



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUC Goiás
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

LUCIA TAVARES DOS SANTOS SERPA

A SOCIEDADE XAVANTE-MATO GROSSO.
ESTADO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (2000-2019)

Goiânia-GO

2021

LUCIA TAVARES DOS SANTOS SERPA

A SOCIEDADE XAVANTE-MATO GROSSO.

ESTADO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (2000-2019)

Goiânia-GO

2021

LUCIA TAVARES DOS SANTOS SERPA

A SOCIEDADE XAVANTE-MATO GROSSO.

ESTADO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (2000-2019)

Dissertação a ser submetida à Banca de Defesa Pública designada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura e Diretório de Pesquisa CNPq- PROPE/PUC Goiás Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais.

Mestranda: Lucia Tavares dos Santos Serpa.

Orientador: Prof. Dr. José Maria Baldino.

Goiânia-GO

2021

S486s Serpa, Lucia Tavares dos Santos
A sociedade Xavante - Mato Grosso. Estado do conhecimento da
educação escolar indígena (2000-2019) / Lúcia Tavares
dos Santos Serpa.-- 2021.

125 f.: il.

Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2021

Inclui referências, f. 117-125

1. Indígenas - Educação. 2. Escolas indígenas. 3.
Pesquisa educacional. 4. Índios Xavante - Mato Grosso.
I. Baldino, José Maria. II. Pontifícia Universidade
Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação
- 2021. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 376.7(043)

A SOCIEDADE XAVANTE-MATO GROSSO. ESTADO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (2000-2019)

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, **aprovada** em 24 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

José Maria Baldino

Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás

M. Magalhães

Marcos Henrique B. Ferreira

Prof. Dr. Marcos Henrique Barbosa Ferreira / PUC Goiás

Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida / PUC Goiás

Prof. Dr. João Cândido Barbosa / UEG

Este trabalho é dedicado a todos os professores que possuem empatia pelos anseios dos povos indígenas por oportunidades educacionais. Pessoas que conheci, nessa trajetória e em outras que desconheço, mas que existem e compartilham comigo o desejo por uma Educação não Indígena e a Educação Escolar Indígena unificadas, trabalhando e aprendendo juntas.

Dedicatória

AGRADECIMENTOS

À Deus, que habitar em mim e me fortalece.

Aos meus pais, Cristeu Paulo dos Santos e Francisca Tavares dos Santos que não mediram esforços para que eu estudasse, iniciando no grupo escolar da educação do campo e chegar na pós-graduação.

Ao povo Karante, em especial ao Professor Mestre Eliseu Waduiipi Tsipré, que, me fez conhecer e respeitar ainda mais a riqueza da cultura Karante.

À Professora Mestre Zilma Franco de Araujo, pelo apoio nos momentos de decisão e inscrição do curso de mestrado.

À Jane, que, desde o início, apoiou a realização desta pesquisa e por seus valiosos comentários nesse difícil processo de escrita.

À Professora mestranda Fabiane Alves da Silva, pela ajuda nos momentos difíceis e também na busca por informações, críticas e sugestões.

Aos professores, funcionários e colegas de mestrado da Escola de Formação de Professores e Humanidades, em especial à Jocivannia Dias e a seu esposo Professor Dr. Ronne, de quem recebi apoio, presencial e virtualmente, neste período. E também por meio de valiosas críticas e comentários, que me deram o estímulo e a força necessária para continuar o estudo.

Ao Professor Dr. José Maria Baldino, pela paciência e pela paixão, que o move em suas respectivas áreas de atuação, a qual contagia e estimula seus alunos e orientandos.

À minha família que sempre esteve ao meu lado...

DONOS DA TERRA

Usurparam sua cultura
costumes e tradições.

Apossaram-se de suas
terras, seu verde devastou.

O índio andava nu, uma livre
inocência, foi injetado em suas
mentes inverdades sobre moralidade
cegaram a sua pureza...

513 anos depois, O índio
ainda tem que guerrear, por uma
terra que sempre foi sua,
provar que este é seu lugar.

A força do índio vem de um querer,
provar que esta terra vasta não é
“terra de ninguém”.

Esta terra sempre teve donos,
tinha e ainda tem... ÍNDIOS.

Daniela Valadares Aleixo

RESUMO

SERPA, L. T. S. A SOCIEDADE XAVANTE-MATO GROSSO. ESTADO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (2000-2019). **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

Este estudo, A Sociedade Xavante - Mato Grosso. Estado do Conhecimento da Educação Escolar Indígena (2000-2019), insere-se na Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura e no Diretório de Pesquisa CNPq-PROPE/PUC Goiás Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais, e relata o resultado de pesquisa teórico-bibliográfica, denominada por Estado do Conhecimento, na qual se analisou o conteúdo dos resumos de dissertações e teses sobre Educação Escolar Indígena Xavante, defendidas em programas de pós-graduação integrantes do sistema da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, por intermédio do Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, incorporando-se artigos presentes no Portal de Periódicos de “Domínio Público da CAPES” no período de 2000 à 2019. Contextualiza-se o processo histórico/cultural da trajetória do povo Xavante em Mato Grosso. Resgatam-se informações da historicidade desses grupos étnicos, durante o processo desenvolvimentista brasileiro para compreender a atual situação dessas populações. Destacam-se informações de como a Educação Escolar Indígena Xavante se consolida desde o nascedouro de seu processo educativo. Trata-se de uma pesquisa exploratória de natureza crítico-qualitativa, aportada metodologicamente à dialética materialista, para analisar a história de lutas e resistência dessa Etnia bem como à sociologia compreensiva de Pierre Bourdieu para se compreender a complexa efetivação do direito de todos os cidadãos brasileiros à educação escolar obrigatória, da educação infantil ao ensino médio. O “Estado do Conhecimento”, definido como descritor de buscas, Educação Escolar Indígena Xavante; apresentou um inventário descritivo-analítico das produções acadêmicas expressas em teses, dissertações e artigos científicos de diferentes áreas de conhecimento, referentes aos anos compreendidos entre 2000 a 2019. Apresentam-se diferentes olhares acerca de um processo ainda hoje inconcluso de efetivação de um Direito Constitucional (1988) dos Povos Indígenas Educação Escolar Básica, respeitando suas histórias, autonomia, identidades e tradições culturais.

Palavras-Chave: Etnia Xavante-M.T. Educação Escolar Indígena. Estado do Conhecimento.

ABSTRACT

SERPA, L.T.S. THE XAVANTE-MATO GROSSO. SOCIETY STATE OF KNOWLEDGE OF INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION (2000-2019). **Dissertation (Masters in Education)**. Teacher Training School and Humanities, Pontifical Catholic University of Goiás, Goiânia.

This study, The Xavante-Mato Grosso. Society State Of Knowledge Of Indigenous School Education (2000-2019), is part of the Education, Society and Culture Research Line and in the CNPq-PROPE/PUC Goiás Research Directory Education, History, Memory and Cultures in different social spaces, and reports the result of a theoretical-bibliographic research called State of Knowledge, in which the content of the abstracts of dissertations and theses on Xavante Indigenous School Education, defended in graduate programs that are part of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel system, was analyzed-CAPES, through the Portal of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD, incorporating articles present in the Portal of Periodicals of "Public Domain of CAPES" from 2000 to 2019. It contextualizes the historical/cultural process of the trajectory of the Xavante people in Mato Grosso. Information on the historicity of these ethnic groups is retrieved during the Brazilian developmental process to understand the current situation of these populations. Information is highlighted on how the Xavante Indigenous School Education has been consolidated since the beginning of its educational process. This is an exploratory research of a critical-qualitative nature methodologically contributed to the materialist dialectic to analyze the history of struggles and resistance of this ethnic group as well as the comprehensive sociology of Pierre Bourdieu to understand the complex realization of the right of all Brazilian citizens to education compulsory schooling, from early childhood education to high school. The "State of Knowledge", defined as a search descriptor, Xavante Indigenous School Education; presented a descriptive-analytical inventory of academic productions expressed in theses, dissertations and scientific articles from different areas of knowledge, referring to the years between 2000 and 2019). Different views are presented about a process still unfinished for the realization of a Constitutional Law (1988) for Indigenous Peoples `Basic School Education, respecting their histories, autonomy, identities and cultural traditions.

Keywords: Xavante ethnicity-M.T. Indigenous School Education. State of Knowledge

LISTA DE ABREVIATURAS

ACP - Abordagem do Ciclo de Políticas

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANSA - Associação de Educação e assistência social Nossa Senhora

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI - Conselho de Educação Escolar Indígena

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNE - *Conselho Nacional de Educação*

CONEP - Conselho Nacional de Pesquisa

DSEI - Distrito Sanitário Especial Indígena

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

FAB - Força Aérea Brasileira

FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

FMA - Filhas de Maria Auxiliadora

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ISA - Instituto Socioambiental

ISCTE - Instituto Universitário

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MI - Movimento Indígena

NEI - Núcleo de Educação Indígena

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OPAN - Operação Amazônia Nativa

POLONOROESTE - Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil

PRODEAGRO - Projeto de Desenvolvimento Agroambiental

PRODOESTE - Programa de Desenvolvimento do Centro-Oeste

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena

SIL - Summer Institute of Linguistics

SPI - Sistema de Proteção do Índio

STF - Supremo Tribunal Federal

TI – Terra Indígena

TRF1 - Tribunal Regional Federal da 1ª Região

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE IMAGEM

IMAGEM 1 - Aldeia Xavante	30
IMAGEM 2 - Indígenas Xavante assustados com o voo das aeronaves da FAB.....	32
IMAGEM 3 - (SPI) Comandado no ano de 1946, por Chico Meireles	33
IMAGEM 4 - Imagem abaixo mostra a aldeia Xavante sobrevoada por avião (1947)	34
IMAGEM 5 - O primeiro contato oficial (SPI) Chico Meireles em 1946.....	35
IMAGEM 6 - Indígenas Xavante empurrando o avião da FAB - 1949.	36
IMAGEM 7 - Notícia de jornal da época do processo (1992).	38
IMAGEM 8 – Mapeamento das duas regiões socioespaciais dos xavante realizada por Maybury Lewis.....	45
IMAGEM 9 - Cerimonial do <i>Oi´Ó</i> Xavante.....	46
IMAGEM 10 - Caça e a pesca Xavante	47
IMAGEM 11 - Mapa das terras indígenas Xavante.	50
IMAGEM 12 - Algumas sementes tradicionais do seu povo.	52
IMAGEM 13 - Mapeamento do projeto com todos os seus IV Polos.....	72

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - As Terras Indígenas Xavante e sua situação Jurídica	48
TABELA 2 - População Xavante e área delimitada.	49
TABELA 3 - População Xavante e sua renda	53
TABELA 4 - Projeto com todos os seus IV Polos - Projeto Tucum.	74
TABELA 5 - Projeto Tucum por município, professores Xavante matriculados e concluintes.	74
TABELA 6 - Terras indígenas Xavante, o número de alfabetização e seus rendimentos.	80
TABELA 7 - Escolas municipais em terras indígenas Xavante em Mato Grosso.....	83
TABELA 8 - Escolas estaduais em terras indígenas Xavante em Mato Grosso.....	83
TABELA 9 - Distribuição das dissertações e teses sobre educação escolar indígena Xavante por área disciplinar.	91

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Trabalhos defendidos entre (2000-2019)	92
QUADRO 2 - A1: Levantamento da Pesquisa.	98
QUADRO 3 - A2: Levantamento da Pesquisa	99
QUADRO 4 - A3: Levantamento da Pesquisa.	100
QUADRO 5 - A4: Levantamento da Pesquisa.	100
QUADRO 6 - A5: Levantamento da Pesquisa	101
QUADRO 7 - A6: Levantamento da Pesquisa	102
QUADRO 8 - A7: Levantamento da Pesquisa.	103
QUADRO 9 - A8: Levantamento da Pesquisa.	105
QUADRO 10 - A9: Levantamento da Pesquisa.	106
QUADRO 11 - B1 Levantamento da Pesquisa.	110
QUADRO 12 - B2: Levantamento da Pesquisa.	111

QUADRO 13 - B3: Levantamento da Pesquisa.	111
QUADRO 14 - B4: Levantamento da Pesquisa.	112
QUADRO 15 - B5: Levantamento da Pesquisa.	112
QUADRO 16 - B6: Levantamento da Pesquisa.	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 CAPÍTULO: TRAÇOS HISTÓRICOS DA ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL E CULTURAL DA SOCIEDADE INDÍGENA XAVANTE NO ESTADO DE MATO GROSSO: DE “SELVAGEM” AO RECONHECIMENTO DE POVO AUTÊNTICO “A’UWÊ UPTABI”	25
1.1 História de uma sociedade indígena	26
1.2 Tradições e Rituais como as chaves da cultura do povo Xavante.....	42
1.3 A Sociedade Xavante hoje	47
2 CAPÍTULO: A EDUCAÇÃO ESCOLAR DA SOCIEDADE INDÍGENA XAVANTE: CONSOLIDAÇÃO OU RECONSTRUÇÃO?	55
2.1 Da Historicidade da pedagogia na educação escolar Xavante à sua inclusão na educação escolar indígena em Mato Grosso	56
2.2 Da escola indígena Xavante a sua inclusão nas escolas da rede pública: a política pública.....	65
2.3 Fatos da história da educação indígena escolar brasileira e correlações com a inclusão das escolas indígenas Xavante a rede pública.	66
2.4 O impacto do projeto Tucum: a primeira iniciativa de grande porte para a formação específica em nível médio de professores indígenas que atuavam em sala de aula.....	69
2.5 Seguindo a trilha do <i>Warã</i> após dez anos de formação de professores indígenas em Mato Grosso	76
2.6 A Escola Xavante e sua inclusão na rede municipal e estadual o choque de culturas	78
3 CAPÍTULO: ESTADO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA SOCIEDADE INDÍGENA XAVANTE-M.T.: O QUE REVELAM OS PERIÓDICOS, TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2000-2019)?	86
3.1 Descrição da metodologia e o procedimento	87
3.2 O inventário comentado das dissertações e teses da educação escolar indígena Xavante	89
3.3 Inventário acadêmico: a educação escolar indígena xavante em foco.....	91
3.3.1. Quadro A - BDTD. Todas as áreas. Período de 2000-2019. Descritor: Educação Escolar Xavante.....	97
3.4. Os Periódicos que versam acerca da educação escolar indígena presentes na CAPES (2000-2019)	106
3.4.1. Quadro B - Portal de Periódicos da Capes todas as áreas. Período: (2000-2019). Descritor: Educação Escolar Xavante.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	117
OUTRAS FONTES CONSULTADAS.....	124

INTRODUÇÃO

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas, sem eu, as, ter dito. Ou pelo menos não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias (CLARICE LISPECTOR, 1998, p.100).

Com forte inspiração estética em Clarice Lispector, dar continuidade ao crochê da minha história de vida não é apenas materializar as palavras, os sentimentos, os pensamentos e as lembranças, mas escolher quais fios utilizar. O fato de existir, viver e conviver é um ato de fazer escolhas, construir-se com o outro são alternativas férteis e apresenta inúmeras possibilidades na tessitura do tapete da vida.

Escrever sobre nossa vida profissional parece ser fácil, mas percebo que não é tão simples assim à medida que a vida profissional não se separa da vida pessoal. Somos feitos da superação a que fomos expostos, seja de forma pessoal seja profissional, é o que nos constitui. Desse modo, muitos acontecimentos acabam sendo esquecidos com o passar dos anos e a memória sempre arranja um jeito de retornar nos momentos certos para que possamos enfrentar as dificuldades.

No sentido de revisar as lembranças, a minha história de vida passa como um filme na minha memória, retroceder no tempo, rever a gênese das “escolhas” ou das poucas alternativas que eram postas para a minha realidade e ainda ter força para buscar algo inusitado, como, por exemplo, fazer o curso de mestrado em educação, o que seria uma meta social e profissional a seguir.

