perspectiva, Walsh (2009) lembra que a interculturalidade crítica não se limita a

tolerar ou conviver com a diferença, mas demanda rupturas nas práticas pedagógicas, substituindo metodologias homogêneas por abordagens dialógicas, coletivas e transformadoras. A ausência desse deslocamento curricular, visível no contraste entre o discurso institucional e a experiência relatada pelos estudantes, reforça a tese defendida neste trabalho: a escola urbana, ao manter metodologias descoladas da realidade indígena, opera sob a lógica da monoculturalidade e contribui para a produção de fracasso escolar institucional. Em outras palavras, não se trata apenas de uma questão de método, mas de um projeto político-pedagógico que precisa ser reconfigurado. Enquanto a prática docente permanecer restrita a estratégias transmissivas, sem reconhecer os tempos, ritmos e linguagens dos *A'uwê Uptabi*, a escola continuará a reproduzir desigualdades e a fragilizar a permanência com pertencimento dos estudantes indígenas.

A presença da Lei nº 11.645/2008, que obriga o ensino da história e cultura indígena, aparece formalmente nos PPPs das escolas pesquisadas e em algumas iniciativas pontuais, como a realização da Semana dos Povos Indígenas. Contudo, tanto as falas dos docentes quanto as dos estudantes revelam que essa abordagem ocorre de modo fragmentado e disciplinarizado, restrita a momentos específicos de História, Geografia ou Artes. Os gestores, por sua vez, reconhecem a importância da transversalidade, mas admitem que não existem projetos contínuos ou sistemáticos que integrem a temática em todas as áreas do conhecimento.

Essa lacuna reforça o argumento de Candau (2012), ao afirmar que a interculturalidade crítica implica deslocar a diversidade de um lugar periférico para torná-la centro das práticas escolares. Na medida em que a cultura indígena permanece abordada apenas em datas ou disciplinas isoladas, a escola urbana reitera uma lógica de assimilação cultural, em vez de promover o reconhecimento das diferenças como direito. Novamente tal constatação reforça a tese aqui defendida de que a interculturalidade nos contextos analisados tem caráter retórico e fragmentado, impedindo que os estudantes *A'uwê Uptabi* vejam suas identidades e saberes valorizados de modo sistemático. O currículo, em vez de espaço de encontro entre cosmologias e práticas distintas, permanece um campo de invisibilização e marginalização, enfraquecendo a possibilidade de permanência com pertencimento.

Os indicadores de matrícula e situação final demonstram a fragilidade da permanência escolar dos estudantes indígenas. Na Escola JK, entre 2014 e 2024, apenas 41,02% obtiveram

aprovação, enquanto desistências, transferências e reprovações somaram quase 60% dos casos. Na Escola Couto Magalhães, os índices de desistência alcançaram 29%, superando inclusive as reprovações. Esses números encontram eco nas falas dos estudantes, que relatam sentimentos de não pertencimento, dificuldades linguísticas e problemas de infraestrutura. Essa percepção revela que a evasão não se limita a escolhas individuais, mas está relacionada à ausência de políticas institucionais de acolhimento que reconheçam a realidade multilocal e cultural dos *A'uwê Uptabi*.

A permanência escolar com pertencimento só se concretizará se forem rompidas as lógicas monoculturais que estruturam as práticas pedagógicas e administrativas. É preciso transformar o acolhimento de discurso abstrato em política institucionalizada, com monitorias bilíngues, projetos de tutoria e formação docente contínua, de modo que o espaço escolar se converta em território de reconhecimento, resistência e reexistência para os estudantes indígenas urbanos.

O Capítulo 3 nos permite considerar que a experiência escolar dos *A'uwê Uptabi* em contexto urbano é atravessada pela tensão entre território e deslocamento, entre enunciação e prática, entre acolhimento e invisibilidade. A multilocalidade, longe de ser apenas obstáculo, constitui também potência, pois permite aos estudantes construir identidades híbridas e reinventar suas formas de pertencimento. No entanto, a ausência de políticas institucionais de permanência, o descompasso entre PPPs e práticas pedagógicas e a fragilidade das estratégias de acolhimento transformam essa potência em vulnerabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como tema central a educação escolar urbana destinada aos povos indígenas, em especial aos *A'uwê Uptabi* (Xavante), nos municípios de Nova Xavantina e Campinápolis, situados na região nordeste de Mato Grosso. A pesquisa buscou compreender como se dão os processos de acesso, permanência e qualidade da educação para estudantes indígenas em contexto urbano, considerando os desafios e tensões decorrentes da inserção em espaços escolares marcados por lógicas históricas de homogeneização cultural.

A tese defendida sustenta que, embora os documentos oficiais — como os Projetos Político-Pedagógicos — e os discursos de gestores escolares reconheçam a diversidade e afirmem o compromisso com a inclusão, a educação escolar urbana para os *A'uwê Uptabi* permanece fortemente ancorada em práticas monoculturais. Essa contradição fragiliza a permanência e o pertencimento dos estudantes indígenas, evidenciando que a interculturalidade, no contexto estudado, se encontra mais no plano retórico do que na prática pedagógica cotidiana.

O problema central que guiou a pesquisa pode ser assim formulado: de que modo as políticas e práticas escolares voltadas para indígenas em contexto urbano têm sido aplicadas e que efeitos produzem na permanência, no pertencimento e nas trajetórias dos estudantes *A'uwê Uptabi*? Essa indagação se tornou relevante diante da constatação de que a legislação brasileira, ainda que avance no reconhecimento dos direitos educacionais dos povos originários, não tem produzido respostas satisfatórias para as especificidades da escolarização indígena em cidades médias do interior do país.

Os objetivos da pesquisa buscaram: descrever o processo de apropriação da região Nordeste de Mato Grosso pelo capital agrário e os conflitos com os Povos Indígenas da região, analisando o contexto territorial e histórico de Nova Xavantina e Campinápolis, situando a presença *A'uwê Uptabi* nas cidades; compreender quais são as políticas públicas para educação de Povos Indígenas em contexto urbano com foco na educação intercultural; e, por fim compreender como os PPPs e as práticas pedagógicas escolares incorporam — ou não — a diversidade indígena, além de interpretar as perspectivas de gestores, professores e estudantes indígenas sobre o processo escolar urbano.

A metodologia adotada foi de caráter qualitativo, apoiada em análise documental (atas, PPPs e legislações), entrevistas semiestruturadas com gestores, docentes e estudantes autodeclarados indígenas, aplicação de questionários e leitura crítica do material empírico, sempre ancorada no referencial da interculturalidade crítica e nos estudos sobre urbanidade indígena.