Das lembranças, o medo acerca dos índios xavante era imposto às crianças de meu convívio familiar, já que meu pai era colono que foi atraído por políticas governamentais para desbravar terras que, apesar de adquiridas com suor, eram propriedade de um povo que já a habitava muitos anos antes de nossa chegada. O estereótipo do xavante, imbuído em minha memória infantil, era o de perigoso e agressivo, que roubava crianças dos pais, colocava fogo nas casas e matava os animais domésticos, o verdadeiro lobo mau. Várias vezes nossa casa foi invadida por alguns desses indígenas e mantimentos, panelas, utensílios como facas e tecidos e roupas nos foram tirados sob ameaça de flechas.

Cresci e fui cada vez mais me distanciando daquelas terras e sempre estudando, seguia essa trilha indicada pelos meus pais, na ideia de que a educação seria a única forma de conseguir uma vida digna. Tornei-me professora primária efetiva aos 21 (vinte e um) anos de idade e

trabalho até hoje com as séries iniciais do ensino fundamental. Formei-me em curso superior em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso e em Pedagogia Superior pela Universidade do Norte do Paraná Educação a Distância (EaD), já que educação superior nas regiões de Mato Grosso sempre foi, até pouco tempo, relegada àquelas pessoas que não necessitavam trabalhar para sobreviver.

Ao receber o meu primeiro aluno indígena em uma escola não indígena da cidade de Aragarças - Goiás, senti a mesma sensação de infância ao ficar de frente com um Índio pai do meu novo aluno que me disse: “_Professora, meu filho vai estudar aqui, eu trouxe para ele estudar aqui, mas ele não vai falar a sua língua. Ele só vai fazer a escrita”. Fiquei olhando com a sensação de pânico, desejando que o pai fosse embora rapidamente, ao mesmo tempo, a criança xavante não era motivo de aversão para mim.

Daquele dia em diante, alfabetizei uma criança xavante que era proibida pelas suas tradições a falar a Língua Portuguesa até completar o aprendizado de sua própria língua. Eu nada conhecia da cultura desse menino; as professoras daquela escola pública haviam comprado um cartaz de leitura do abecedário em que o “U” era de Urso, o “G” de Girafa, o “N” de Neve, ou seja, o que era para ser o orgulho da proposta de alfabetização pelo método fonético não condizia com a realidade do aluno. Não houve uma preparação da Secretaria de Educação, simplesmente o aluno apareceu na sala de aula, seguido do temido (para mim) pai. Assumi o desafio despreparada e, ao fim do ano, passado o tempo de impedimento de o aluno xavante falar a Língua Portuguesa, foi possível que ele pronunciasse as sílabas das famílias simples do alfabeto.

Ao longo dos mais de vinte anos de efetivo trabalho docente em sala de aula na educação básica, na última década, tenho acompanhado o crescente número de crianças da Etnia Xavante chegando às escolas públicas da cidade de Aragarças - GO e também em Barra do Garças-MT, cidades-irmãs de estados diferentes. Essa constatação sempre trouxe inquietações mais amplas, o que me fez indagar acerca da educação escolar indígena que é ofertada pelo poder público municipal nas **aldeias do povo Xavante**.

O marco primordial, que leva à possibilidade da pesquisa, Educação Escolar Indígena, tem seu nascedouro com a Constituição de 1988 à medida que ela reconhece o caráter plural da sociedade e assegura aos povos indígenas um capítulo específico, salvaguardando seus direitos, garantindo que a educação escolar indígena seja criada, visando participar do processo de validação tanto cultural como étnico dessa sociedade específica, além de que, em seu art. 210, § 2.º, rege que: “[...] 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 [...]” (BRASIL, 1988).

Assim, amparada pela Constituição e tentando buscar respostas para minhas dúvidas, vislumbrei cursar o mestrado em educação, e mantive as mesmas questões que me preocupavam para serem amadurecidas em um processo de investigação científica que fosse capaz de fornecer algumas explicações acerca da educação escolar indígena xavante.

De início, procurei realizar uma pesquisa de base empírica com trabalho de campo no sentido etnográfico, baseado no que havia aprendido pelo estudo da descrição densa, segundo Geertz (2008). Como a Sociedade Indígena Xavante é considerada tradicional, a autorização ética da pesquisa não está à alçada dos conselhos de ética das próprias universidades e, sim, do CONEP-Conselho Nacional de Pesquisa, órgão do Conselho Nacional de Saúde, o qual faz sérias exigências a esse tipo de pesquisa. Somando as limitações na comunicação, provocada pela pandemia do Sars-Covid-19, esses fatos me impediram de qualquer tipo de contato com as aldeias indígenas xavante, contato que já era difícil devido à grande reserva desse povo aos não-indios desconhecidos. Assim, a opção foi pela pesquisa de natureza teórico-bibliográfica.

Nesse sentido, a pesquisa se orientou no objetivo geral de apresentar e analisar a História da Construção da Educação Escolar Indígena Xavante contextualizada e inserida no período compreendido entre os anos de 2000 até 2019, destacando suas lutas nas tramas sociais e culturais, políticas e econômicas de constituição do povo Xavante.

Sabedora de que um pesquisador deve, em um primeiro momento, mesmo que busque apenas fazer um inventário sem juízo de valor, que é o caso desta pesquisa, conhecer o objeto de seu estudo e quem são os sujeitos desse objeto. Assim, do ponto de vista metodológico, esta investigação está assentada nas bases orientadoras da pesquisa exploratória de natureza crítico-qualitativa, cuja pesquisa recorre às abordagens ora se pautando na dialética materialista como indispensável para descrição e análise do processo histórico da ocupação/delimitação territorial da Sociedade Indígena Xavante no Estado do Mato Grosso; ora na perspectiva da sociologia compreensiva *bourdieusiana* indispensável para compreender a relevância temática escolhida, os focos investigativos, os principais autores consultados bem como os resultados das pesquisas.

Teve por objetivos específicos: conhecer e compreender como ocorreu a organização territorial e cultural da sociedade Xavante no Estado de Mato Grosso a partir dos primeiros relatos escritos, dos primeiros contatos e atualidade; compreender, desde as primeiras experiências do processo educativo do povo Xavante, o nascedouro da educação escolar

indígena xavante especificada pela legislação a ela referente até o momento atual; descrever de forma objetiva, sistemática e qualitativa o conteúdo presente nos resumos de artigos, dissertações e teses inventariadas.

O estudo foi elaborado por intermédio de um inventário crítico da temática aportada nas dissertações e teses presentes em programas de pós-graduação integrantes do sistema da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por intermédio do Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como nos artigos, presentes no Portal de Periódicos de “Domínio Público da CAPES”, os quais possuem como temática a educação escolar indígena xavante no período de 2000 a 2019.

Quanto à metodologia, explicitada no terceiro capítulo, pautou-se na pesquisa é teórico-bibliográfica e se denomina “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”, em acordo com a profundidade da análise e materiais examinados. Optou-se por considerá-la como sendo de Estado do Conhecimento porque pactuo do mesmo entendimento de Moroni e Fernandes (2014), trata-se da reflexão e síntese acerca da produção científica de uma determinada área por meio da identificação, registro e categorização que engloba periódicos, teses, dissertações e livros em uma temática específica e um determinado período. Nessa perspectiva, o que se espera é que esse inventário possa orientar aqueles que procuram informações acerca da educação escolar indígena xavante de forma a contribuir para dar acesso aos que adentram a pesquisa em educação escolar desse grupo étnico.

Passados mais de trinta anos da Carta Magna, justifica-se, pois, esta pesquisa em resposta à problematização que foi mote de indagações sobre a materialidade dos conhecimentos da cátedra acerca do processo evolutivo da educação escolar indígena xavante. Afinal, o desafio foi trazer uma contribuição aos estudos referentes à escolarização indígena a qual o povo xavante foi exposto e como seu protagonismo, à medida que as culturas se interpõem, foi capaz de lidar com a educação imposta pela educação escolar indígena até o momento.

Com o olhar voltado agora para essa justificativa, e também para tornar claro os passos desta pesquisa, os capítulos desta dissertação estão assim sistematizados: No capítulo primeiro, abordarei os traços históricos da organização territorial e cultural da Sociedade Indígena Xavante no Estado de Mato Grosso: de “Selvagem” ao reconhecimento de Povo Autêntico “*A’UWÊ UPTABP*”, consubstanciando-se a sustentação para conhecer e compreender como ocorreu a organização territorial e cultural da Sociedade Xavante no Estado do Mato Grosso, percebendo, com o passar dos anos, desde os primeiros contatos, a transição do estereótipo do

ser “selvagem” à sua autodeterminação como povo autêntico, cidadão brasileiro. Com esse fim, desenvolvi os seguintes subtópicos no primeiro, abordarei a História de uma sociedade indígena; no segundo, as tradições e rituais como chave da cultura do povo xavante e, no terceiro e último subtópico, a sociedade xavante hoje.

No segundo capítulo, discuto a Educação Escolar Indígena, com ênfase no Povo Xavante, e a relevância desse fato para a consolidação ou reconstrução, que se evidencia, a partir da historicidade do povo Xavante, compreendendo suas primeiras experiências em educação escolar desde as Missões Salesianas, culminando com o momento atual da pesquisa que é a inclusão da educação indígena xavante à educação escolar indígena xavante. Tudo isso só foi possível graças à luta, às várias reivindicações e ao protagonismo xavante ao procurar construir uma educação escolar xavante nos pilares da pedagogia xavante visando manter a alteridade desse grupo étnico. Os subtópicos tratarão da historicidade da pedagogia na educação escolar xavante e à sua inclusão na educação escolar indígena em Mato Grosso. Em seguida, apresentarei a escola indígena xavante, a sua inclusão nas escolas da rede pública e a política pública. Depois, discutirei os fatos da história da educação indígena escolar brasileira e as correlações com a inclusão das escolas indígenas xavante à rede pública.

Posteriormente, apresentarei o impacto do projeto Tucum, como primeira iniciativa de grande porte para a formação específica em nível médio de professores indígenas, que atuavam em sala de aula. Depois, seguirei a trilha do *warã*, após 10 (dez) anos de formação de professores indígenas em Mato Grosso, e, por fim, apresentarei também a escola xavante e sua inclusão na rede municipal e estadual e o choque de culturas, pilares para a compreensão dessa jornada de lutas vivida pelo povo Xavante em busca de seu direito por uma educação escolar indígena que preserve os seus valores e a sua autonomia.

No terceiro e último capítulo, como já afirmei anteriormente, abordarei o Estado do Conhecimento da Educação Escolar da Sociedade Indígena Xavante-M.T., no qual analisei o que revelam os periódicos, teses e dissertações da CAPES dos anos de 2000 a 2019. Nesse capítulo, apresentarei o inventário dos resumos de dissertações e teses sobre educação indígena, defendidas em programas de pós-graduação, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior e dos artigos presentes no Portal de Periódicos “Domínio Público da CAPES”, que possuem como temática a educação escolar indígena xavante. Nos subtópicos, descreverei a Metodologia e o Procedimento seguido. Ainda, nesse capítulo, apresentarei: o inventário comentado das dissertações e teses da Educação Escolar Indígena Xavante; o Inventário Acadêmico sobre a educação escolar

indígena xavante em foco; e os Periódicos que versam acerca da educação escolar indígena presentes na CAPES (2003-2019). Por fim, seguem-se as considerações finais, referências bibliográficas utilizadas no estudo, anexos e apêndices.

CAPÍTULO I

TRAÇOS HISTÓRICOS DA ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL E CULTURAL DA SOCIEDADE INDÍGENA XAVANTE NO ESTADO DE MATO GROSSO: DE “SELVAGEM” AO RECONHECIMENTO DE POVO AUTÊNTICO “A’UWÊ UPTABI”.

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois (WALTER BENJAMIN, 1994, p.87).

Os acontecimentos históricos são importantes subsídios para fornecer dados de investigação, como chave para buscar novos objetivos de desenvolvimento da pesquisa. Cada povo, ao construir sua história, sistematiza um dos aspectos fundamentais de suas diferentes maneiras de se apresentar diante da vida. Muitas vezes, auxiliando os outros com atitudes básicas de aspectos políticos, sociais e culturais, apontando a diferença entre “o nosso lugar” e o lugar do outro. Com base nesses acontecimentos, esta pesquisa sobre o povo indígena Xavante nasceu da necessidade de conhecer alguns conceitos da história social e cultural desse povo. Assim, para “me encontrar” (outro que sou) me coloco no lugar do povo Xavante, a fim de buscar algo que associe a experiências históricas do passado.

Pretendo, neste capítulo, discorrer sobre os traços históricos da organização territorial e cultural da sociedade Xavante no Estado de Mato Grosso, transitando entre o ser “selvagem”, estereótipo histórico, à sua autodeterminação como povo autêntico, cidadão brasileiro. Como toda história é composta por sujeitos sociais, homens e mulheres, ela se configura como processos de construção social marcado por lutas, conquistas e derrotas, portanto, a história é continuamente significada por rupturas e continuidades.

Ao considerar a história como ponto de partida, oriento-me nas reflexões de Frigotto (2010), que em uma palestra paradigmática proferida na abertura da 33ª Reunião Anual da ANPED, sob o título “Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI”, recorre ao conceito de circuitos da história, formulado pelo sociólogo Fernandes, que assim se expressa: “A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história” (FERNANDES, 1977, p. 5).

Com essa perspectiva, abordo neste capítulo: a história de uma Sociedade Indígena; as tradições e os rituais como as chaves da Cultura do Povo Xavante e, uma breve caracterização da Sociedade Xavante no tempo presente.

1.1. História de uma Sociedade Indígena

Na pesquisa realizada por Paula (2007), a autora cita, em sua tese, um comentário acerca do trabalho de pesquisa de uma das maiores estudiosas da cultura xavante, o artigo de Aracy Lopes da Silva (1992), “Dois séculos e meio de história xavante”, na qual, realiza, segundo a autora, a melhor síntese da perspectiva oficial de recontar a história de contato oficialmente registrada entre o Xavante e a sociedade nacional. A partir do próprio artigo citado, iniciarei este estudo acerca do que se sabe da história do Povo Xavante (*Akwe-Xavante*), autodenominados *A'uwêUptabi*.

Os estudos de Silva (1992) fazem referência, no início de seus escritos, aos autores que referendaram sua pesquisa, tais como Maybury-Lewis (1984); Giaccaria e Heide (1972); Silva (1992); Chaim (1983); Davis (1978); Ravagnani (1991); Menezes (1985) e de Lopes da Silva (1992). Em vários casos, percebem-se comentários a respeito da ideologia contida nos trabalhos monográficos dos autores citados, ao mesmo tempo, ressalta o interesse de suas pesquisas por estarem diretamente ligadas ao tema da história desses povos (SILVA, 1992, p. 360).

Observo, de acordo com Silva (1992), que os trabalhos acadêmicos existentes até então procuravam reconstituir a história do contato Xavante, por meio de registros que priorizam momentos dos primeiros contatos, a partir do século XVIII. Nesse caso, chama a atenção para a história não documentada, ou seja, a história oral, repassada entre gerações Xavante, ressaltando a importância do registro oral da vivência histórica dessa sociedade indígena.

Como se vê, o conhecimento acumulado até o momento deixa ainda amplo espaço para pesquisas documentais bem como para investigações que busquem o registro oral e a interpretação da vivência histórica pelos próprios Xavantes. Tais pesquisas são, também, segundo minha avaliação, apreciadas e valorizadas por uma parcela significativa da população xavante de nossos dias (SILVA, 1992, p. 362).