A análise inicial (Capítulo 1) apresentou a contextualização histórica, demográfica e territorial dos povos indígenas no Brasil e, em especial, no Mato Grosso, destacando os processos de desterritorialização e reterritorialização que marcaram a trajetória do povo Xavante. Essa dimensão territorial se conecta diretamente aos dados empíricos, quando os estudantes indígenas revelam a vivência multilocal entre aldeias e cidades, transitando por mundos distintos sem, contudo, encontrar na escola urbana mecanismos de mediação cultural que acolham tais experiências.

Na sequência – Capítulo 2 – a discussão teórica sobre educação intercultural e valorização das diferenças culturais, sustentada por autoras e autores como Walsh (2009), Candau (2012), Fleuri (2003), Baniwa (2019) e Taukane (2004), evidenciou que a interculturalidade crítica exige rupturas com práticas homogêneas, favorecendo metodologias dialógicas e inclusivas. Esse horizonte contrasta com as práticas docentes observadas nas escolas, ainda centradas em metodologias transmissivas — como o uso do datashow sem mediação adequada —, o que reforça a distância entre o referencial teórico e a realidade vivida pelos estudantes indígenas.

A análise das políticas públicas voltadas para a educação indígena também indicou avanços no campo normativo. No entanto, quando confrontados com os resultados empíricos, tais avanços mostram-se insuficientes para garantir permanência escolar com pertencimento. As elevadas taxas de evasão, desistência e transferência, reveladas pelos dados quantitativos, dialogam com as falas dos estudantes que apontam dificuldades linguísticas, metodológicas e estruturais, expondo o abismo existente entre o discurso legal e o cotidiano escolar.

Outro ponto de articulação importante se evidencia na relação entre território e currículo. O significado do território *A'uwê Uptabi* e suas disputas históricas, discutido a partir do contexto mais amplo, encontra correspondência no modo como a diversidade cultural aparece nos documentos escolares: enunciada nos PPPs, mas tratada de forma fragmentada e pontual na prática pedagógica. Essa dissociação confirma a tese de que a escola

urbana, em vez de se constituir como território de encontro entre diferentes cosmologias, tende a reproduzir invisibilizações e marginalizações.

Como pesquisadora e educadora inserida no contexto mato-grossense, percebo que a realidade observada revela um desafio ainda maior do que o inicialmente projetado. As vozes dos estudantes *A'uwê Uptabi* ecoam como denúncia, mas também como resistência: mesmo diante das dificuldades, eles reivindicam aprender mais português, desejam permanecer na escola e reconhecem o valor do conhecimento escolar. Isso mostra que não se trata de rejeição à escola, mas da necessidade de transformá-la em um espaço que respeite e dialogue com suas identidades. Essa constatação reforça minha convicção de que a interculturalidade crítica precisa ser institucionalizada não apenas como princípio nos documentos, mas como prática concreta no cotidiano escolar.

O Capítulo 3 traz uma leitura integrada das falas, documentos e dados estatísticos, que permite afirmar que a educação escolar urbana para os *A'uwê Uptabi* ainda opera sob forte lógica monocultural. Os PPPs enunciam a diversidade como princípio, mas não apresentam mecanismos concretos para garanti-la; os gestores reconhecem a necessidade de acolhimento, mas ainda sem planos consistentes; os docentes revelam práticas que reproduzem homogeneidade metodológica; e os estudantes denunciam os efeitos desse descompasso em suas experiências. Os resultados quantitativos reforçam esse diagnóstico, demonstrando trajetórias marcadas por reprovação, evasão e desistência.

À luz de Walsh (2009), Candau (2012), Fleuri (2003), Baniwa (2019) e Taukane (2004), o desafio central consiste em transformar a interculturalidade de um enunciado retórico em um projeto político-pedagógico efetivo. Isso implica reconfigurar currículo, avaliação e metodologias, instituir dispositivos permanentes de acolhimento e mediação linguística, e garantir condições materiais adequadas. Apenas assim será possível assegurar permanência com pertencimento, superando os limites atuais e consolidando a escola urbana como espaço de resistência, diálogo e construção plural de saberes.

A educação escolar urbana para os *A'uwê Uptabi* em Nova Xavantina e Campinópolis encontra-se tensionada entre discursos de diversidade e práticas monoculturais, entre promessas legais e obstáculos cotidianos. A escola urbana, ao mesmo tempo em que é espaço de exclusão, também pode ser lugar de reexistência, desde que se abra à escuta, à valorização das multilocalidades e à efetivação de práticas interculturais transformadoras. Cabe, portanto,

reafirmar a urgência de políticas educacionais que superem a retórica e enfrentem os desafios concretos da permanência com pertencimento, para que a escola se torne, de fato, território de emancipação para os povos indígenas em contexto urbano.

A partir das entrevistas realizadas e dos autores que iluminaram meu percurso investigativo, a presente tese confirma que os desafios para a efetivação de uma educação escolar intercultural crítica permanecem estruturais e complexos. Eu, como pesquisadora, e em diálogo com outros estudiosos igualmente inquietos com esta realidade, reconheço que é necessário avançar em pesquisas voltadas à promoção de políticas públicas e à articulação de organizações indígenas em contextos urbanos, uma vez que esses elementos são cruciais para que a escola possa responder às demandas por uma educação que valorize os saberes e as línguas dos povos indígenas. As observações e dados produzidos em campo revelam que, apesar da presença formal de diretrizes e intenções de reconhecimento do estudante indígena, há um vácuo entre o discurso e a materialidade de tais propostas, resultando em ações pontuais e descontinuadas, incapazes de produzir mudanças sistêmicas.

Pelos imponderáveis do campo e pelas experiências compartilhadas, percebo que em alguns casos há também falta de vontade política e institucional, evidenciada nos relatos de professores e gestores que mencionam materiais bilíngues ou interculturais que não chegam às escolas urbanas, embora circulem nas escolas localizadas em terras indígenas. A formação continuada oferecida aos professores da rede urbana, embora incipiente, possui estrutura e condições de realização por meio de ações da SECADI, do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena e de associações indígenas atuantes em territórios tradicionais — o que demonstra que os instrumentos existem, mas carecem de maior capilaridade, acompanhamento e efetividade. É nesse ponto que minha pesquisa se coloca como convite à ação: superar a superficialidade da convivência multicultural e avançar para a construção de uma interculturalidade crítica, ancorada em políticas de permanência, em práticas pedagógicas decoloniais e na valorização da participação indígena como protagonista dos processos educativos.

Em síntese, os achados desta tese confirmam que a educação escolar urbana para os A'uwê Uptabi ainda opera sob forte lógica monocultural, comprometendo o direito de aprender com pertencimento. No entanto, os próprios estudantes expressam desejo de permanecer e aprender, sinalizando que há potência para transformação. A superação desse

quadro exige que políticas públicas avancem para além do discurso, garantindo formação docente intercultural contínua, currículos dialogados e disponibilização sistemática de materiais bilíngues. Minha trajetória como pesquisadora neste campo me mobiliza a continuar investigando e colaborando com escolas, gestores e organizações indígenas para que essas mudanças se consolidem, convertendo a escola urbana em um espaço de encontro, resistência e reexistência, alinhado ao horizonte da interculturalidade crítica.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, P. “Pesquisa em ciências sociais.” In: HIRANO, S. (Org.). **Pesquisa social: projeto e planejamento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.
- ABREU, C. **Capítulos da história colonial [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. 195 p. ISBN 978-85-7982-071-7. Available from SciELO Books
- AGÊNCIA GOV. Safra de grãos de 2024 deve chegar a 298,3 milhões de toneladas. Brasília, 11 abr. 2024. Disponível em: <https://www.agenciagov.br/safra-2024>. Acesso em: 29 set. 2024.
- ALMEIDA, M. A. “Índios da Fronteira: O aldeamento dos Bororo Ocidentais na fronteira entre a Província de Mato Grosso e a Bolívia.” In GARCIA, D. S. da C.; MICELI, P. C. (Org.). **História e Fronteira**. Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2014.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.
- AYRES, S. R. B.; GRANDO, B. S. O estado da arte: produções acadêmicas e científicas sobre estudantes indígenas em escolas urbanas. *Revista Cocar*, v. 14, n. 30, p. 1–19, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3358>. Acesso em: 6 jan. 2023.
- AZEVEDO, M. M. O Censo 2010 e os povos indígenas. ago. 2011. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-sao/o-censo-2010-e-os-povos-indigenas>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- BANÍWA, G. J. dos S. L. “História Indígena no Brasil Independente: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada.” **Revista Teoria & História**, v. 26, n. 1, 2023.
- BANÍWA, G. J. dos S. L. A formação da pessoa e do cidadão em uma perspectiva intercultural indígena. In: SILVA, Maria Aparecida da; BANÍWA, Gersem (org.). **Educação escolar indígena e a formação do cidadão: entre a inclusão e a autonomia**. Brasília: MEC/SECADI, 2013. p. 15–26.
- BANÍWA, G. J. dos S. L. **Educação escolar indígena no Brasil do século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: ISA/LACED, 2017.
- BANÍWA, G. J. dos S. L. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECADI; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROZO, J. C. O avanço da soja no Araguaia: impactos socioambientais. In: *5º Encontro da Rede de Estudos Rurais*, Belém, UFPA, 3–6 jun. 2012. *Anais*. Disponível em: https://redesrurais.org.br/wp-content/uploads/2024/09/5_encontro_da_rede_anais.pdf. Acesso em: 5 set. 2024.

BARTH, F. “Grupos étnicos e suas fronteiras.” In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. (Orgs.) **Teorias da etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 188-227.

BASTOS, E. R. A construção do debate sociológico no Brasil. **Idéias**, Campinas, SP, edição especial, nova série, p. 288–298, 2013.

BASTOS, L. C. R. A tensão entre arte e método: a escrita na pesquisa qualitativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 299–315, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4kCq4vLgTxrdRMf3szSPMHk>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BERNARDES, J. A. “Modernização: a lógica do capital e o direito dos excluídos.” In: BERNARDES, J. A.; ARRUZO, R. C. (Orgs.). **Novas fronteiras da técnica no Vale do Araguaia**. Rio de Janeiro: Arquimedes Edições, 2009, p. 25-45.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. Tradução de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves.

BOURDIEU, P. “Compreender.” In: **A Miséria do Mundo**. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. p. 693-713.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 22ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 14, de 11 de março de 1999**. Brasília: CNE, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de março de 1999**. Brasília: CNE, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. **Decreto nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 maio 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 8.072**, de 14 de julho de 2013. Regulamenta a Lei nº 12.288, de 5 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar 2024: divulgação dos resultados**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf.

Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14**, de 11 de março de 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de educação básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999.

BRASIL. **Portaria nº 77**, de 22 de agosto de 1943. Diário Oficial da União, Brasília, 1943.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 10 de março de 1999. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999.

BRASIL. Safra de grãos de 2024 deve chegar a 298,3 milhões de toneladas. **AgênciaGov**, Brasília, 11 abr. 2024. Disponível em: <https://www.agenciagov.br/safra-2024>. Acesso em: 29 set. 2024.

CANDAU, V. M. “Educação Intercultural e práticas pedagógicas.” In: NASCIMENTO, C. O. C. do; ZEN, G. C.; SILVA, M.(Orgs.). **Didáticas: abordagens teóricas e contemporâneas**. Salvador: Edufba, 2018. p. 275-287.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do currículo**. João Pessoa, v.13, nº especial, p.678-686, dez, 2020.

CANDAU, V. M. “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.” In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural: entre o ‘global’ e o ‘local’**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CANDIDO, A. “A sociologia no Brasil.” In: **Tempo Social: Revista de sociologia da USP**, v.18, nº1, junho, 2006.

CARPENTIERI, A. **O portal do Roncador**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CASALDÁLIGA, Pedro. **Testemunho e profecia: textos selecionados**. São Paulo: Vozes, 1998.

CASALDÁLIGA, Pedro. **Uma igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social**. São Felix do Araguaia, Mato Grosso, s.n., 1971. Disponível em <https://fperecasaldaliga.org/wp-content/uploads/2021/09/1971CartaPastoral.pdf>. Acesso em 02 de abril de 2022.

CNM – Confederação Nacional dos Municípios. **História do município de Campinópolis**. Brasília: CNM, 2023. Disponível em: <https://www.cnm.org.br/historia-campinapolis>. Acesso em: 23 set. 2024.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 8. ed. London: Routledge, 2018.

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa**. *Perspectiva*, v. 23, n. 2, p. 485–515, 2005.

COIMBRA JR., C. E. A.; WELCH, J. R. (orgs.). **Antropologia e história Xavante em perspectiva**. Rio de Janeiro: Museu do Índio–FUNAI, 2014.

CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento. **Conab atualiza a estimativa da safra 2023/2024 (316,7 milhões t)**. Disponível em: <https://www.conab.gov.br>. Acesso em: 25 set. 2024.

CORRÊA, Célia Nunes Xakriabá. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018. 218 f.

CUNHA, M. C. da **Legislação indigenista no século XIX**. São Paulo: EDUSP, 1992.

CUNHA, M. C. da; BARBOSA, S. R. (Org.). **Direitos dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: Editora UNESP, 2018. 368 p. ISBN 9788539307159.