A Sociedade Xavante não conta com escrituras ou documentos históricos desse período para narrar episódios e acontecimentos que implicaram o passado e intervenham até hoje no cotidiano de sua gente. A versão histórica de ocupação das terras do Centro-Oeste é aquela narrada e transmitida pelo não-índio. Para a comunidade Xavante, a oralidade é uma forma

presente de narrar e uma prática de transmitir cultura. Para alguns autores, a oralidade entre os Xavante é bem mais do que a “espinha dorsal” no processo cultural, como se pode verificar em Bringmann (2012):

Fortemente enraizados na tradição oral, os povos indígenas, elaboraram ao longo dos tempos, complexos sistemas políticos e hierárquicos que tem na oratória a sua mola mestra. As palavras têm força de lei e são sinônimos de poder político e religioso. É através da língua que são passados, de geração em geração todos os preceitos básicos de cada sociedade indígena, como a identidade, os costumes, o modo de ser e, por que não, as formas de sobrevivência (BRINGMANN, 2012, p. 11).

Em tempos remotos, a oralidade e a memória eram recursos básicos e atuantes em complementaridade, ganhavam força narrativa para apresentar histórias, realizar as suas tradições, como os contos, mitos, educação e conhecimentos culturais entre seus povos. Segundo Leite (2002),

A etnografia praticada nos laudos valoriza em geral as narrativas dos moradores, no sentido de Bourdieu (1973), quando enfatiza a fala como expressão das condições de existência. Para ele, a palavra é um símbolo de comunicação por excelência, porque representa o pensamento. É uma reveladora das condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e tem a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (LEITE, 2002, p. 35).

Na visão antropológica a respeito da oralidade e da memória do povo Xavante, como esclarece Silva (1992), ao refletir sobre um “corpo da narrativa”, devem-se observar as reflexões dos indígenas sobre o tempo e o espaço dentro de uma “mística” das experiências históricas e educacionais desse povo.

Milanez (2015) utiliza a fala e a versão indígena, observada por *Paulo Sepreptaprã* Xavante em sua tradição oral acerca dos encontros com os *Waradzu* ao longo do tempo, uma história que os mais velhos contam e que é a história para eles. Nesse sentido teórico, é inegável a concepção apresentada:

O nosso povo, à vista dos *warazu*, primeiro fugiam. Fugiam para evitar esse contato. Não queriam esse contato. E os *warazu* tinham esse pensamento de poder nos ‘atrair’. Mas eram muito violentos. Esse era o pensamento dos antigos. Os *warazu* eram vistos como um povo muito violento. Por isso, meus antepassados fugiam dos brancos. E começaram atravessar os rios, e vinham se afastando do Cerrado, que é onde o povo gosta de viver (MILANEZ, 2015, p. 62).

Na sociedade Xavante, a tradição da oralidade acompanha um itinerário de migração, deixando o litoral brasileiro até chegarem a atual região leste de Mato Grosso, o que permite compreender que a oralidade sempre fez parte da cultura da Sociedade Xavante.

Segundo as percepções de Silva (1992), o resgate da tradição oral dos Xavante corrobora a ideia de que os primeiros contatos com não-índios ocorreram em terras que se situavam junto ao mar, uma história oralizada, cuja precisão de época e local é de difícil identificação.

Ao mesmo tempo, os documentos de registros antigos, em que a Sociedade Xavante é mencionada, datam da metade do século XVIII já na Província de Goiás, no Brasil Central, uma região que entre fins do século XVI e todo o século XVII se fez grande mercado violento de indígenas apresados por entradas e bandeiras. Ao final do século XVII, relata-se a importância das descobertas de pequenas quantidades de ouro de aluvião onde se encontravam os Rios Tocantins e Araguaia como motivação para a perseguição dos grupos indígenas,

Ao final do século XVII, já haviam sido descobertas pequenas quantidades de ouro de aluvião na região dos rios Tocantins e Araguaia. Para os Xavantes, inicia-se uma história, documentada, de fugas e submissões, marcadas pela condição de transitoriedade em relação aos territórios habitados. Deslocamentos impostos pela presença sempre mais próxima de colonizadores brancos marcaram todo o período entre meados do século XVIII e meados do XX (SILVA, 1992, p. 362).

Assim, entre os séculos XVI - XVIII, famílias de nativos de diferentes línguas foram atraídas para os aldeamentos de missionários, conforme relatam Oliveira (2015) e Moura (2006), pois a maioria dos sobreviventes dos ataques dos colonizadores, que integrava os aldeamentos ao ser capturada, era da sociedade Xavante.

Aos que se negavam a submissão, quando escapavam, fugiam de seu território tradicional, retomavam a vida nômade e se direcionavam no sentido sudoeste da província de Goiás. Nesse caso, Silva (1992) comenta que os Xavante mudavam de território e, mesmo tendo convivido com não-índios, como já descrito na sua cronologia histórica escrita a partir do século XVIII, acabaram por se negarem ao contato em fins do século XIX. Desse modo, em busca de um refúgio seguro, seguiam em direção ao afastamento de Goiás e sua migração em direção oeste. Segundo o autor,

Iam em busca de refúgio seguro, que encontraram na região da serra do Roncador, para além do rio das Mortes. Ali, no coração do que é hoje o Mato Grosso, em região pertencente à Amazônia Legal, foram alcançados novamente pelos brancos, já na década de 40 deste século. Dessa vez, porém, haviam se esgotado os refúgios nas terras em que lhes apraz viver: os campos cerrados. Por fim, em épocas tão recentes como as décadas de 70 e 80, sofreu por parte do órgão governamental encarregado

das populações indígenas interferências decisivas em seu destino, que fizeram da história xavante contemporânea um caso exemplar para a descrição e análise da política indigenista oficial brasileira (SILVA, 1992, p. 362).

A história oral, contida na cultura do Povo Xavante, permite perceber que eles tiveram, sim, vários encontros com os *Warazu* (não-índio). Milanez (2015, p.68), a partir da fala de *Supretaprã Xavante*, relata que, “[...] no mundo dos *warazu*, os Xavante eram vistos como empecilho para entrarem no interior do Brasil [...]”, o que confirma o relato histórico descrito acima acerca do povo Xavante. Seu relato demonstra a consciência de não serem os Xavante oriundos de suas terras atuais e de que elas pertenciam a outros povos indígenas,

No passado, a gente foi estrangeiro onde hoje é o nosso território, que era território dos Karajá, era território dos Bororo, era território onde viviam outros povos. A gente, *a'uwêUptabi*, era nômade. Os antepassados não tinham isso de ficar fixo, de ficar parado. Eles iam atrás das comidas, das frutas, da caça, por isso o nosso pessoal fazia essas mudanças de lugar. Esse era o dia a dia. E vieram andando saindo de perto dos *warazu*, e viemos parar aqui, no Estado de Mato Grosso. Eu ouvi muitas histórias dos anciões do nosso povo. [...] Nós vivemos e convivemos com o outro lado da história do Brasil (MILANEZ, 2015, p. 87).

Mais uma vez fica aparente a utilização da oralidade para o Índio Xavante, a sua condição nômade. A esse respeito, Silva (1992) informa que o refúgio seguro, encontrado, localiza-se na região da Serra do Roncador além do Rio das Mortes, região hoje pertencente à Amazônia legal. O fato narrado, a partir da história oral de *Supretaprã Xavante*, situando-o no tempo da travessia para a inscrição de seu território permanente, e levantando nessa trajetória os traços comportamentais que irão definir os Xavante, segundo aponta a autora,

Por outro lado, as constantes migrações (no sentido geral XE-SO) foram feitas mediante o confronto frequente com outros grupos indígenas. A sua história é, ao que tudo indica, uma história marcada por conquista atrás de conquista, atravessando territórios de grupos que, se não eram, tornaram-se inimigos; desalojando uns, fugindo de outros, as guerras parecem ter se sucedido em escala significativa. Pelo menos, assim o registram as narrativas orais a respeito do passado e assim o ancora o *ethos* guerreiro que os caracteriza (SILVA, 1992, p. 357).

No final da década de 1940, momento em que os índios Xavante se tornam famados no Brasil, o governo federal se utiliza da Marcha para o Oeste para pacificá-los. A Imagem 1 apresenta parte desse momento de terror vivida pelos índios xavante em Mato Grosso nos anos de 1946.

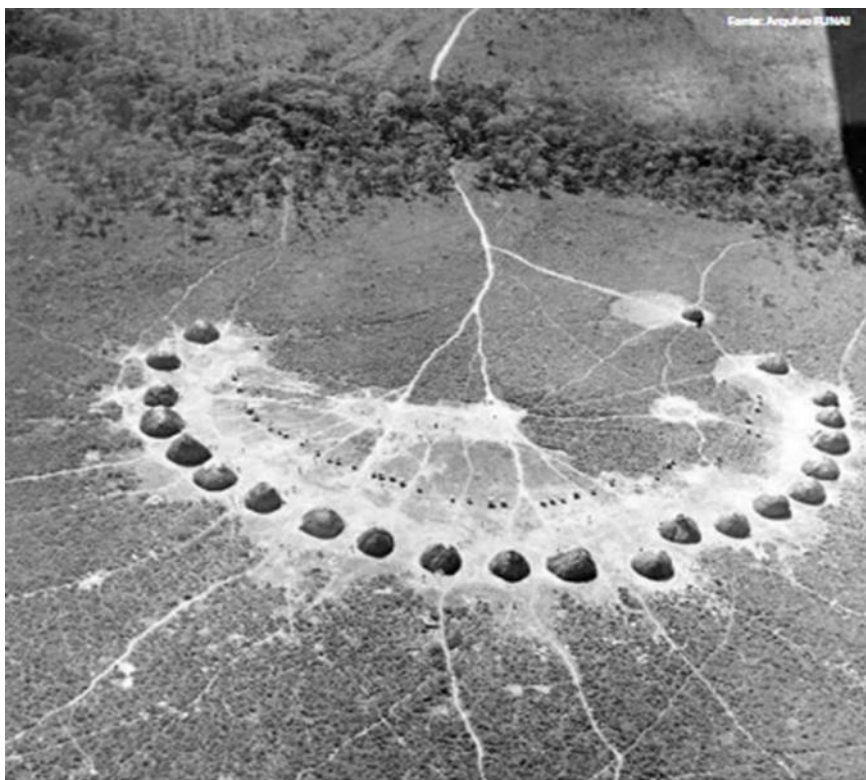


IMAGEM 1 - Aldeia Xavante 1946

Fonte: Manzon (1950)

Nos seus estudos, Silva (1992) afirma que não houve unanimidade dos grupos Xavante em se negar ao contato com a sociedade brasileira. A autora relata que as fontes históricas observadas indicam cisões internas a esses grupos determinando diferentes destinos a eles. No caso dos grupos que, no século XVIII, cruzaram o Rio Tocantins, Rio Araguaia e Rio das Mortes, cujos descendentes atuais são *A'uwê Xavante*, constituíram mais de uma aldeia na região do Roncador e parecem ter sido pouco molestados durante as duas primeiras décadas e parte da terceira década do século XX.

Nesse sentido, Silva (1992) afirma que o relativo isolamento se refere à comparação, apenas com a situação histórica anterior entre Xavante e não-índios, estando os Xavante distantes de frentes pioneiras e de expressão da sociedade nacional. Percebe-se que, em se tratando do contato com os grupos locais com os quais os Xavante interagiam, eles disputavam esses novos territórios onde se encontravam presentes. Estima-se que esse período tenha durado 100 anos, entre 1840 a 1940.

No seu estudo, Paula (2007) chama a atenção para as décadas a partir de 1940 em que se inicia o recontado com grupos indígenas Xavante de forma oficial pelas agências de

mediação do Estado brasileiro, ou seja, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), a Fundação Brasil Central seguida pelo seu braço avançado, a Expedição Roncador Xingu e até mesmo as agências associadas às Missões Salesianas.

Paula comenta que o esbulho territorial dos Xavante, de forma particular, ocorreu a partir de meados da década de 1950. Tanto ele como Silva (1992), destacam o papel dos projetos governamentais de ocupação do sertão mato-grossense em que o vetor, a Fundação Brasil Central e a Marcha para o Oeste propiciaram ações consideradas as mais agressivas com o objetivo de “pacificação”.

Entre os anos 1940 e 1950, a imagem dos índios Xavante era vista pela cobertura da imprensa estatal, colocando-os como aqueles que impediam o progresso. Os índios eram tidos como selvagens que flechavam os aviões, belicosos, bárbaros e, ao mesmo tempo, ingênuos, como comenta Silva (1992, p. 358), ao ressaltar que valorizavam mais o mérito daqueles que exerciam a proeza de enfrentar os índios em prol do desenvolvimento do que o fato de que os índios “[...] heroica e dramaticamente, tentavam resistir aos avanços da sociedade nacional por sobre seu território e seu destino [...]”.

O texto de *Supretaprã Xavante* traz uma narrativa que se contrapõe às narrativas oficiais do Estado por meio das lentes da imprensa da época, a partir da imagem do avião, conta quando os warazu sobrevoaram a aldeia *Arobonhipo 'opa* onde seu avô Serenhi'ômo viveu. Fala da foto do avião que ficou famosa, uma fotografia de Jean Manzon publicada no ano de 1950,

Nessa aldeia também foi quando os warazu sobrevoaram a gente. Aquela foto que ficou famosa, do avião passando em cima da aldeia do meu povo, os guerreiros apontando as flechas que saiu em revistas. Foi quando o *warazuzaribe*, que é o nome que a gente dá para avião, veio para cima da gente. *Warazuhotede* é como eles chamaram o barulho dos brancos sobrevoando em cima dessa aldeia *Arobonhipo 'opa*. Começou a sobrevoar e começou o povo a fugir de novo com medo. Hoje em dia, eu vejo as fotos que os warazu tiraram aquelas fotos do meu povo com medo, assustado, tentando se defender, preocupado. E hoje a gente vê que os warazu falavam que a gente é que era violento e selvagem (MILANEZ, 2015, p. 58).

A fotografia (Imagem 2) abaixo foi publicada na Revista Cruzeiro, no ano de 1944. A imagem mostra os indígenas Xavante assustados com o voo das aeronaves da Força Aérea Brasileira sobre sua aldeia.



IMAGEM 2 - Indígenas Xavante assustados com o voo das aeronaves da FAB
Fonte: Manzon (1950)

O dado oficial do contato com os Xavante em Mato Grosso, ocorrido por meio da mediação de Francisco Meireles (o Chico), representando o Sistema de Proteção do Índio (SPI), confirma a data de 1946. Desde 1939, Chico Meireles, como era conhecido o sertanista, teve como orientador o inspetor Pimentel Barbosa que foi morto em 1941 pelos próprios Xavante em uma das tentativas de contato.

Nesse caso, Meireles dá continuidade por meio da prática de atração desenvolvida por Rondon na década de 1890. Nesse ínterim, optavam por uma fase mais evoluída desse tipo de atração, deixavam presentes e perpetuavam uma rigorosa política de não violência e, para isso, havia a estratégia de prevenção de conflitos.

Os relatos acerca do sertanista dão conta de que ele procurava conciliar a política de expansão e desenvolvimento e a integração do índio. Para Meireles, os conflitos presentes no contexto ocorriam em um momento de grande vulnerabilidade dos grupos indígenas diante do poder das elites que visavam o seu extermínio.

Meireles via a integração como forma de prepará-los para combater a desigualdade que enfrentavam com o avanço das frentes de expansão extrativistas (seringueiros), agrícolas ou pastoris relatados por Milanez (2015).

A fotografia abaixo (Imagem 3) mostra o primeiro contato oficial do Sistema de Proteção do Índio.