CUNHA, M. C. Etnicidade: da cultura residual, mas irreductível, **Revista de Cultura e Política**, nº 1, São Paulo, 1979, p. 35-39.

CUNHA, M. C. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012. ISBN 978-85-8166-022-6.

DA MATTA, R. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

DEMO, P. **Avaliar para promover**. Brasília: MEC/Inep, 1998.

FANAIA, J. E. de A. “A Fronteira Oeste como questão nacional.” In GARCIA, D. S. da C.; MICELI, P. C. (Orgs). **História e Fronteira**. Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2014.

FEPOINT – FEDERAÇÃO DOS POVOS E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DE MATO GROSSO. **Relatório Técnico Socioassistencial da SADHPD**. Cuiabá, 2024. Disponível em: <https://fepoint.org/atuacao>. Acesso em: 13 de março 2025.

FINO, Carlos Nogueira. “A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais”. In: ESCALLIER, C.; VERÍSSIMO, N. (orgs.). **Educação e cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008. p. 43–53. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/809>. Acesso em: 1 maio 2022.

FLEURI, R. M. “Intercultura e educação.” **Revista Brasileira de Educação**., Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, Aug. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000200003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 25 de Maio de 2022.

FLEURI, R. M. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais**. João pessoa/PB: Editora do CCTA, 2017. Acesso em 01/05/2022. Disponível em: <http://www.ccm.ufpb.br/vepopsus/wp-content/uploads/2019/01/EDUCA%C3%87%C3%83O-POPULAR-E-PR%C3%81TICAS-SOCIAIS-Editora-do-CCTA-2018.pdf>.

FLOWERS, N. M. **Entre os Xavante de Pimentel Barbosa: Memórias fotográficas**. Rio de Janeiro: Museu do Índio – FUNAI, 2011.

FRANÇA, M. S. C. de. **Xavantes, Pioneiros e Gaúchos: relatos heróicos de uma história de exclusão em Nova Xavantina**. 2000. 128 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós Graduação em Antropologia social, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**. São Paulo: Ed. Global, 2006.

FRIGOTTO, G. “O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.” In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **Dados do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas**. Brasília: FUNAI, 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>. Acesso em: 27 ago. 2025.

GADOTTI, M. **Educação e poder**. São Paulo: Cortez, 1981.

GALLOIS, D.T. “Terras ocupada? Territórios? Territorialidades?” In: RICARDO, F. (org.) **Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Natureza. O desafio das sobreposições territoriais**. São Paulo, Instituto Socioambiental, 2004.

GARCIA, D. S. da C.; MICELI, P. C. (Orgs). **História e Fronteira**. Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2014.

GARFIELD, S. “As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas.” **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 20, n. 39, p. 13-42, 2000.

GARFIELD, S. “Onde a terra toca o céu.” In COIMBRA JR, C. E. A. e Welch, J. R. (Orgs.) **Antropologia e história Xavante em perspectiva**. Rio de Janeiro: Museu do Índio – FUNAI, 2014

GARFIELD, S. **A luta indígena no coração do Brasil: Política indigenista, a Marcha para o Oeste e os índios Xavante (1937-1988)**. São Paulo: Editora Unesp. 2011

GEERTZ, C. “Os usos da diversidade.” In: **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., p. 66-85, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIACCARIA, B; HEIDE, A. **Xavante: povo autêntico**. 2.ed. São Paulo : Ed. Salesiana Dom Bosco, 1984.

GIMENO SACRISTÁN, J. “Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora.” In: SIPÁN COMPAÑE, A. (Org.). **Educar para la diversidad en el siglo XXI**. Zaragoza (Espanha): Mira, 2001

GOMES, N. L. (org.). **Educação, identidade e diferença: entre saberes e práticas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMIDE, M. L. C. “Território no mundo A’uwe Xavante.” **Confins**, n. 11, 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/6888>. Acesso em: 23 maio. 2024. DOI: 10.4000/confins.6888.

GORDON, C. “Prefácio – Os Xavantes e suas circunstâncias.” In COIMBRA JR, C. E. A. e Welch, J. R. (Orgs.) **Antropologia e história Xavante em perspectiva**. Rio de Janeiro: Museu do Índio – FUNAI, 2014

GRAHAM, Laura R. **Performing dreams: discourses of immortality among the Xavante of Central Brazil**. Austin: University of Texas Press, 1995.

GRANDO, B. S. “O Jogo da educação do corpo e a identidade Bororo em espaços de fronteiras étnicas e culturais.” In GRANDO, B.; PASSOS, L. A. (Orgs). **Eu e o Outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá. EdUFMT, 2010.

GRANDO, B. S. **Corpo e educação: As relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri**. Florianópolis: UFSC, 2004 (Tese de Doutorado).

GRANDO, B. S. **Povos indígenas, formação de professores e educação intercultural: diálogos com a lei nº 11.645/2008**. Curitiba: CRV, 2017. 184 p.

GRANDO, B.S. **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2016. 194 p.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Povos indígenas e educação: subsídios para políticas públicas de ensino fundamental**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26º ed. Companhia das Letras, São Paulo, 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022: população indígena**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42277-censo-2022-mais-da-metade-da-populacao-indigena-vive-nas-cidades>. Acesso em: 30 ago. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão regional do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/redes-geograficas/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html>. Acesso em: 15 set. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no censo demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IDIORIÊ-XAVANTE, S. M. **Línguas e Educação Intercultural na Formação de Professores A’uwẽ**. Dissertação Mestrado 113f. 2016. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programação de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2016.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL (ISA). **Organizações Indígenas**. São Paulo: 2024 Disponível em:

https://pib.socioambiental.org/pt/Organiza%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas Acesso em: 22 maio. 2024.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL (ISA). **Panorama dos Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/nossos-programas/povos-indigenas-no-brasil>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

KOHLHEPP, G.; SILVA, S. D. e. “Colonização no Brasil Central: a fronteira agrícola em Mato Grosso entre as décadas de 1950 a 1970.” **Revista Catarinense de História**, v. 39, p. 50-81, jan. 2022. DOI: 10.29327/253484.1.39-3. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/index>>. Acesso em: 28 de set de 2024.

KONDER, L. **Teologia da libertação e os conflitos sociais na Amazônia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14^o ed. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES DA SILVA, A. “Dois séculos e meio de história Xavante”. In: CUNHA, M. C. da (Org.). **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 357-378.

LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. (org.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Ed. Global, 2001.

LUCIANO, G. Dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. LACED, 2006. (Coleção Educação para todos, 12). (Vias dos saberes, n. 1).

MARÍN, J. “A perspectiva intercultural como base para um projeto de educação democrática: povos autóctones e sociedade multicultural na América Latina.” **Revista: Visão Global**, Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 13-52, jan./jul. 2010. Disponível em <<http://www.editora.unoesc.edu.br>> Acessado em 19 de abril de 2022.

MARÍN, J. “Dimensão histórica da perspectiva intercultural, educação, estado e sociedade”. In: **Revista Grifos: Dossiê Educação Intercultural**. MARCON, T.(Org.). n. 15, maio 2003. Chapecó, SC: Argos Editora, p. 69-88.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289–300, maio/ago. 2004.

MARTINS, H. H. T. de S. O ensino de métodos e técnicas de pesquisa nos cursos de Ciências Sociais. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 1, n. 21, p. 217–236, 2015.

MARTINS, J. de S. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Manual de acesso ao AVADEP: Ambiente Virtual de Aprendizagem da Avaliação de Desempenho Permanente**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2025. Disponível em: <https://www.seduc.mt.gov.br/documents/20124/4581697/Manual+AVADEP+2025.pdf>.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientativo do público-alvo da educação especial**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2022. Disponível em: <https://www.seduc.mt.gov.br/documents/20124/4581697/Orientativo+Educacao+Especial.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria n.º 274/2023/GS/SEDUC-MT**. Estabelece normas e diretrizes para a avaliação da aprendizagem na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC, 2023. Disponível em: <https://www.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 27 de abril 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Estruturado de Ensino**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2024. Disponível em: <https://www.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2025.

MATTOS, S. C. “Conflitos e lutas *Auwê*: a demarcação da Terra Indígena São Marcos.” **História Revista**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 5–25, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/71247>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MAYBURY-LEWIS, D. “Algumas distinções cruciais na Etnologia do Brasil Central.” In **Antropologia e história Xavante em perspectiva**. COIMBRA JR, C. E. A. e Welch, J. R. (orgs). Rio de Janeiro: Museu do Índio – FUNAI, 2014 (p.17-38)

MAYBURY-LEWIS, D. **A Sociedade Xavante**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI)**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-indigena>. Acesso em: 15 maio 2025.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 407 p.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. “Introdução”. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORENO, G. “O processo histórico de acesso à terra em Mato Grosso”. **Geosul**, v. 14, n. 27, p. 67–90, 1999.

MUBARAC SOBRINHO, R. S. “As culturas infantis indígenas e os saberes da escola: uma prática pedagógica dos (des)encontros.” **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p. 130-156, jan./jun. 2010.

MUBARAC SOBRINHO, R. S. “Crianças indígenas ‘urbanas’: aproximações a uma historiografia na Amazônia.” **EcooS – Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 467-488. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71590211>>. Acesso em: 09 out. 2024.

MUNDURUKU, D. **A educação dos povos indígenas: resistências e desafios**. São Paulo: Moderna, 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OEA – Organização dos Estados Americanos. *Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. 2016. Disponível em: https://www.oas.org/en/sare/documents/DecAmIND_POR.pdf.

OLIVEIRA, J. P. de. “Viagens de ida, de volta e outras viagens: os movimentos migratórios e as sociedades indígenas.” In: **TRAVESSIA: Revista do imigrante. Índios e territórios**. Publicação do Cem, ano IX, Nº 24 jan-abril. 1996.

OLIVEIRA, J. P. de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

OLIVEIRA, J. P. de. **Os indígenas na fundação da colônia**. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). *O Brasil Colonial. Volume I (ca. 1443- ca.1580)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 128-174. Disponível em: https://www.jpoantropologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/O_Brasil_Colonial_I_Joao_Fragoso_and_Mar-128-174.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

OLIVEIRA, J. P. de. Pardos, mestiços ou caboclos: os índios nos censos nacionais no Brasil (1872–1980). **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 3, n. 6, p. 61–84, out. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71831997000200004>.

OLIVEIRA, M. R. A. “Vale do Araguaia – MT: educação, migração e espaço.” **Revista Observatorio De La Economía Latinoamericana**, Curitiba, v.21, n.9, p. 14207-14219. 2023

OLIVEIRA, M. R. A. **A educação e a luta no Araguaia** (Mato Grosso). 2016. (Tese de Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo – SP. 2016.

OLIVEIRA, N. A. “Expulsão e retorno: estratégias dos Xavante de Parabubure e de

Marãwatsédé para demarcação de seus territórios.” In **Cadernos de História**. Belo Horizonte, v. 21, n° 35, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2237-8871.2020v21n35p172>

OLIVEIRA, N. A. de. **História, memória e exclusão: os xavante e as políticas nacionais de desenvolvimento em Nova Xavantina – MT**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2017. Tese de doutorado.

OLIVEIRA, N. A. **Xavante, Pioneiros e Gaúchos: identidade e sociabilidade em Nova Xavantina/MT**. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2010.

OLIVEIRA, R. C. de. **Urbanização e Tribalismo. A Integração dos índios Terêna numa Sociedade de Classes**, Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1968.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Brasília: Organização das Nações Unidas, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1998.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção n. 169** sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT. Brasília: OIT, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm#anexo72.

ORTIZ, Renato. **Ciências sociais e trabalho intelectual**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1996.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PORTO ALEGRE, M. S. **Rompendo o silêncio: por uma revisão do “desaparecimento” dos povos indígenas**. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto44/FO-CX-44-2806-2000.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

PRADO JUNIOR., C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 23ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RAVAGNANI, O. M. **A experiência Xavante com o mundo dos brancos**. Araraquara: Ed. UNESP, 1991.

REIS, J. C. Capistrano de Abreu e a escrita da história do Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 21, n. 41, p. 93–117, 2001.

REZENDE, G. C. **Relação entre Indígenas e não-Indígenas em Escolas Urbanas**: um estudo de caso na cidade de Campinápolis – MT. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Brasil. 2003.

REZENDE, M. A. **A organização social e educativa das mulheres da aldeia Pimentel Barbosa**: Uma etnografia das educadoras Piõ A“uwẽ (Mulheres Xavante). Tese de Doutorado Cuiabá/MT: UFMT, 2012.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROMEIRO, M. do C. **Dom Pedro Casaldáliga e a Igreja dos pobres na Amazônia**. São Paulo: Paulus, 2001.

RUSSO, K. **O povo Xavante e a formação dos “novos guerreiros”: o sistema educativo e a educação escolar indígena no Brasil**. 2005. 219 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Educação). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Argentina, 2005.

SÁ, Ana Paula dos Reis de. Das ruas para os currículos: os percursos sociais e jurídicos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 4, p. 1–20, 2021.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 2002.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

SANTOS, V. S. dos. **Expressões Identitárias no Espaço Escolar**: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2014.