IMAGEM 3 - (SPI) Comandado no ano de 1946, por Chico Meireles

Fonte: OPAN, 2016

O estudo realizado por *Supretaprã Xavante* conta como foi o contato com Chico Meireles após o fatídico encontro com Pimentel Barbosa que, segundo acreditavam os mais velhos, “[...] a imaginação dele deveria ser que a gente era mau, essa era a ideia dele, e ele não reagiu como bruto, não gritou para os peões, podem acabar com os índios. Ele foi morto...a gente respeita o Pimentel [...]” (MILANEZ, 2015, p.78). A partir de então, o próximo encontro com Chico Meireles teve outro final:

Antes desse encontro com o Chico Meireles, aconteceu uma grande discussão interna entre os antepassados. Foi uma discussão política. O grupo dos *Poreza'öno* discutiu muito, argumentou e falou para não matar os brancos. Essa era a fala de quem estava comandando o povo, o *Ahöpôwê*. E os mais velhos obedeceram. Foi o *Ahöpôwê* quem falou para o meu povo não mais atacar os warazu, que era hora de fazer a paz, de pacificar os brancos. Assim foi feito o contato, recebendo os presentes e tinha junto desses presentes as doenças nas camisas que davam para a gente (MILANEZ, 2015, p. 87).

No estudo do *Supretaprã Xavante*, ele conta como foi o contato com Chico Meireles; relata a história oficial do indigenismo de Estado acerca da “pacificação” dos Xavante, ocorrida em São Domingos, como se tivesse ocorrido em apenas um momento, como um fato único, porém enfatiza que outras regiões de Mato Grosso eram povoadas pelos *Auwe* desde o início dos anos de 1930, o que se pode comprovar em Silva (1992):

Segundo depoimentos dos índios a Odenir Pinto de Oliveira (comunicação pessoal a Marta Maria Lopes, 1982), o grupo que atravessou o Araguaia, negando-se ao contato, subdividiu-se: um grupo permaneceu naquela região de São Domingos [...], um grupo seguiu direto para o rio Batovi; o terceiro grupo, que seguiu para a região do rio Couto de Magalhães e do rio *Kuluene* foi posteriormente subdividido: parte foi para as missões, descendo em direção ao sul, e parte foi mais para oeste, para a região de Simões Lopes (hoje Posto Indígena *Bakairi*). Tal subdivisão foi a estratégia elaborada pelos Xavante em vista dos ataques que vinham sofrendo de não-índios e da contaminação por gripe e sarampo que vinha agora se fazendo por meio de roupas e brindes lançados de avião em suas aldeias na região de *Parabubure*, rios Kuluene e Couto Magalhães. Tal subdivisão era, ao mesmo tempo, provavelmente, uma retomada do modo de vida anterior às pressões do contato (SILVA, 1992, p. 369).

Na fotografia abaixo (Imagem 4), está o registro histórico de quando a aldeia Xavante, em 1947, foi sobrevoada



IMAGEM 4 - A aldeia Xavante sobrevoada por avião (1947)
Fonte: Manzon (1940)

As pesquisas realizadas por Silva (1992) confirmam a história contada por *Supretaprã Xavante* ao relatar o contato do grupo Xavante, no contato oficial do serviço de proteção ao

índio SPI, com Chico Meireles e deixa claro que houve uma subdivisão estratégica do povo Xavante, vitimados por todo um processo complexo montado para vencer a sua resistência,

Se, no caso do primeiro momento desse processo, 1946, os Xavante mostravam-se arredios e resistentes ao contato a ponto de ser montada uma infraestrutura complexa e destacadas várias equipes especialmente para vencê-los dez anos depois a situação se invertia: as pressões sobre seu território e suas aldeias haviam aumentado tanto que, sentindo-se vencidos pelas consequências do contato indireto que os dizimava, não viram alternativas a não ser a procura deliberada do convívio pacífico com os brancos (SILVA, 1992, p. 47).

A fotografia abaixo (Imagem 5) mostra o Primeiro Contato Oficial (SPI), em 1946, entre Chico Meireles com os índios Xavante.



IMAGEM 5 - O Primeiro contato oficial (SPI) Chico Meireles em 1946
Fonte: FUNAI (2020)

Nos anos 1950, divididos em subgrupos, segundo conversa pessoal entre Silva (1992) e informante, os Xavante procuraram entrar em contato,

O agrupamento maior, que caracterizou o período das migrações desde Goiás na história dos Xavante é que, segundo *Maybury-Lewis* (comunicação pessoal), teria sido uma exceção. Divididos em vários subgrupos procurariam entrar em contato pacífico com os brancos, buscando aprender os costumes, a língua e, principalmente, conhecer os remédios que os brancos usavam para aquele tipo de doença para o qual não tinham defesa (Oliveira, comunicação pessoal a Lopes, (1982). Esse contato se fez já nos anos 50, na região do rio Paranatinga, em área sob jurisdição do posto Simões Lopes, com funcionários daquele posto, especialmente Pedro Vani de Oliveira (1953-1056), pai

do informante; dois outros grupos se estabeleceram (1955-1956) nas missões salesianas Bororó de Sangradouro e Meruri, após haverem tentado contato com o governador em Cuiabá, sem resultados positivos. Estavam doentes e acuados pelos colonizadores locais (SILVA, 1992, p. 142).

Claramente, as reflexões da autora levam a crer que, após dez anos do contato oficial, em que os Xavante foram considerados arredios e resistentes, a situação se invertia, já não mais havia resistência ao processo civilizatório à medida que: “[...] eles sentindo-se vencidos pelas consequências do contato indireto que os dizimava não viram alternativa a não ser a procura deliberada do convívio pacífico com os brancos [...]” (Silva, 1992, p. 22). É quando aceitam a proteção do Estado, seja por meio do SPI seja por entidades religiosas, como as missões salesianas, quando os Xavante começam a chegar, em 1956, acometidos de sarampo, tuberculose e desnutrição.

Da mesma forma, Ribeiro (1958) comenta que o interesse dos colonizadores era menos na mão de obra do que nas terras em que esses índios habitavam. Segundo o autor “[...] a economia agrícola não se interessa pelo índio como mão de obra e como produtor, mas simplesmente disputa as terras que ele ocupa para estender as lavouras [...]” (RIBEIRO, 1958, p.89). O resultado era, portanto, um contato com povos indígenas extremamente violentos em que, na luta injusta, eram dizimadas as aldeias atacadas pelos colonos e ainda sem nenhuma proteção do Estado. A Imagem 6 mostra, no ano de (1949), indígenas Xavante empurrando o avião utilizado nos contatos com o não-índio.



IMAGEM 6 - Indígenas Xavante empurrando o avião da FAB - 1949
Fonte: Medeiros (1949)

Um exemplo fatal da resistência do povo Xavante ocorreu entre o povo da Aldeia de *Maràiwaseté* e os não-índios. Os grupos locais Xavante de *Maràiwaseté* pagaram um preço alto por essa recusa. Durante esse período, foram registrados ataques a sua aldeia mais antiga, *Bo'u* por parte de seguimentos da sociedade regional não-indígena. Portanto, o que se conta é que, em 1966, sobreviventes do Rio *Suiá-Missu*, da Aldeia *Maràiwaseté*, chegaram à Aldeia São Marcos doentes e desnutridos por meio de aviões da Força Aérea Brasileira (FAB). A mesma informação está presente em Silva (1992),

Em 1966, os sobreviventes xavantes do rio *Suiá-Missu*, aldeia de *Maràiwaseté*, foram transferidos, doentes e muito desnutridos e após constantes conflitos com os brancos, em aviões da Força Aérea Brasileira, em missão da qual participaram padres salesianos. Vinham de suas terras, então consideradas como pertencendo à fazenda *Suiá-Missu - Liquifarm* Agropecuária *Suiá-Missu*, controlada por Grupo Econômico Italiano (DAVIS, 1978, p. 148; MENEZES, 1982, p. 66; LOPES, 1988, p. 42, 67-68) e foram para a missão salesiana de São Marcos, próxima à de Sangradouro. Desocupada a fazenda, não mais recuperaram suas terras em fins da década de 80, porém, parte da Itália a iniciativa de fazer justiça aos índios e gestões são iniciadas no sentido de lhes possibilitar a devolução futura de, ao menos, parte do território que originalmente ocupavam e que lhes fora usurpado em um dos lances finais do processo de sua 'pacificação' (Comunicação pessoal de IARA FERRAZ em LOPES, 1988, p. 42. Citado por SILVA 1992, p. 131).

Assim, confirmam-se os ataques aos Índios Xavante e como os moradores das terras da aldeia de *Suiá-Missu* foram levados para a Aldeia de São Marcos, onde já existiam alguns grupos Xavante e, ainda, dá sequência a esses fatos complementando o resultado desse transporte, e como os fatos ocorreram na questão política para essa tomada de decisão.

Segundo o Antropólogo, já se comentava que aos grupos locais, que não aceitaram a submissão definitiva, restou a decisão nas altas esferas do poder, tudo foi acordado com funcionários do SPI, da Força Aérea Brasileira, padres salesianos e Ariosto Riva. Eles seriam transferidos para a Missão Salesiana de São Marcos a 400 km de *Maràiwaseté*. Após a estratégia de desocupação o que se verificou foi que “[...] dos 280 Xavante que embarcaram no avião da Força Aérea Brasileira (FAB) para a Missão São Marcos em 1966, sobreviveram 180. Os demais morreram de sarampo [...]” (PAULA, 2007, p. 236).

Sabe-se que a invasão dessas terras se iniciou em 1961 quando praticamente toda a população de *Maràiwaseté* teve suas terras vendidas para um grande empresário italiano, Ariosto Riva, que formou a fazenda *Suiá-Missu*. O processo jurídico se iniciou em 1992 e só foi finalizado em 1998, quando as Terras Indígenas (TI) *Maràiwaseté* foram homologadas com 165 mil hectares e, devido à invasão, tornou-se um dos territórios indígenas mais devastados

pelo desmatamento no País (PAULA, 2007, p. 247). A Imagem 7, mostra um jornal antigo, identificado no site de documentos da FUNAI, em que há várias notícias sobre o processo de devolução das terras do povo Xavante de Marãiwaseté.



IMAGEM 7 - Notícia de Jornal da época do processo (1992)
Fonte: FUNAI, 2020

Apenas em 2013, o Supremo Tribunal Federal (STF) confirmou a decisão do Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF1), retornando o direito de posse aos réus acerca da área em litígio, a justificativa foi a de que agiram de má fé haja vista que eles sabiam que a terra era indígena (STF, 2020).

Para finalizar esse período, corrobora-se a reflexão de Silva (1992), ao salientar que o que se conseguiu, como resultado desse processo, foi o inverso do que se prometeu aos índios, ou seja, aumentou-se significativamente o grau de dependência dos Xavante em relação ao governo federal, os quais, por conseguinte, foram abandonados e ficaram desassistidos, o que abalou alguns aspectos de sua vida tradicional, propiciando o acirramento das cisões internas e a fragmentação das unidades políticas.

Ao contrário da ideia pertencente ao lema da política indigenista brasileira nas terras de Mato Grosso de que era necessário pacificar os índios evitando conflitos entre as companhias de colonização, o que se percebeu foi o avanço de colonos, seringueiros, fazendeiros, garimpeiros e mineradores pela invasão de terras indígenas de forma maciça, a partir do século

XX. Esse fato provocou a morte de vários indígenas e dizimou várias etnias como se pode comprovar em Lima (1987) acerca dos três objetivos dos projetos indigenistas,

1º Abrir Terras à colonização do interior, no sentido de viabilizá-la, ao pôr fim aos atritos entre os índios e brancos; 2º Realizar, tomando a expressão de o extermínio da selvageria de Jorge, (1909) em termos étnicos, bem entendido, 3º Conferir aos índios um papel em relação à nação (LIMA, 1987, p. 27).

Exemplos dos objetivos citados acima, referentes aos projetos indigenistas são observados por Secchi (2012, p. 11), bem antes, em 1719, quando Índios *Caxiponés* são escravizados para absorver a mão de obra no entorno de Cuiabá quando se descobriu ouro.

Já no século XIX, historicamente, é sabido que a atividade minerária de cunho escravista se constitui na primeira ocupação das áreas indígenas, provocando a redução, a subjugação ou o extermínio de diversas sociedades indígenas. Em meados do século XIX, surge o extrativismo vegetal de erva mate, caucho, borracha e poaia, que, de importância econômica, passa a concorrer com o modo tradicional de vida dessas populações em detrimento de um modelo de ocupação oligárquico apoiado pelo Estado. Isso corroboraria o extermínio da selvageria citado no segundo objetivo.

Davis (1978) relata que os grupos de invasores da terra indígena foram, durante décadas, obtendo títulos legais e, com a pacificação, muitos índios, pacificados ou não, foram mortos, acometidos de doenças dos não-índios e os sobreviventes acabavam por ser marginalizados. Nesse caso, ocorre uma onda de corrupção burocrática que infestou a administração pública do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), quando funcionários do órgão acabaram por se aliar aos grandes proprietários de terras, cometendo várias atrocidades na época em que o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e o País estava sob o domínio militar.

Houve casos em que tribos inteiras foram massacradas com táticas de guerrilha, com metralhadoras e dinamite. Os presentes de alimentos eram envenenados com açúcar contendo arsênico. Mulheres indígenas e indefesas foram estupradas e assassinadas, quando homens, contratados por uma empresa de extração de borracha, mataram 3.500 (três mil e quinhentos) membros do povo Indígena Cinta Larga da Amazônia legal, correspondente ao Estado de Mato Grosso, e destruíram sua aldeia. O massacre foi parte do genocídio maior e contínuo dos Povos Indígenas no Brasil. Como se pode perceber pelo relato de Fernandes (1977),

Outro caso exemplar, é a chacina dos Cinta-Larga, que ficou tristemente conhecida pela imprensa como: Chacina do Paralelo 11, reproduzida em ficção no filme *Avaeté*, de Zelito Viana. Os Cinta-Larga localizavam-se em Mato grosso, no território de

Aripuanã, região rica em seringais nativos. Dois fazendeiros de Cuiabá, querendo ampliar seus domínios, planejam e executam em 1963 um crime bárbaro. Cinco empregados seus assaltam e executam, com metralhadora em punho, uma aldeia Cinta-Larga no final da tarde. Os adultos descansam de um dia de trabalho, crianças brincam: de repente, começam o ataque e as pessoas não tem para onde correr, tamanha a surpresa. Quando terminaram a matança e já estão indo embora, ouvem o choro de uma criança. Voltam e percebem que ficaram dois sobreviventes: a criança que chora e a mãe apavorada que tenta defendê-la. Os assassinos, então, violentam a mulher e após terem levado sua bestialidade ao cúmulo, amarram-na em uma árvore, com as pernas abertas, e abrem-na de alto a baixo com golpes de facão, tudo isso com a criança presenciando. Levam a menina para a sede da fazenda, nas margens do Rio Juruena, do lado oposto de uma aldeia *Rikbátksa*. Terminam por entregar a infeliz aos missionários jesuítas que aí viviam, e acabaram de criá-la. (FERNANDES,1977, p. 23-24).

A partir do relato do acontecido, fica a reflexão acerca de que tipo de “extermínio da selvageria”, citado por Souza Lima (1987), realmente se propôs a oligarquia da época, quando seres humanos, homens, representantes do poder hegemônico estabelecido, após ações animais, dão-se ao luxo de fotografar uma mulher índia, ser depois de estuprada, sendo despedaçada ao meio em 1963, a mando de fazendeiros e, por um ato, um fio de humanidade, resolvem dar sua filha a padres Jesuítas para que sobrevivesse.

Denúncias propiciaram a extinção do SPI e o estabelecimento de um novo órgão no governo, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que foi criada a partir da Lei n.º 5.371, de dezembro de 1967, após a extinção do SPI no mesmo ano. Sua finalidade estava em acordo com a política indigenista. FUNAI seria o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada e vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da Política Indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos Povos Indígenas no Brasil. Desse modo, cabe ao órgão promover estudos de identificação e delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas. É responsável por monitorar e fiscalizar as terras indígenas e coordenar e programar as políticas de proteção aos povos isolados e recém-contratados.

Em 1977, a FUNAI (2020) elaborou o Plano de Desenvolvimento da Nação Xavante, coordenado por um bacharel em Ciências Sociais. O projeto aplicou grande quantia em valor monetário com intuito de conceder autonomia econômica a parte desse grupo étnico.