SCHADEN, Egon (org.). **Leituras de etnologia brasileira**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. (Coleção Brasileira, v. 356).

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO (SEDUC-MT). *Educação Básica: modalidades de oferta e atendimento educacional*. Cuiabá: SEDUC-MT, 2025. Disponível em: <https://www.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SEDUC. **A Educação Escolar Indígena em Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2024c.

SEDUC. **Diversidade educacional**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2025. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/8186350-diversidade>. Acesso em: 19 maio 2025.

SEDUC. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Couto Magalhães**. Diretoria Regional de Ensino Barra do Garças – MT, 2024a.

SEDUC. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Juscelino Kubitschek**. Diretoria Regional de Ensino Barra do Garças – MT, 2024b.

SEDUC-MT. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2018.

SEDUC-MT. **Manual de acesso ao AVA DEP**: Ambiente Virtual de Aprendizagem da Avaliação de Desempenho Permanente. Cuiabá: SEDUC-MT, 2025. Disponível em: <https://www.seduc.mt.gov.br/documents/20124/4581697/Manual+AVA+DEP+2025.pdf>.

SERPA, A. O. **Educação e urbanidade indígena: nas fronteiras xavantinas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2017.

SIGEDUCA – Sistema Educacional Integrado. **Manual do usuário**. Cuiabá: SEDUC-MT, [s.d.].

SILVA, J. C. da. **Conflitos agrários e direitos indígenas no Vale do Araguaia**. Cuiabá: EdUFMT, 2015.

SILVA, M. da P. da. **Educação intercultural: a presença indígena nas escolas**. 2020. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/605840806/Texto-4-Educacao-intercultural-A-presenca-indigena-nas-escolas>. Acesso em: 17 maio 2025.

SILVA, V. A. da; REBOLO, F. *A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor*. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017. DOI: 10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1(14).

SIMONI, A. T.; GUIMARÃES, B. N.; SANTOS, R. V. “ ‘Nunca mais o Brasil sem nós’: povos indígenas no Censo Demográfico 2022.” **Cadernos de Saúde Pública**, v. 40, n. 4, e00232223, 2024. DOI: 10.1590/0102-311XPT232223. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311XPT232223>. Acesso em: 24 de setembro de 2024.

SKLIAR, C. **Pedagogia da diferença**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOUZA, L. G. de. **Demografia e saúde dos índios Xavante do Brasil Central**. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, 2008. Tese de doutorado.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TASSINARI, A. M. I. “Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação.” In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Ed. Global, 2001.

TAUKANE, I. **Currículo intercultural e políticas educacionais indígenas: o caso dos Kurâ Bakairi**. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

TAUKANE, I. T. C. Giro-decolonial: dos fragmentos de um processo civilizatório à emergência dos saberes indígenas. In: GRANDO, B. S. Et al (Orgs.). **Saberes e identidades: Povos, Culturas e Educações**. São Carlos, Pedro e João Editores, 2017, v.1, p. 23/36.

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/>. Acesso em: 22 jun. 2024.

UFG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Ações afirmativas e apoio a estudantes indígenas*. Goiânia, 2023. Disponível em: <https://www.ufg.br/indigenas>. Acesso em: 15 maio 2025.

UFG – Universidade Federal de Goiás. *Ações afirmativas e apoio a estudantes indígenas*. Goiânia, 2023. Disponível em: <https://www.ufg.br/indigenas>. Acesso em: 15 maio 2025.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do ODS 4 – Educação 2030**. Paris: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2019: crianças, alimentos e nutrição**. Nova Iorque: UNICEF, 2019.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2004.

VENÂNCIO, R. P. Capistrano de Abreu: o historiador e a nação. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 65–88, 2007.

VIEIRA, C. M. N. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças**. 2015. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas canibais**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

WALSH, C. Interculturalidade e colonialidade do poder: um olhar a partir da diferença colonial. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Identidade, diferença e desigualdade na educação**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 51–76.

WALSH, C. Pensamento crítico e matriz (de)colonial: para uma leitura do nosso tempo a partir da diferença colonial. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17–39.

WALSH, C. “Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12–43.

WARREN, Kay. *Indigenous movements and their critics: Pan-Maya activism in Guatemala*. Princeton: Princeton University Press, 2001.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**, São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WELCH, J. R. et al. **Na Primeira Margem do Rio: Território e Ecologia do Povo Xavante de Wedezé**. Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI, 2013.

WELCH, J. R.; COIMBRA JR, C. E. A. “Introdução: Os xavante e seus Etnógrafos” In **Antropologia e história Xavante em perspectiva**. COIMBRA JR, C. E. A. e Welch, J. R. (Orgs). Rio de Janeiro: Museu do Índio – FUNAI, 2014 (pp.1-15).

WENZEL, E. G.; PAULA, J. L. de. **Terra Indígena Parabubure Áreas 2 e 3 – Relatório Antropológico 1996-1999**. Disponível em <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/XVD00291.pdf>

WERNECK, M. **A luta indígena e a defesa das terras no Araguaia**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Instrumentos de pesquisa – (questionários e roteiros)

Questionário Professores

Identificação

exo: asc. em. Data de
nascimento:

Formação:

Atuação profissional

Tempo e regime (efetivo/interino) de profissão

Componente curricular e turmas do ensino médio em que leciona:

Já teve alguma formação sobre diversidade, especificamente indígena?

Percepção da presença indígena

Já teve estudantes indígenas?

Tem estudantes indígenas no momento? Quantos? Turmas?

A presença do estudante indígena altera sua dinâmica na sala de aula na sua prática em sala? De que maneira

Você tem conhecimento de alguma política de acesso, permanência e qualidade da educação para os indígenas no espaço urbano? Se sim, comente.

Entrevista professores

Identificação

exo: asc. em. Data de
nascimento:

Formação acadêmica:

Atuação profissional

Tempo e regime (efetivo/interino) de profissão

Componente curricular e turmas do ensino médio em que leciona:

Já teve alguma formação sobre diversidade, especificamente indígena?

Percepção da presença indígena

Já teve ou tem estudantes indígenas?

Se sim quantos? Este ano são quantos? Em que séries?

O que você acha da experiência de dar aula para estudantes indígenas?

Como você percebe o estudante indígena na escola?

Você acha que faz alguma diferença na sua abordagem, metodologia se o estudante é indígena ou não?

Como você vê que a escola aborda a questão dos estudantes indígenas? Há algum trabalho específico, formação ou outra coisa?

No seu planejamento anual há a previsão de trabalhar a questão da diversidade étnica e cultural? Por quê?

Você já teve ou fez alguma formação sobre diversidades? Se sim, qual? Quando?