Silva (1992) relata que, na prática, as duas tendências dominantes do empreendimento na política indigenista nacional do período, possuíam preocupações desenvolvimentistas no sentido de posicionar a FUNAI na coordenação de empresas rentáveis, a partir das reservas indígenas de um lado e, de outro, manipulava-se politicamente os grupos indígenas a troco de suas necessidades de subsistência, sua informação pífia sobre a sociedade, seus direitos ao

governo, à economia nacional, aos recursos financeiros e humanos que de qualquer modo lhes caberiam.

Na prática, o empreendimento combinava duas tendências dominantes da política indigenista nacional no período: de um lado, a preocupação desenvolvimentista, que queria ver na FUNAI a coordenação de empresas rentáveis, nas quais deveriam se transformar as reservas indígenas; de outro, a manipulação política dos grupos indígenas, mediante o jogo entre suas necessidades de sobrevivência, sua informação muitas vezes insuficiente sobre a sociedade e seus direitos (SILVA, 1992).

Nesse sentido, Paula (2007) ressalta em sua tese que

[...] as áreas de caça e coleta que davam os contornos-limites a essas regiões territoriais pelo menos até o final da década de 1930 foram expropriadas de maneira violenta dos grupos locais xavante e apropriadas pela lógica espacial embutida no modo de produção capitalista. No lugar desse conjunto de formação sócio espaciais estratégicos para o modo de vida xavante tradicional, hoje encontramos tanto fazendas de gado, soja, algodão e milho, como inúmeros assentamentos rurais e cidades com seu atraente mercado de consumo (PAULA, 2007 p. 21).

Portanto, a orientação para essa frente de ocupação possibilitou uma exploração desordenada, devastando o capital natural que era considerado ilimitado e desrespeitando as minorias étnicas, levando ao permissivismo¹. Como se pode perceber nas reflexões de Sechi (2012),

As atividades agroindustriais completaram o ciclo de ocupação fundiária do Estado. A implantação produtiva impactou a vegetação, os solos e as águas dos cerrados uma vez que exigiu a retirada da cobertura vegetal inativa, a mecanização e a utilização de defensores agrícolas em grande escala. [...] A sua expansão no entorno das terras indígenas tem sido danosa por duas razões complementares: primeiro, porque inviabiliza a sustentabilidade econômica e ambiental pela contaminação das águas, peixes e outros alimentos; segundo porque exerce pressão e assédio sobre os seus territórios com o propósito de obter a autorização de cultivo, mediante arrendamento. Os principais alvos dessa frente de ocupação foram, e hoje ainda são, os povos localizados nas regiões médio-norte e centro-sul do Estado (SECHI, 2012, p. 13).

Somando-se aos dois autores citados, sem a possibilidade de refúgio, vivendo as consequências da globalização sobre as terras do Mato Grosso, o povo Xavante sofre os

¹É uma versão deteriorada e individualista do niilismo ético, na qual, por trás da negação dos valores vigentes, escondem-se interesses particulares. Caracteriza-se pela negação radical de toda norma moral, pela descrença generalizada nos valores vigentes ou na possibilidade de estabelecer valores universais.

resultados de mudanças econômicas em sua região, transformações na Amazônia legal a que pertencem, expansão da mineração, construção de hidrelétricas, ascensão do agronegócio. Tudo isso propiciou modificações ambientais de certa forma irreversíveis como é o resultado atual das queimadas em florestas e reservas na região de Mato Grosso e a poluição dos rios e terras indígenas com agrotóxicos.

1.2. Tradições e Rituais: a chave da cultura do povo Xavante

O autor Giaccaria (1990) comenta que o processo de educação comum aos Xavante ocorre desde o nascimento até a velhice, haja vista que eles são cuidadosos com as suas crianças quando nascem. Tsi“Rui“a, (2012) relata o processo da pedagogia Xavante na formação comunitária do seu Povo:

Entre os Xavante, os primeiros educadores são os pais juntamente com os avôs paternos e maternos e, aos poucos, vai estendendo com os tios do mesmo clã, enquanto as crianças estão mais voltadas para a sua família do mesmo clã. Durante a fase de *wapté* toda a comunidade se preocupa com a educação dos adolescentes até a fase de *'ritei'wa*, pois essas duas fases são importantes na vida dos Xavante, porque é o momento de aprendizagem da cultura e tradição vivencial. A última fase da educação é *pós-danhoui'wa*, que chama de *prédzamroi'wa*, que é considerado já *ipredu*, homem adulto. A formadora desses *prédzamroi'wa* é a comunidade da aldeia. A comunidade é que incentiva para aconselhar os seus afilhados *'ritei'wa*. Quando os *'ritei'wa* não andam de acordo com a norma da aldeia, a comunidade cobra desses *prédzamroi'wa* (GIACCARIA, 1990, p.17-20).

Nesse caso, as avós paternas e maternas auxiliam a nova mãe a cuidar da criança a qual é responsável, ficando aos seus cuidados, pelo seu crescimento saudável. Passado esse momento, toda a comunidade se responsabiliza pela educação dela.

Em que pese o conceito de cultura para adentrar ao campo deste capítulo, em acordo com Santos (2003), observa-se que, nas duas últimas décadas, o termo envolve o terreno explícito de lutas políticas, haja vista que representou uma definição reprodutora de concepções eurocêntricas de universalidade e de diversidade. O que cabe aqui é compreender algumas questões acerca do tema.

Compreender o conceito de cultura requer o mergulho na sua transdisciplinaridade, pois está ligada à história, à linguagem, à sociologia, mas especificamente à antropologia. Para Edward Tylor, citado por Santos (2003),

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês *Culture*, que tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos (EDWARD TYLOR, 1871, p.1 apud Santos, 2003, p. 29).

Taylor foi o primeiro a conceituar cultura e, para ele, nas palavras de Santos, biologicamente, os seres humanos são iguais, mas a cultura não se dá por transmissão genética. O conceito de cultura é transmitido na história, por meio da educação que forma o homem (antropologia) que, por sua vez, forma a sociedade (sociologia). Homem e sociedade formam uma polaridade dialética, pois não há um sem o outro. Historicamente, porém, a antropologia foi desenvolvida a partir da sociologia, que é uma ciência mais antiga. Na verdade, há uma imbricação - homem- sociedade - linguagem na história por meio da educação.

As culturas são diferentes, não há uma superior e outra inferior. Por esse motivo, a abordagem etnocêntrica praticada pelos europeus para a colonização de outras culturas como a africana, por exemplo, é equivocada. Somente com Malinowski (1942) e, também, Lévi-Strauss (1957), é que o etnocentrismo começou a ser criticado. Um exemplo desse pensamento pode ser observado em Laraia (2001),

Já foi o tempo em que se admitia existirem sistemas culturais lógicos e sistemas culturais pré-lógicos. *Levy-Bruhl*, em seu livro *A mentalidade primitiva*¹, admitia mesmo que a humanidade podia ser dividida entre aqueles que possuíam um pensamento lógico e os que estavam numa fase pré-lógica. Tal afirmação não encontrou, por parte dos pesquisadores de campo, qualquer confirmação empírica. Todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro. Infelizmente, a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo (LARAIA, 2001, p.45).

De acordo com Laraia (2001), foi a partir do encontro, em 1938, na expedição *Nambikwara*, que Levi-Strauss (1957) se exalta pela experiência com os Bororo em Mato Grosso. E, na perspectiva de um primeiro etnógrafo, ao penetrar em uma comunidade indígena, revive a experiência dos antigos viajantes e, em *Tristes Trópicos*, conta as suas experiências (LEVI-STRAUSS, 1957 p. 346). A partir de então enfrenta a ideologia dominante da época, na qual o pensamento de *Levy-Bruhl* (1929) impera e, por meio da própria ciência, em *O*

pensamento selvagem, de que o pensamento das sociedades primeiras não era inferior ao da sociedade europeia. Fato que pode ser compreendido por Geertz (2008),

Já no final de seu recente estudo sobre as ideias usadas pelos povos tribais, *O pensamento Selvagem*, o antropólogo francês Lévi-Strauss observa que a explicação científica não consiste, como fomos levados a imaginar, na redução do complexo ao simples. Ao contrário, ela consiste, diz ele, na substituição de uma complexidade menos inteligível por outra mais inteligível. No que concerne ao estudo do homem, pode ir-se até mais adiante, penso eu, no argumento de que a explicação consiste, muitas vezes, em substituir quadros simples por outros complexos, enquanto se luta de alguma forma, para conservar a clareza persuasiva que acompanha os quadros simples (GEERTZ, 2008, p. 22).

Geertz (2008) defende um conceito de cultura com tendência semiótica, acredita, como *Max Weber*, que o homem se constitui em um animal que está “[...] amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu [...]”. Ele assume a cultura como “essas teias e a sua análise”. Não percebe esse conceito a partir de uma ciência experimental que busca leis, mas como ciência interpretativa em busca de significado (GEERTZ, 2008, p. 4).

Dessa forma, Paula (2007) comenta que a estrutura organizacional da Sociedade Xavante é considerada dualista e foi observada primeiramente por Maybury-Lewis (1967) pelo convívio com os Xavante. Nesse tipo de sociedade, tanto a vida quanto os seus membros se veem envolvidos por um pensamento dual que irá organizar como esses indivíduos percebem o mundo, a natureza, a sociedade e o cosmo à medida que são vistos sempre divididos em partes, duas metades opostas que se complementam:

A estrutura social Xavante poderia ser vista como a expressão mais próxima de um tipo ideal de organização dualista que, por sua vez, se manifestaria no plano de vida social xavante pela oposição categorial nativa entre waniwinhá ‘nós’ x watsiré‘wa ‘eles’ que orienta definições existentes entre as classes de pessoas e grupos sociais xavante, sem, no entanto se vincular a nenhum deles (PAULA, 2007, p. 21).

Maybury-Lewis (1967) classificou a Sociedade Xavante em duas regiões socioespaciais distintas, em que grupos locais pensavam componentes sociológicos da estrutura social desses locais de maneiras separadas. Portanto, o povo Xavante Ocidental se localizava na região do Alto Rio das Mortes e Xingu e os Xavante Orientais se localizavam no Baixo Rio das Mortes e *Maràiwaseté*.

Paula (2007) esclarece, visualmente, a partir de um mapeamento clássico do antropólogo Maybury-Lewis (1967) como se encontravam essas duas regiões socioespaciais

distintas, as quais ilustram bem o pensamento para a compreensão desses grupos sociais relatados por Maybury (Imagem 8).

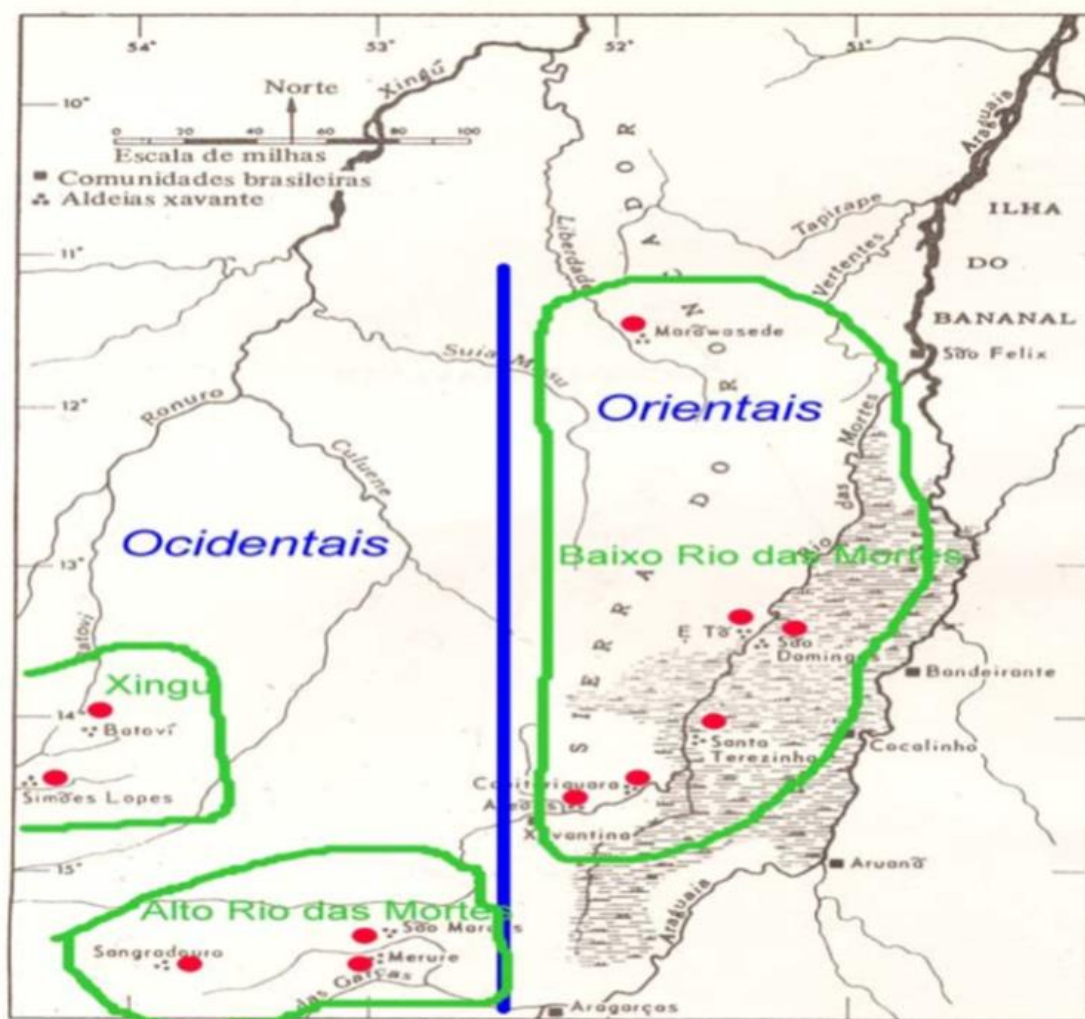


IMAGEM 8 - Mapeamento das duas regiões socioespaciais dos povos xavante realizada por Maybury Lewis (1967)

Fonte: Maybury – Lewis (1967)

A diferença está no fato de que o casamento entre os Xavante Orientais ocorre entre os três clãs exógenos, ao passo que o casamento entre os Xavante Ocidentais ocorre apenas entre *Poredizá'ono* e *Owawe e Toptató* e esses não poderiam se casar entre si. É importante notar que, dessa organização estrutural dualista, delineiam-se todos os traços da cultura. Um exemplo importante para esta pesquisa está diretamente ligado à questão relacionada à Pedagogia Xavante.

É no ato de ensinar as crianças, pelos rituais, pelo contar de histórias e ensinamentos que a tradição é transmitida e transformada. É considerada a chave para a cultura Xavante. Um exemplo disso é observado por Tsawewa e Zoia (2016), quando escrevem que

Desde cedo, as crianças são ensinadas a entender as dificuldades que virão à sua frente. Antes de o sol raiar, os pais dos meninos Xavante preparam seus filhos para um confronto chamado *Oi'ó*, que significa 'luta de raízes'. No meio da aldeia, com toda a comunidade ao redor, os meninos se confrontam, para provar sua coragem e bravura [...]. Quem educa para realizar essa atividade é o próprio pai ou tio que pertence ao mesmo clã *Öwawê* ou *Po'redza'õno*. As crianças recebem os ensinamentos de seus pais dentro de casa. Os meninos aprendem por meio das falas de seus pais, quando está prestes à realização de qualquer evento como a luta com o *oi'ó*. Antes de entrarem nessa fase, são orientados por suas comunidades formadoras. Eles devem aprender a ter coragem desde crianças, lutando com o *oi'ó* (TSAWEWA e ZOIA, 2016, p. 47).