Entrevista gestores

O que distingue esta escola das outras, ou seja, qual a sua marca, identidade?

Como asseguram a comunicação escola-família? ...

Existe um programa de acolhimento para os novos estudante? ...

Qual o nível de rotatividade do corpo docente? ...

Papel da escola quanto aos estudantes indígenas

Roteiro de roda de conversa e entrevista com os estudantes

Identificação

Idade:

Sexo:

Onde mora:

Com quem:

Porque está morando na cidade:

Casado:

Tem filhos:

A família mora na aldeia?

Qual Terra Indígena e aldeia?

Vida escolar

Cursou o ensino fundamental onde, qual escola:

Sabe ler e escrever em xavante e em português?

Qual metodologia de aula prefere (expositiva, Datashow, chromebook...), acha de mais fácil compreensão?

Há diferenças entre a escola da aldeia e a da cidade? No que se assemelha? No que se diferencia?

Qual o objetivo de estar na escola da cidade?

Relações e convivência

Como foi o acolhimento na escola?

Como é a relação com colegas?

Como é a relação com professores?

Como é a relação com a gestão/equipe escolar?

No que a escola pode melhorar?

Do que sente falta na aldeia e aqui

Se você fosse criar uma escola ideal, como seria?

Quando você tem dificuldade, quem te ajuda?

Futuro e sonhos

Tem planos de seguir estudando?

APÊNDICE B - Estudantes indígenas matriculados na Escola JK entre os anos 2014 e 2024 por ano por situação final

Ano letivo	SÉRIE	Código	Resultado final
2014	1		4 aprovado 4 reprovado 2 desistente
2014	2		2 reprovado 1 transferido
2014	3		1 aprovado 2 reprovado 2 transferido 1 desistente
2015	2	850571	APROVADO
2015	1	851617	AFAST DESIST
2015	3	852293	AFAST DESIST
2015	2	852345	TRANSFERIDO
2015	1	852757	TRANSFERIDO
2015	1	852757	AFAST DESIST
2015	1	854325	AFAST DESIST
2015	1	1124745	TRANSFERIDO
2015	2	1180553	TRANSFERIDO
2015	2	1182811	TRANSFERIDO
2015	2	1182811	REPROVADO
2015	2	1182811	APROVADO
2015	2	1241254	AFAST DESIST
2015	1	1320357	AFAST DESIST
2015	3	1344016	TRANSFERIDO
2015	1	1463368	REPROVADO
2015	1	1811607	REPROVADO
2016	3	850571	REPROVADO
2016	1	1551034	APROVADO
2017	3	850571	APROVADO
2017	2	851985	APROVADO
2017	1	1181938	APROVADO
2017	1	1215067	APROVADO
2017	2	1425482	AFAST DESIST
2017	2	1551034	TRANSFERIDO
2017	2	1551034	APROVADO
2017	1	1572390	APROVADO
2017	1	1816528	APROVADO
2018	1	851299	AFAST DESIST
2018	3	851985	APROVADO

2018	2	1181939	APROVADO
2018	2	1215067	APROVADO
2018	1	1328534	TRANSFERIDO
2018	1	1328534	APROVADO
2018	1	1377319	APROVADO
2018	1	1469039	APROVADO
2018	3	1551034	APROVADO
2018	2	1572390	REPROVADO
2018	1	1753644	APROVADO
2018	1	1757000	TRANSFERIDO
2018	1	1797293	APROVADO
2018	1	1797329	APROVADO
2018	1	1800041	REPROVADO
2018	2	1816528	TRANSFERIDO
2019	2	852936	TRANSFERIDO
2019	2	852936	TRANSFERIDO
2019	2	854631	TRANSFERIDO
2019	2	854631	REPROVADO
2019	2	1121732	REPROVADO
2019	3	1181940	TRANSFERIDO
2019	3	1181941	APROVADO
2019	3	1215067	APROVADO
2019	2	1328534	TRANSFERIDO
2019	2	1328534	TRANSFERIDO
2019	2	1377319	APROVADO
2019	3	1426760	APROVADO
2019	2	1469039	REPROVADO
2019	2	1478148	APROVADO
2019	2	1753644	REPROVADO
2019	2	1797293	REPROVADO
2019	2	1797329	REPROVADO
2019	1	1800041	REPROVADO
2019	1	2022533	REPROVADO
2020	2	854631	APROVADO
2020	2	1121732	TRANSFERIDO
2020	2	1328534	APROVADO
2020	3	1377319	APROVADO
2020	1	1414367	APROVADO
2020	1	1484713	REPROVADO
2020	1	1721792	TRANSFERIDO
2020	2	1797293	APROVADO

2020	2	1797329	APROVADO
2020	1	1800041	APROVADO
2020	1	1806076	APROVADO
2020	1	1879512	TRANSFERIDO
2020	1	1889638	TRANSFERIDO
2020	1	1970263	APROVADO
2020	1	2002459	APROVADO
2020	1	2022533	TRANSFERIDO
2021	3	854631	APROVADO
2021	2	1414367	APROVADO
2021	1	1484713	REPROVADO
2021	1	1721792	REPROVADO
2021	1	1757043	APROVADO
2021	2	1797293	APROVADO
2021	3	1797329	REPROVADO
2021	2	1800041	APROVADO
2021	2	1806076	APROVADO
2021	1	1879512	APROVADO
2021	2	1889638	AFAST DESIST
2021	2	1970264	APROVADO
2021	2	2002459	REPROVADO
2021	1	2022533	REPROVADO
2021	2	2164026	APROVADO
2022	1	1225132	AFAST DESIST
2022	3	1328534	AFAST DESIST
2022	3	1328534	AFAST DESIST
2022	1	1455250	REPROVADO
2022	3	1806076	APROVADO
2022	2	1879512	REPROVADO
2022	2	1889638	AFAST DESIST
2022	2	1913753	REPROVADO
2022	3	1970265	APROVADO
2022	2	2002459	AFAST DESIST
2022	1	2074493	AFAST DESIST
2022	3	2164026	APROVADO
2022	1	2322269	REPROVADO
2022	2	2385740	AFAST DESIST
2022	1	2396693	APROVADO
2023	3	1195686	AFAST DESIST
2023	1	1225132	AFAST DESIST
2023	3	1328534	REPROVADO

2023	1	1435329	APROVADO
2023	1	1913761	REPROVADO
2023	3	2188562	AFAST DESIST
2023	1	2322270	AFAST DESIST
2023	2	2396694	APROVADO
2024	3	1328534	APROVADO
2024	2	1435329	TRANSFERIDO
2024	3	2396695	APROVADO