Nesse sentido, o Cerimonial do *Oi'ó* é a primeira cerimônia em que os meninos pequenos se engajam, é a contenda com clavas chamadas *ói'ó*. Essa luta evidencia a oposição entre as metades exogâmicas matrimoniais. Desse modo, cada menino é pintado no rosto com o sinal da sua respectiva metade. Portanto, nessa cerimônia se cultiva o espírito combativo dos meninos, fortalecendo a sua capacidade de enfrentar desafios físicos que são as duas capacidades físicas mais importantes masculinas em uma sociedade de caçadores e coletores. É uma cerimônia pública e os meninos participam desde a época em que podem portar uma clava e se dirigirem por conta própria ao ringue (ISA, 2017). A Imagem 9 é um exemplo da luta do Cerimonial do *Oi'ó* em uma apresentação Cultural no Centro Municipal Laurita Martins de Souza em 2018.



IMAGEM 9 - Cerimonial do *Oi'Ó* Xavante

Fonte: Autorial (2018)

Existem também outros instrumentos utilizados para se educar meninos e meninas, eles pertencem a momentos rituais como o *uiwede*, a corrida da tora de buriti; *wa'i*, a luta corporal; *dapo' redzapu*, a furação de orelhas; *pi'ônhitsi*, a nomeação feminina e *wai'a* a força poderosa. Todos esses rituais estão ligados à educação baseada no exemplo dos mais velhos e são realizados com respeito e seriedade dos costumes (TSAWEWA e ZOIA, 2016, p. 118).

1.3. A Sociedade Xavante hoje

A configuração sociocultural resultante do processo colonizador em que vários conflitos de violência, intolerância e injustiças, quando privados da terra, envolvidos por mudanças climáticas e adaptando-se a hábitos da sociedade que os envolve, vítimas de intolerância e da violência cultural, requerem conhecer como essas relações envolvem a cultura desse povo.

A tradição de sociedades indígenas como a dos Xavante é de cultivadores de raízes, coletores de castanhas e frutos da floresta. As mulheres são as que se responsabilizam pela roça e pela coleta de alimentos desse tipo e das sementes, já os homens são responsáveis pela caça e a pesca como se pode perceber pela fotografia abaixo do ano de 1947 (Imagem 10).



IMAGEM 10 - Caça e a pesca Xavante

Fonte: Manzon (1950)

As tradições culturais dependem da caça por ser uma forma de complementação alimentar de proteínas necessárias à subsistência desse povo. Além disso, eles plantam a roça de milho, feijão e abóbora. A Coordenação Regional Xavante, localizada no município de Barra do Garças-MT, é a unidade da FUNAI responsável por planejar e programar ações de promoção e proteção dos direitos sociais, de etnodesenvolvimento e de proteção ambiental e territorial, em conjunto com os Povos Indígenas Xavante. Para tanto, atende a população Xavante com suas Coordenações Técnicas Locais, unidades descentralizadas localizadas nos municípios de Primavera do Leste, Barra do Garças, Nova Xavantina, Campinápolis e Água Boa, todos localizados no Estado de Mato Grosso. A Tabela 1 mostra as terras indígenas xavante e a sua situação jurídica.

TABELA 1 - As terras indígenas Xavante e sua situação jurídica

TERRA INDÍGENA	ETNIA	UF	MUNICÍPIO	SUPERFÍCIE (ha)	FASE DO PROCEDIMENTO	MODALIDADE
Areões I e II	Xavante	MT	Água Boa	0,0000	Em Estudo	Tradicionalmente ocupada
Areões	Xavante	MT	Água Boa	218.515,0000	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Chão Preto	Xavante	MT	Campinápolis	12.741,8456	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Marechal Rondon	Xavante	MT	Paranatinga	98.500,0000	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Maraiwatsede	Xavante	MT	São Félix do Araguaia, Bom Jesus do Araguaia, Alto Boa Vista	165.241,2291	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Wedezé	Xavante	MT	Cocalinho	145.881,0000	Delimitada	Tradicionalmente ocupada
Parabubure	Xavante	MT	Nova Xavantina, Campinápolis, Água Boa	224.447,3367	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Sangradouro /Volta Grande	Xavante ,Boróro	MT	Poxoréo, Novo São Joaquim, General Carneiro	100.280,3969	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
Ubawawe	Xavante	MT	Santo Antônio do Leste	52.234,4773	Regularizada	Tradicionalmente ocupada
São Marcos - M.T.	Xavante	MT	Barra do Garças	188.478,2600	Regularizada	Tradicionalmente ocupada

Fonte: FUNAI (2020)

A informação do IBGE existente acerca da População Xavante e das terras indígenas está defasada, haja vista que a pandemia impossibilitou a revisão de dados e os últimos são de 2010². Nesse sentido, a População Xavante, em 2010, segundo o IBGE, é de 19.213 (dezenove mil duzentos e treze) pessoas distribuídas, por aproximadamente 165 (cento e sessenta e cinco)

²Instituto Sócio Ambiental (ISA, 2020) informa que a população Xavante atual é de 22.256 mil pessoas.

Aldeias Xavante, de forma desigual entre as terras Xavante como resultado da ocupação capitalista:

As terras indígenas Xavante se caracterizam por esta realidade: a ocupação/expansão capitalista no centro-oeste brasileiro atingiu seu território e determinou sua ocupação em fragmentos que são as atuais terras indígenas. Por este motivo existem hoje nove terras Xavante que se encontram ilhadas e distanciadas umas das outras (GOMIDE, 2003, p. 24).

Portanto, o processo colonizador não considerou o território do povo Xavante, apenas a terra, significando o próprio chão, sem reconhecer as diferenças culturais. Nesse caso, são nove as Terras Indígenas Xavante: Areões, *Maraiwatsedê*, Pimentel Barbosa, Marechal Rondon, Parabubure, Chão Preto, *Ubawawe*, Sangradouro, e São Marcos. Ainda assim duas terras recentemente se agruparam às terras já existentes que são Areões, Areões I, e Areões II na atualidade. A Tabela 2 demonstra a forma desigual entre a população e a superfície delimitada:

TABELA 2 - População Xavante e área delimitada

TERRAS INDÍGENAS (TI)	POPULAÇÃO TOTAL DA (TI)	Superfície em (ha)
Areões	965	218.515,0000
Maraiwatsedê	2.427	165.241,2291
Parabubure	8.578	224.447,3367
Pimentel Barbosa	1.743	
Sangradouro/Volta Grande	882	100.280,3969
São Marcos	3.138	188.478,2600
Chão Preto	337	12.741,8456
Marechal Rondon	549	98.500,0000
Ubawawe	594	52.234,4773
TOTAL	19.213	

Fonte: IBGE, 2010

As regiões onde os Xavante habitam compreendem os antigos territórios de ocupação tradicional, na região leste mato-grossense, perpassa pela Serra do Roncador e vales do Rio das Mortes, Rio *Koluene*, além dos Rios Couto de Magalhães, Batovi e Garças. Suas Terras, com exceção das Terras Indígenas Chão Preto e *Ubawawe*, as TI Parabubure, Marechal Rondon, *Maraiwaseté*, São Marcos, Pimentel Barbosa, Areões e Sangradouro/Volta Grande são, em sua geografia, descontínuas como se pode observar pelo mapa das Terras Indígenas Xavante na Imagem 11:

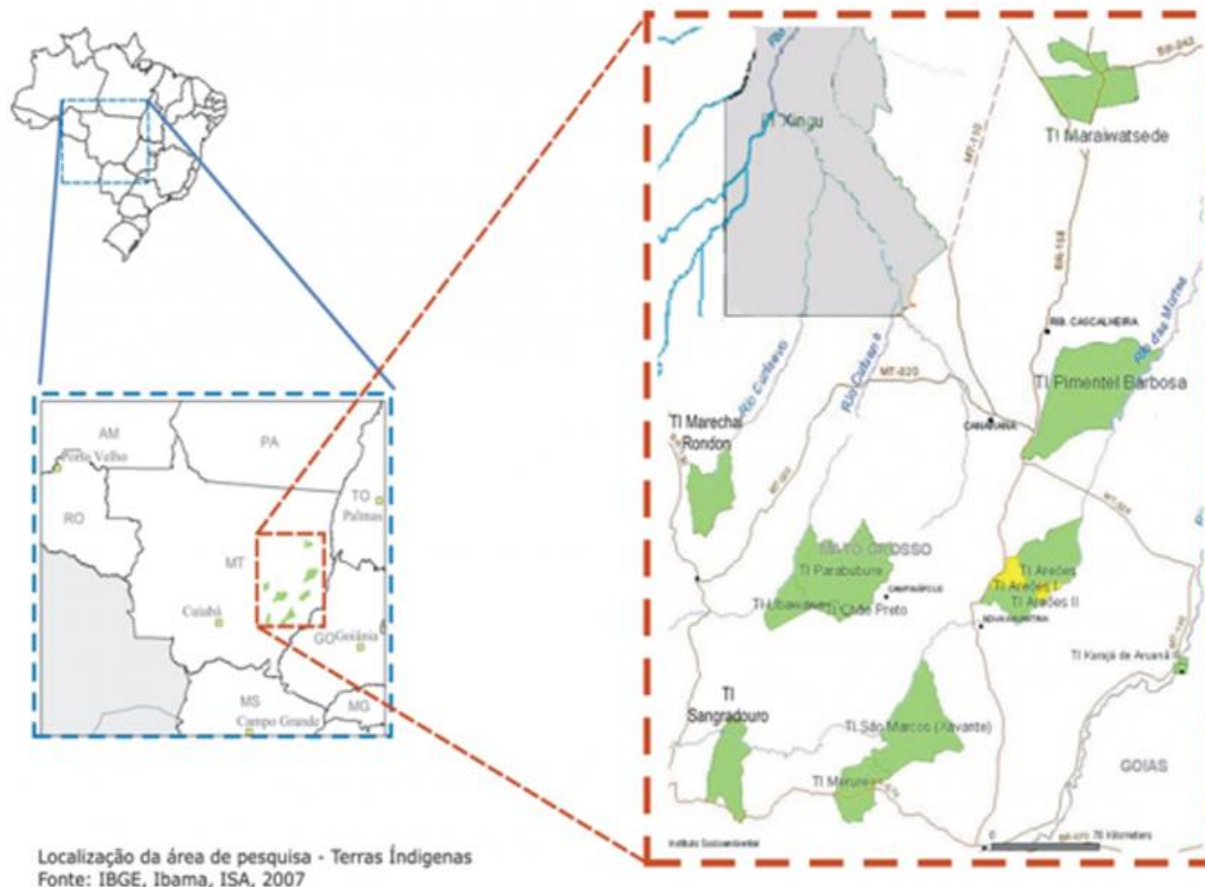


IMAGEM 11 - Mapa das Terras Indígenas Xavante

Fonte: ISA, 2007

Essas Terras Indígenas se localizam em meio ao conjunto de bacias hidrográficas que propicia uma riqueza de biodiversidade consubstanciando as bases para o modo de vida desse povo. Apesar disso, a região sofre impactos ambientais, como observado no início deste capítulo no desenrolar da história do povo Xavante, os quais dificilmente serão reversíveis. Um exemplo está posto no avanço do Agronegócio, a utilização de agrotóxicos para a efetivação da produção de grãos para exportação, um agravante para as mudanças sucessivas do meio ambiente dessas Terras Indígenas como se pode perceber na experiência vivida pelos Xavante da terra Indígena *Marãiwatsédé*. No Plano de Gestão dessa Terra Indígena, pode-se ler este relato:

O que mais prejudica nossa vida é o uso de agrotóxicos, o desmatamento da mata ciliar, as queimadas criminosas e todas as atividades que causam danos à terra, que são facilitadas pelo trânsito de veículos e de pessoas dentro da nossa terra sem fiscalização por causa das rodovias que cortam o nosso território, sem respeitar as leis e trazendo perigo para as comunidades (OPAN, 2016, p.38).

A terra indígena de *Marãiwatsédé* foi uma área ocupada por invasores, colonos e fazendeiros, ela foi degradada e a natureza natural deu lugar a plantações mecanizadas em uma área de transição entre o cerrado e a floresta amazônica, após a desintrusão e sua demarcação, os Xavante enfrentam a retirada de madeira ilegal de suas terras demarcadas. As mudanças climáticas e a intromissão da cultura dos não-índios dificultaram o desenvolvimento da cultura de roças e quintais característicos da cultura Xavante.

Ao mesmo tempo, Aldeias Xavante se mobilizam, por meio de assistência técnica externa, para elaboração de Planos de Gestão de Terras Indígenas no intuito de melhorar a qualidade de vida da população, como no caso de *Marãiwatsédé*, a mais afetada pelo desmatamento devido ao próprio processo de apropriação e ocupação indevida. Nesse sentido, vários debates para a produção de um plano a partir dos anseios e necessidades da própria comunidade foram realizados com a participação da OPAN e contribuíram para a conscientização do povo Xavante na tentativa do desenvolvimento sustentável, como se pode perceber pelo documento produzido, em que a comunidade relata como plantam as suas roças tradicionalmente:

Começamos a fazer as roças tradicionais em maio, quando os homens dão início ao preparo da roça de toco. Primeiro escolhem o lugar. A terra tem que ser fofa, mas não pode ser areia. Depois eles fazem o roçado, derrubam e capinam para, em setembro, queimarem. Depois da primeira chuva, a gente plantava as nossas espécies tradicionais, como o milho-xavante, abóbora-xavante, feijão-xavante, cará-xavante, inhame-xavante, algodão-xavante e urucum-xavante. Hoje também plantamos alimentos que o *waradzu* trouxe, como arroz, mandioca, abóbora, batata-doce, milho-*waradzu*, banana, melancia, mamão, cana-de-açúcar e outros. Fazemos o manejo capinando. Na colheita, todas as famílias ajudam e guardamos as melhores sementes para plantar no ano seguinte. Normalmente usamos um mesmo lugar para a roça por dois ou três anos. Depois procuramos outro local (OPAN, 2016, p. 66).

O estudo de Januário (2002) revela que o sistema de roças utilizado pela maioria dos povos indígenas é o de roça de toco, denominada roças itinerantes, coivara, pousio. A técnica de cultivo se limita a derrubar e queimar a mata a fim de cultivar a terra, porém, outras influências de sociedades externas acabaram por levá-los à monocultura em larga escala, fato que causou conflitos entre os grupos, dificuldades econômicas e até mesmo relatos de subnutrição. Na fotografia abaixo (Imagem 12), o povo Xavante apresenta algumas sementes tradicionais do seu povo.



IMAGEM 12 - Algumas sementes tradicionais do seu povo
Fonte: OPAN, 2016

Observo que, apesar de a população desenvolver projetos de restabelecer o desenvolvimento de um projeto de plantio de suas roças, vários são os desafios a serem vencidos, o principal deles é a dificuldade que o povo Xavante possui de conseguir os insumos necessários para o desenvolvimento das roças à medida que não há facilidades para a aquisição de sementes para o plantio:

Faltam sementes tradicionais e não tradicionais para a roça: feijão, milho-xavante, feijão-xavante, pipoca, fava e feijão-guandu. Não temos mudas e sementes para formação dos quintais nas aldeias novas de plantas como pau-brasil, jatobá, babaçu, pequi, urucum-xavante, caju, bacaba, manga, bocaiuva, abacaxi, laranja, mexerica, limão, limão-galego, jenipapo, xampu-xavante, lixeira, taboca, *wederã'watsa*, *tsé*, coco, cana-de-açúcar, xixá, algodão, baru, pequi-do-Xingu e banana. Faltam sementes e mudas para a horta, como café, tomate, alface, mamão, quiabo, alho, melancia, abóbora, cenoura, repolho, pimentão, batatinha, pepino, melão, jiló, cebola e amendoim, que são produtos da terra. Não temos ferramentas adequadas para o roçado (OPAN, 2016, p.70).