ANEXOS

Anexo A – PARECER CONSUBSTANCIADO CONEP

CAAE: 74648623.4.0000.5083



**Relatório final de pesquisa
CEP-UFG**

Referente ao Período de 07/01/2025 a 15/10/2025

PROTOCOLO CEP (OU NÚMERO DA CAAE): 74648623.4.0000.5083

1. Título original da pesquisa.

EDUCAÇÃO ESCOLAR URBANA PARA INDÍGENAS: O CASO DOS A'UWÊ
UPTABI EM NOVA XAVANTINA E CAMPINÁPOLIS

2. Título final da pesquisa (se for o caso).

“Bem quietos, disciplinados, não tenho problemas”: educação escolar urbana para
Indígenas – o caso dos *Auwê Uptabi* em Nova Xavantina e Campinópolis (MT)

3. Pesquisador(a) responsável.

Nome: AILA OLIVEIRA SERPA
Telefone: (66) 99929-4908
E-mail: aila.serpa@discente.ufg.br
Unidade Acadêmica/Órgão/Instituição:
Programa de pós Graduação em Educação – Faculdade de Educação – UFG

4. Equipe de Pesquisa.

1. AILA OLIVEIRA SERPA

5. Descreva o **número de participantes** (sujeitos) envolvidos no estudo e local/locais em que a **coleta de dados** foi realizada.

A pesquisa contou com a participação total de 47 sujeitos:

- **Estudantes A'uwê Uptabi** matriculados no Ensino Médio das escolas:
 - Escola Estadual Juscelino Kubitschek (Nova Xavantina – MT) – 8 estudantes
 - Escola Estadual Couto Magalhães (Campinópolis – MT) – 10 estudantes
- **Professores(as)** das áreas diversificadas do Ensino Médio – 27 docentes

- **Gestores** – 2 diretores (um de cada escola)

Locais da coleta:

- Salas de aula, biblioteca, sala dos professores e sala da direção

Foram utilizadas as seguintes fontes empíricas:

- **Documentos institucionais:** Projeto Político Pedagógico de cada escola do ano de 2024, Ata de resultados finais de todas as turmas do ensino médio de 2014 a 2024.
- **Aplicação de questionários** com professores
- **Entrevistas semiestruturadas** com estudantes indígenas, professores e gestores.

6. Descreva as **atividades desenvolvidas** no período de pesquisa e os principais resultados encontrados. Liste todas as **emendas ao projeto inicial**, ou seja, todas as demais **alterações realizadas** no projeto ao longo do desenvolvimento de seu estudo (ex.: cronograma; orientador; objetivos específicos; metodologia etc.).

Desde a aprovação do projeto não foram realizadas alterações significativas ou emendas projeto inicial.

A pesquisa evidenciou que, embora os documentos oficiais — como os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) — e os discursos institucionais reconheçam a diversidade étnica e afirmem compromisso com a inclusão, a educação escolar urbana ofertada aos estudantes A'uwê Uptabi nos municípios de Nova Xavantina e Campinápolis permanece marcada por práticas pedagógicas monoculturais, distanciando-se dos princípios de uma educação intercultural crítica.

A análise de dados documentais (PPPs, atas e histórico escolar), aliada às entrevistas e questionários com professores, gestores e estudantes, revelou fragilidades estruturais e pedagógicas significativas, tais como: insuficiência de formação docente específica, ausência de materiais didáticos bilíngues, defasagens de letramento, desafios relacionados à língua portuguesa e inexistência de políticas institucionais contínuas de acolhimento.

Os dados quantitativos sobre matrícula, aprovação, reprovação, evasão e mobilidade escolar evidenciaram padrões distintos entre as duas escolas estudadas. Em Campinápolis (EE Couto Magalhães), observou-se presença contínua e intensa de estudantes A'uwê Uptabi, ainda que marcada por alta mobilidade e oscilações no fluxo escolar. Em Nova Xavantina (EE JK), identificou-se redução acentuada do número de estudantes indígenas ao longo dos anos, indicando possível descontinuidade de políticas de incentivo à permanência em contexto urbano.

As entrevistas com docentes mostraram que a maioria não possui formação adequada para atuar com diversidade indígena, resultando em práticas que, mesmo bem-

intencionadas, reforçam estereótipos e não garantem avanços significativos em aprendizagens. Já os estudantes relataram desafios linguísticos, episódios de microexclusão, tensões no pertencimento e fragmentação das trajetórias escolares, ao mesmo tempo em que demonstraram valorização da escola como espaço de sociabilidade e desejo de continuidade dos estudos.

Apesar das dificuldades, foram identificadas experiências pontuais exitosas, como projetos culturais, participação em atividades esportivas, apresentações culturais Xavante e ações formativas esporádicas, evidenciando o potencial de práticas interculturais quando há iniciativa de gestores ou professores.


Em síntese, a pesquisa confirma que a interculturalidade está presente principalmente no plano discursivo das escolas, enquanto as práticas pedagógicas seguem majoritariamente monoculturais, o que fragiliza o pertencimento dos estudantes A'uwê Uptabi e limita seu sucesso escolar. Os resultados indicam a necessidade de políticas educacionais articuladas, formação docente continuada, institucionalização de ações de acolhimento, fortalecimento do bilinguismo e maior integração entre escola, comunidade indígena e território.

7. **Produção científica** e divulgação dos resultados (parciais e finais): listar os produtos resultantes da pesquisa conforme norma 6023 da ABNT/2000. Anexar resumo(s) do(s) trabalho(s), conforme publicados, ou enviado(s) para publicação. Listar a realização de apresentação em eventos científicos. E, em caso de produção de **TCCs, dissertações ou teses**, enviar obrigatoriamente a cópia da **ata de defesa** ou o certificado de conclusão que indique a finalização da pesquisa.

SERPA, A. O.; PIETRAFESA, J. P. **Urbanidade indígena e educação escolar: implicações para a educação formal.** In: **REUNIÃO DA ANPED CENTRO-OESTE**, 16., 2022. Anais [...]. GT9. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/47/11576-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 15/11/2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Educação. **Ata de Defesa de Tese nº 40 – Aila Oliveira Serpa.** Defesa da tese *Educação escolar urbana para Indígenas: o caso dos Auwê Uptabi em Nova Xavantina e Campinápolis (MT)*, realizada em 15 out. 2025, Goiânia. Documento SEI nº 5728340. Disponível em: https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0. Acesso em: 27/10/2025

Goiânia, 21/11/2025

Documento assinado digitalmente
 **AILA OLIVEIRA SERPA**
 Data: 21/11/2025 15:40:28-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Aila Oliveira Serpa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG) – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 1ª Avenida, 1062 - Setor Leste Universitário, Goiânia - GO, 74175-120
 Telefone: (62) 3209- 6321