Os fatos apresentados demonstram as dificuldades que o povo Xavante enfrenta para sobreviverem em sua própria terra. Uma pesquisa acerca do rendimento das Populações Indígenas Xavante, em cada uma das aldeias, proporcionou compreender a situação de vulnerabilidade dessa população. Ficou claro que os habitantes das Terras Indígenas Xavante

possuem ausência de rendimentos, como é o caso da Terra Indígena *Marãiwatsédé*, por exemplo. Essa terra se destaca quando 94,24% (noventa e quatro e vinte e quatro por cento) da população, sem perceber rendimentos, a coloca em uma situação de vulnerabilidade e de dependência alimentar externa para a sua sobrevivência. Em muitos casos, vivem do apoio da FUNAI com cestas básicas ou qualquer tipo de ajuda externa.

A Tabela 3 apresenta as Terras Indígenas e a Renda Básica da população residente nestas áreas.

TABELA 3 - População Xavante e sua renda

Terra Indígena	Município	População Total da (TI)	Pessoas com mais de 10 anos de idade que não Possuem Rendimento
T.I. Maraiwatsedê	Alto Boa Vista	2.427	94,24%
T.I. Pimentel Barbosa	Água Boa Canarana Ribeirão Cascalheira	1.743	74,01%
T.I. Areões	Nova Xavantina	965	72,59%
T.I. Areões I	Água Boa	-	-
T.I. Areões II	Água Boa	-	-
T.I. Marechal Rondon	Paranatinga	549	80,68%
T.I. Parabubure	Campinópolis Água Boa	8.578	88%
T.I. Chão Preto	Campinópolis	337	68,33%
T. I. Ubawawe	Novo São Joaquim	594	65,5%
T.I. Sangradouro	General Carneiro Poxoréu	882	74,72%
T.I. São Marcos	Barra do Garças	3.138	72,59%
Total		19.213	

Fonte: IBGE, 2010

As pesquisas, como a de Souza (2008), dão conta de que a mortalidade infantil da população Xavante entre o período de 1999 e 2004 demonstra baixo nível de saúde. De acordo com esse autor, “[...] a menor taxa de mortalidade infantil, quando analisada por Terra Indígena 74 (setenta e quatro) por mil nascidos vivos em Sangradouro Volta Grande, é superior ao pior

índice por estado brasileiro. Em 2004, a taxa calculada para o Estado de Alagoas foi de 47,1 por mil nascidos vivos [...]” (Souza, 2008, p. 36).

O mesmo autor considera que esses altos índices de mortalidade infantil para os Xavante refletem as condições precárias de ordem nutricional, as quais resultam de dietas deficientes, saneamento básico precário, alto nível de doenças infecciosas e baixas coberturas por parte dos sistemas de saúde (Souza, 2008).

Fato que justifica a promoção de investimentos por meio da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) e pelo Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) Xavante, os quais procuram desenvolver ações de saneamento básico e de abastecimento de água nessas comunidades e qualificação da assistência de saúde. Segundo os Xavante da aldeia *Marãiwatsédé*, essas dificuldades e desafios estão contidos em seu Plano de Gestão Indígena *Marãiwatsété´reromhuriuptsãtã*:

A´uwẽ contrai doenças como diabetes e pressão alta por causa da alimentação, porque não usa mais *wedepa* (nome geral para raízes de uso tradicional) nas crianças e porque não faz exercício como antigamente. Não existe um sistema de coleta de lixo em nosso território. O lixo hospitalar fica muito perto da aldeia e o descarte de pilhas e baterias não é feito corretamente, o que contamina o solo e a água, que não é tratada. O número de profissionais da saúde para o atendimento de todas as aldeias é insuficiente. As aldeias novas não têm estrutura. O número de viaturas é insuficiente e temos ausência de comunicação entre as aldeias. Na farmácia do posto de saúde faltam remédios e existem outros já vencidos. Os cursos de capacitação para os agentes indígenas de saúde, agentes indígenas de saneamento, agentes indígenas de saúde bucal e técnicos de enfermagem são insuficientes. Falta material informativo na língua sobre doenças comuns em nossa terra. Falta assistência aos portadores de necessidades especiais. O atendimento de média e alta complexidade em Cuiabá e Cáceres não é bom para nós. O Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) xavante é muito longe e isso prejudica o atendimento diferenciado para nossa comunidade. Não existe um programa de combate às pragas por parte da (SESAI). Os profissionais da saúde fazem palestras de prevenção, mas as comunidades (OPAN, 2016, p. 142).

Nesse sentido, o momento de enfrentamento requer a busca de apoio dos órgãos governamentais e não governamentais, como comenta *Supretaprã Xavante* em suas reflexões acerca do futuro do povo Xavante: “[...] o futuro nosso é dialogar com as políticas públicas, com o Estado, com os políticos, dentro do nosso município, o nosso Estado e do país. Temos que ser reconhecidos e aceitos para dialogar [...]” (MILANEZ, 2015, p.81).

Além da ajuda governamental, muitas instituições já colaboram no processo de apoio em projetos com o povo Xavante, tais como a Operação Amazônia Nativa (OPAN), o ISA, a Rede de Sementes do Xingu, a ANSA, a FUNAI e a EMBRAPA para recuperar sementes, dentre outras instituições que atuam na área Xavante.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA XAVANTE: CONSOLIDAÇÃO OU RECONSTRUÇÃO?

A elucidação necessária a esta pesquisa prescinde inferência de várias categorias históricas, políticas, jurídicas e econômicas acerca do processo que permeou a atual situação da Educação Escolar Indígena Xavante, ainda não consolidada, haja vista o pequeno espaço temporal de sua implantação com o trabalho efetivo em escolas indígenas se iniciar em 1988 pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso apenas dando ênfase à formação de Professores Indígenas.

Foi com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (LDB) Lei n.º 9.394 de 1996 que a educação básica passa a ser ofertada, mesmo que precariamente pelas Prefeituras aos grupos de etnia indígena de Mato Grosso e, por conseguinte, ao povo Xavante, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC) e, mais tarde, procurando cumprir o que recomenda o Parecer 14/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE) ao propor o currículo como garantia de construção de uma escola indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

Como critério para a produção deste estudo, procurei compreender, a partir da historicidade do Povo Xavante, ao perpassar pelo processo educacional, o primeiro encontro com a educação dos salesianos, que culminou, no momento presente, na inclusão da educação indígena à educação escolar indígena. Esse fato ainda é motivo de discussão, por ser resultado de uma construção de educação escolar que, nas palavras de Passos (2003), deveria ser consubstanciada pela pedagogia do povo Xavante.

Considerarei os Sujeitos da temática pesquisada como Sujeitos históricos, importando compreender as primeiras experiências educativas oferecidas pelo Estado Brasileiro desde os primeiros contatos desse povo com a civilização hegemônica, seja por meio do SPI durante a ditadura militar, seja por meio das missões religiosas marcando e influenciando profundamente a visão de educação dos povos indígenas de Mato Grosso como um todo.

Por conseguinte, o ritual de passagem pela educação do povo Xavante em direção à Educação Escolar Indígena Xavante, resultado do processo de colonização, de ocupação do Estado de Mato Grosso; das ideologias de misturas de raças, visando o branqueamento; do pensamento indigenista baseado na ciência eugênica; do branqueamento direcionado à higiene racial que, por conseguinte, justificaram atrocidades e a tentativa de extermínio desses grupos étnicos; da educação religiosa desempenhada pelas missões religiosas católicas e protestantes,

que desconsideravam a cultura preexistente desses grupos indígenas, impondo sua religião e costumes em detrimento da cultura dos grupos indígenas aos quais compeliram costumes e saberes da sociedade hegemônica da época. Por fim, esse ritual de passagem para a Educação Escolar Indígena Xavante sé também resultado do repositório jurídico que influenciou a trajetória do povo Xavante, desde as constituições progressas a 1988 até os seus desdobramentos relativos às possibilidades de conquistas em educação indígena, incluídas na Constituição Federal de 1988, LDB (1996), dentre outras no sentido de regularizar a Educação Indígena Escolar em que o estudo que se apresenta terá como propósito fundamental levantar dados da atualidade da Educação Escolar Indígena Xavante.

2.1. Da historicidade da pedagogia na educação escolar xavante à sua inclusão na educação escolar indígena em Mato Grosso

A história da educação escolar do povo Xavante permeia a própria história dos primeiros missionários salesianos em Mato Grosso. Eles vieram direto de Montevidéu no Uruguai sob a liderança do Bispo Dom Luís Lasagna, em 18 de junho de 1894, pelo Rio Cuiabá para a capital objetivando catequizar, evangelizar e educar a população local. Desde a criação da Colônia Teresa Cristina, nesse mesmo ano, expande-se a assistência aos povos indígenas, iniciando-se pelos Bororos em Meruri (1902), em Sangradouro (1906) e em São Marcos, já em 1957, para onde recorrem as primeiras levas de Índios Xavante.

Machado (1966) relata que a administração dos Bororo foi motivo de disputa ferrenha entre o Marechal Rondon, então um tenente-coronel, e essas Missões Salesianas, que estabeleceram instalações escolares exclusivamente destinadas à Sociedade Indígena Bororo. Além disso, Os Missionários Salesianos (2020) alegam que, entre 1905 até 1921, optaram por estender os seus domínios à Colônia Imaculada que se localizava à beira da cachoeira do Córrego Araci, bem próximo ao Rio Garças, e que passaram a dar assistência exclusiva aos Bororo já que não havia documentação da existência de fiéis não-índios na região.

Naquele período, a preocupação da Missão era assistir esse grupo indígena propiciando subsistência econômica, saúde, educação e evangelização. Os missionários afirmam ter investido recursos humanos e econômicos conseguidos a partir do governo do Estado de Mato Grosso e, também, com apoio da França. Além disso, confirmam que já se previa a ocupação do território pelo processo colonizador e procuraram assegurar para os Bororo, parte dessas terras.

Com relação à chegada dos Xavante, por volta de 1956, os Salesianos contam que um grande número dessa etnia chegou a Meruri e foi atendido pela Missão e pelos Bororo, ficaram no mesmo ambiente até serem transladados para São Marcos se estabelecendo por lá definitivamente:

A Missão Salesiana de São Marcos foi fundada oficialmente no dia 24 de abril de 1958, dia de São Marcos. Os Xavante vieram inicialmente da região ao norte do Rio das Mortes para Meruri, quando era então diretor o P. Bruno Mariano, em busca de apoio para sua sobrevivência, ameaçada pelos fazendeiros, pelas doenças. Em seguida, os Xavante construíram uma Aldeia no Boqueirão e em 1958 vieram para São Marcos, acompanhados pelo P. Salvador Papa e Me. Adalberto Heide e apoiados pelo P. Bruno Mariano, que era Diretor de Meruri. No segundo semestre vieram os clérigos Pedro Gawlik e Bartolomeo Giaccaria. No ano seguinte vieram P. Pedro Sbardelloto, P. Fernando (PAULA, 2008, p. 25).

Essa recém-criada aldeia de São Marcos era desprovida de qualquer tipo de estrutura física para a habitação tanto dos indígenas quanto dos padres salesianos, havia necessidade de tratar os recém-chegados do grupo étnico de doenças como o sarampo e tuberculose, dentre outras que acometiam a população que, de uma forma ou de outra, entrara em contato com não-índios, acabando por adoecer e contaminar aldeias inteiras. Era o momento de construir o ambiente, do trabalho árduo e a Missão procurou desenvolver o trabalho de sobrevivência com a plantação de alimentos na roça, um período em que a educação escolar ficou restrita a segundo plano devido às intempéries da luta diária:

As primeiras atividades escolares em São Marcos foram informais, relegadas a um plano secundário, apêndice dos trabalhos nas roças. Ausência de estrutura física, não havia horários rígidos, pois as aulas dependiam da quantidade de trabalho que tinha que ser feito na roça. Os conteúdos eram basicamente os temas catequéticos, o discurso da conversão. A didática era muito pessoal, de acordo com as habilidades do professor... Além da construção da aldeia e da Missão, outros fatores concorreram para relegar inicialmente as instruções escolares a segundo ou terceiro plano. O combate a doenças como sarampo e tuberculose, acomodação de novos grupos Xavante que vieram para a aldeia (grupo de Batovi em 1964, *Suiá-Missu* em 1966), construção do complexo missionário, foram situações que marcaram os primeiros dez anos da história Xavante em São Marcos (PAULA, 2008, p. 34).

Construir esse complexo missionário levou vários anos para possibilitar aos missionários e aos Xavante condições mínimas para que se iniciasse um processo de educação escolar. Tsi“Rui“a (2012) relata, em sua pesquisa, como se deu o aprendizado dos indígenas naquele período:

A chegada da escola à missão de São Marcos, no início de 1959, teve a presença de dois salesianos: Adalberto Heide e o padre Pedro Sbardellotto. Heide é um alemão que aprendeu a língua Xavante. Ele se esforçou muito para contribuir com a implantação da escola e para que houvesse um bom resultado, usava as duas línguas: português e Xavante. Segundo Tsa'réi'õ, Heide ensinava aos jovens da época os nomes dos objetos com muita exigência. Esses salesianos educadores conviveram com os Xavante no início dos trabalhos com os indígenas, em São Marcos. (TSI'RUI'A, 2012, p.81).

O salesiano Me. Adalberto Heide soube compreender a importância de se comunicar a partir da língua dos Xavante. Os missionários perceberam o quanto contribuiria para o discurso da conversão e o entendimento dos temas catequéticos. Segundo os missionários, foi tão somente com a vinda das Irmãs Salesianas à aldeia de São Marcos que se possibilitou a organização escolar mínima em 1964 na escola de São Marcos. A vinda delas possibilitou às indígenas solteiras participarem de reuniões em que se ensinavam normas de higiene e costura (POUSO, 2017).

Importante se faz resgatar o período político da época, momento em que com o golpe militar de 31 de março de 1964 e o consequente afastamento do Presidente da República João Goulart, o poder passa às mãos do Marechal Castelo Branco. Nesse período, a escola nada mais era do que o aparelho Ideológico do Estado. Nada mais prático do que se impor uma pedagogia tradicional cujo aprendizado Libâneo (1990) esclarece:

Aprender é uma atividade do aluno, mas apenas em parte; o conhecimento é obtido de fora mediante suas formas inteligíveis organizadas e interpretadas pelo professor. O mestre se utiliza dos objetos, dos exemplos sensíveis, da linguagem, para excitar as disposições naturais do aluno e assim ajudá-lo, guiá-lo, dirigi-lo para 'aprender as verdades desconhecidas'. Os exemplos sensíveis e o método intuitivo são importantes, mas o meio principal é a linguagem, a palavra ('sinal das coisas'), pela qual os objetos são mostrados, distinguidos e, por fim, conceituados (LIBÂNEO, 1990, p. 23).

Em que se pese, como dito, ser o professor que interpreta, organiza as ideias de forma a dirigir o aluno a fim de que ele "aprenda as verdades desconhecidas", como afirma o Professor Libâneo (1990), na citação acima acerca da pedagogia tradicional, faz com que esse mestre seja o dono do conhecimento.

A pedagogia Salesiana é tida como um Sistema Preventivo, os missionários baseavam sua ideologia de educação preventiva no "amor", na "razão" e na "espiritualidade". O fundamento do amor está explícito na máxima de Dom Bosco: "Faça-se amar e não faça-se temer", já a razão estava voltada para a ciência e o fundamento da espiritualidade, cujo pilares

é o amor e a razão, que levavam a tornar os jovens, motivo da educação salesiana “bons cristão e honestos cidadãos” (PAULA, 2008, p.65).

A projeção refletida na memória dos índios xavante das lembranças dessa escola leva a compreendê-la como instrumento de integração à medida que ela colaborava com o ideário político da época.

A pesquisadora Grandó (2004), ao tratar da educação escolar e do processo de integração dos povos indígenas à sociedade brasileira, chama a atenção para o fato de que:

Desde o período colonial até o final da década de 80 do século XX, a educação escolar indígena, como uma das formas de ‘integração’, fez parte de projetos políticos que visavam atender aos interesses da desocupação/ocupação das terras indígenas (GRANDO, 2006 p. 14).

No caso dos Xavante não foi diferente. Em sua dissertação de mestrado, o indígena Xavante Aquilino Tsere’Ubu’ÖTsi’rui’a (2012), dentro dessa perspectiva, afirma:

Os Xavante de São Marcos e Sangradouro experimentaram a escola onde somente uma pessoa era responsável e, assim, impondo uma outra cultura. Os Xavante já perceberam que a escola, aos poucos, separa os jovens das aldeias e os costumes das comunidades e agora querem instalar nas suas aldeias escolas próprias para que a comunidade possa cuidar dos jovens. Assim, todos os jovens alunos podem participar das suas festas tradicionais (TSI’RUI’A, 2012, p. 59).

Por meio dos jovens, a educação religiosa desapropria o Xavante de sua cultura e de sua pedagogia própria, a função dos missionários era, no período, educar para civilização, a fim de viver costumes que não lhes pertenciam, assim, catequizados eram rebatizados na religião ocidental. TSI’RUI’A (2012) confirma essa reflexão ao relatar que:

Os Xavante, no início de seus contatos com os primeiros missionários, na vida cotidiana se relacionaram muito bem com relações de amizade com os missionários. Mas, algumas coisas mal entendidas, como não foram resolvidas, ficam sempre no pensamento dos mais velhos. Segundo os mais velhos, algumas ações foram impostas para não se realizar mais algumas cerimônias, como por exemplo, a festa *Aba’hirãhidiba* (festa de nomeação das mulheres) e *Wai’a* (festa de correção das mulheres/eliminação dos espíritos do mal). Outras vezes, os Xavante foram pressionados para apresentar publicamente rituais que a religião não permite que fossem feitas publicamente. A imagem dos primeiros missionários impondo e interferindo, demonstrando superioridade, ficou na mente dos Xavante (TSI’RUI’A, 2012, p. 60).

Meliá (1999) reflete acerca desses ataques como os acima descritos à alteridade e à diferença por se constituírem em programas e projetos das antigas missões por meio da imposição de uma língua e de um currículo nacional, juntamente com professores para os povos indígenas. Ao mesmo tempo, conclui, por uma reação positiva, quando afirma que: “os povos indígenas mantêm sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas [...]” (MELIÁ, 1999 p.11).

Para o antropólogo, algo em especial possibilitou a superação do período colonial e o encontro violento do processo civilizatório da assimilação e da integração aos quais esses povos foram expostos no ataque a sua alteridade e foi justamente a capacidade de manterem a sua cultura.

No que diz respeito à ação missionária Salesiana, Leal (2006) relata a respeito da Influência do Vaticano II no sentido de modificar o aspecto da evangelização e da catequese até então existente. Portanto, não é possível compreender mudanças incisivas realizadas na continuidade do processo da catequese e evangelização desses missionários juntamente aos povos indígenas sem compreender as implicações desse Concílio.

Andreatta (2012) comenta que esse Concílio foi preparado durante um período de três anos a partir da decisão de João XXIII decidir realizar um Concílio Ecumênico. Segundo ela:

[...] o Concílio Vaticano II, teve sua abertura efetiva em 11 de outubro de 1962 e estendeu-se até 8 de dezembro de 1965. Sob o impulso da convocação de João XXIII a uma abertura da Igreja ao mundo de então, os esforços e as controvérsias que se desdobraram ao longo dos quatro períodos do Concílio foram perpassados por sua proposta de um aggiornamento eclesial. Nesta perspectiva, há amplo consenso entre os estudiosos do significado e alcance deste grande evento eclesial que o Concílio Vaticano II marcou a passagem da Igreja da Contra-Reforma e da Cristandade para a modernidade, selando uma reconciliação da Igreja com a modernidade, após uma história significativa de conflitos e resistência (ANDREATTA, 2012, p. 5).

Percepções do Concílio, considerado um marco por Andreatta (2012) e para Libâneo (1990) como “a verdadeira reforma interna desde a Cúria romana até a vida do simples fiel”, o termo é percebido pelo teólogo *Agenor Brighenti* como “nova evangelização”, é uma categoria que se fez presente já na Conferência de Medellín, em 1968, com intuito de “[...] expressar a exigência de levar adiante a renovação do Concílio Vaticano II (1962-1965), através de um novo modelo de pastoral [...]” (BRIGHENTI, 2013, p.83). Ressaltando o fato de que é o momento em que uma pastoral conservadora, pautada na sacramentalização, dá passagem para uma pastoral transformadora evangelizadora de pós-cristandade.

Para o Xavante Tsi“Rui“a (2012), pela experiência vivida por seu povo, a mudança é perceptível pela liberdade em resgatar suas cerimônias e cultos de forma a ensiná-los aos mais novos. Segundo ele, “Em Medellín, Colômbia, 1968, foi retomada a questão e refletida para que os indígenas tivessem liberdades e direitos nos seus costumes culturais que antes eram proibidos de praticarem as atividades de suas vidas em liberdade [...]” (TSI“RUI“A, 2012, p. 226 e 227).

Brighenti (2013) esclarece a importância de se considerar as mudanças ocorridas nas relações socioculturais do meio em que a Igreja Católica se insere, adequando-se às necessidades específicas em que respeitar as histórias e a cultura de cada povo requer o reconhecimento do sujeito plural e a valorização da alteridade e do diálogo como se pode perceber em:

Passar da implantação da Igreja à encarnação do Evangelho. Evangelizar não consiste simplesmente em incorporar pessoas a uma instituição, mas antes de tudo encarnar o Evangelho na vida de pessoas contextualizadas. Mas, não também de um evangelho supostamente fora da contingência da história e das culturas, o que não passaria da transmissão de uma determinada versão dele e levaria a uma Igreja monocultural. A Igreja é consequência da adesão a Jesus Cristo e seu Reino. Não há cristão sem Igreja. Portanto, ‘evangelizar é inculturar o Evangelho’ (DAP 491), por um processo, no qual, o sujeito é quem recebe a mensagem, incorporando-a, segundo sua cultura, em sua vida e em suas relações (BRIGHENTI, 2013, p.101).

Essa mudança na pedagogia da evangelização da Igreja Católica pode ser observada em um relato de experiência contido na dissertação de Tsi“Rui“a (2012), quando ele relata que os padres salesianos, que criaram a primeira escola de São Marcos, já em 1976, demonstravam a importância de se considerar a cultura do Povo Xavante no regimento escolar da escola Dom Filippo Rinaldi, uma escola de 1º grau incompleto na época:

No regimento da escola de 1976, no artigo 47, lê-se: ‘é assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão’. Percebemos que os missionários, em mais de 10 anos, antecederam as leis, tanto nacionais quanto estaduais, a respeito da educação escolar indígena, mas o que importa realmente é mostrar que o regimento aponta sinais valiosos para o desenvolvimento do projeto de construção de uma escola Xavante (TSI“RUI“A, 2012, p. 204).

Pelo comentário do Xavante Tsi“Rui“a (2012), percebo que, em oposição à pedagogia da evangelização anterior ao Concílio Vaticano II, os salesianos como representantes da nova igreja, em sua doutrina pedagógica, propiciaram o espaço à valorização de culturas diferentes

da europeia e, como percebe Libânio (1990, p.65), “[...] por meio do Concílio Vaticano II a Igreja católica lançou o olhar para dentro de si e para o mundo moderno [...]”.

Retomando as afirmações anteriores, quando os Missionários Salesianos enfatizam a valorização cultural desses povos, contribui, na prática, com o apoio da fundação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972, influenciado por ações decorrentes do Concílio Vaticano II diante do compromisso missionário de evangelização, no sentido de apoiar os índios na conservação da cultura, da língua e do direito a um território para que sejam capazes de manter sua cultura, seus rituais e viverem de forma diferenciada em consonância com suas culturas (PAULO, 2008).

O CIMI, fundado em 1972, entre suas várias articulações, destaca-se a educação indígena, principalmente, pela oportunidade que gerou de concentrar cientistas da educação para discutirem com os representantes das mais diversas populações indígenas sobre as dificuldades enfrentadas por estas escolas (LEAL, 2006, p. 59).

Considerando o contexto da influência do processo civilizatório ao qual o Povo Xavante foi submetido, é importante resgatar a influência de órgãos governamentais e organizações, tais como os citados por Mcleod e Mitchell, como “Aspectos da língua Xavante”, *Summer Institute of Linguistics*, Brasília, 1977,

Nas décadas de 1930 a 1970, o surgimento das missões evangélicas, cuja relevância maior está nas ações do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), que tinha como missão de inspiração cristã, sem fins lucrativos de base científica. O intuito primário era o estudo das línguas dos povos menos conhecidos com o objetivo de traduzir a Bíblia. O *Summer Institute of Linguistics* propiciou uma gama de material bibliográfico produzido por Mcleod e Mitchell, como: Aspectos da língua Xavante, **Summer Institute of Linguistics**, Brasília, 1977; Fonemas Xavante. In. Série Linguística 3, **Xavante grammar**. Brasília, arquivo SIL, 1960; **Xavante clause and sentence structure**. Brasília, arquivo SIL, 1961; Mcleod, e Mitchell. Aspectos da língua Xavante. Brasília: SIL, 1980; Mitchell, Aspectos da língua Xavante, **Summer Institute of Linguistics**, Brasília, 1977; dentre outros (BARROS, 2004).

Além dos missionários salesianos, o SPI, entre o período de 1910 e 1967, e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, cuja criação se fez necessária em substituição ao SPI que passa a tentar implantar unidades nas aldeias, que não possuíam missões, como foi descrito por Tsi“rui“a (2012), de forma governamental,

Nos anos 1970, em aldeias que não tinham missionários, os funcionários da FUNAI eram responsáveis pelos postos indígenas e considerados chefes que estavam nas aldeias com a população indígena. A função deles era fazer levantamento da população e cuidar da saúde dos indígenas e não dar aula. Entretanto, os ranchos de palha que serviam de sala de aula foram construídos por eles para que as crianças pudessem estudar. Alguns Xavante que sabiam falar português davam as aulas. Esses mesmos funcionários da FUNAI assumiram uma posição de chefe antes do cacique, criando assim outro problema. A presença dos funcionários da FUNAI como monitores terminou no final dos anos de 1980 (TSI“RUI“A, 2012, p. 198).

Portanto, entre 1967 e 1995, a FUNAI, por meio de uma ação governamental, assume a educação escolar dos índios Xavante aldeados, que não possuíam missionários para o atendimento. Secchi (2012) caracteriza o tipo de agrupamento tipológico dessas escolas como escolas dos postos, considera que, em comparação com as escolas das missões, possuíam instalações semelhantes, porém funcionamento bem distintos.

Os professores eram funcionários do próprio órgão, em alguns casos seus cônjuges e até mesmo pesquisadores presentes na região em alguns momentos. Nesse caso, o processo de ensino-aprendizagem sofreu várias interrupções. A saída para essa dependência externa foi a contratação de professores indígenas com remuneração seja como funcionários seja como tutores. A necessidade de formação levou esses professores a reivindicarem formação pelo poder público.

Ao mesmo tempo, como órgão integracionista, tanto o SPI quanto a FUNAI, com sua política de intervenção na ocupação e colonização das terras brasileiras não foram capazes de garantir que os territórios indígenas fossem invadidos e nem protegeu a vida dos índios como se propunha a partir do contato permanente e da proposta de integração.

Ferreira (1992) observa que a FUNAI, defendia o bilinguismo com intuítos civilizatórios em oposição ao que o Art. 47 determina, como meio para assegurar “[...] o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão [...]”:

A educação bilíngue se firmou, assim, como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado Brasileiro, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional, da mesma forma que faziam e fazem os missionários evangélicos os verdadeiros inventores das técnicas bilíngues para facilitar a conversão religiosa (FERREIRA, 1992, p. 170).

Nesse sentido, as críticas à intervenção da FUNAI, no processo educativo, tanto pelos indígenas quanto por autores que hoje já possuem pesquisas e estudam a questão exposta,

confirmam a hipótese de que a educação escolar sempre foi utilizada como massa de manobra visando civilizar, integrar os índios à sociedade nacional.

A Operação Amazônia Nativa (OPAN, 2016) foi a primeira organização fundada no Brasil em 1969, após 50 (cinquenta) anos de atuação, visa fortalecer o protagonismo indígena no cenário regional. Tem como objetivo a valorização da cultura, dos modos de organização social de várias etnias indígenas do Brasil, ao valorizar a cultura desses povos, procura oferecer qualificação das práticas de gestão dos territórios desses grupos e dos recursos naturais, dando ênfase à autonomia e ao desenvolvimento sustentável desses territórios. Suas ações envolvem várias frentes de trabalho, dentre elas,

Os programas de saúde sempre foram uma prioridade na OPAN, que atuou, com equipes especializadas, no controle de epidemias, capacitação de técnicos indígenas, imunização, valorização de saberes e práticas tradicionais, entre outras ações. Por 12 anos, a OPAN foi conveniada com a Funasa, prestando excelentes serviços de atendimento à saúde indígena no Polo Brasnorte, no norte de Mato Grosso. No campo da educação, a OPAN se destacou na organização dos encontros de educação indígena nos anos 1980, de professores indígenas e organização de conselhos, que foram a base para as políticas públicas neste setor atualmente implantadas pelo governo brasileiro (OPAN, 2012).

Como se percebe, de forma articulada, a OPAN com sua equipe multidisciplinar indigenista realiza trabalhos em vários eixos, desde a política, a terra, a saúde, a educação e a economia. Isso se deve ao convívio direto e a seu envolvimento nas aldeias, local em que o núcleo orientador das propostas e projetos são desenvolvidos.

A Operação Amazônia Nativa, em 2001, recebeu da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, por sua luta em prol dos indígenas, o Prêmio Chico Mendes (Ministério do Meio Ambiente - (MMA) e, em 2006, na categoria de organização não governamental, ao atuar na Amazônia brasileira e devido a sua contribuição para o aumento de populações indígenas, em apoio aos planos de gestão desses grupos. Além do Prêmio Nacional da Biodiversidade, em 2015, por colaborar com o manejo sustentável do pirarucu do povo Paumari dentre outros.

Essas primeiras ações desenvolvidas, seja pelas organizações não governamentais, governamentais seja por meio de ações de missões salesianas ou evangélicas vão, apesar de todos os questionamentos ao contrário, contribuir para a emancipação e o empoderamento desse grupo em direção à valorização de sua autonomia política. Uma das primeiras ações desenvolvidas, em 1970, constituiu-se nos vários cursos desenvolvidos com os povos indígenas cujos temas estavam voltados para Educação, Antropologia, Linguística e outros, em uma

parceria com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Sociedade Internacional de Linguística (SIL) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

2.2. Da escola indígena xavante a sua inclusão nas escolas da rede pública: a política pública

Compreender o processo de inclusão das escolas indígenas do povo Xavante ao sistema oficial de ensino em Mato Grosso prescinde resgatar o influxo histórico dos povos indígenas e, principalmente, suas tradições, cultura e especificidades não somente do povo nas terras indígenas, mas inter-terras e inter-aldeias.

Fazer em si uma concepção ideal desse processo de políticas públicas para a efetivação das políticas de educação escolar indígena no Estado de Mato Grosso e especificamente dos Xavante, que é o mote para a pesquisa deste capítulo, requer compreender o ciclo da influência que possibilitou e determinou a construção da política pública.

Faz-se interessante notar que Bowe e Ball, em seus estudos acerca do “Policy Cycle Approach” ou “Abordagem do Ciclo de Políticas” (ACP), uma abordagem sociológica que envolve a produção de políticas públicas em educação no livro “Reforming education and changing school”, publicado em 1992, ao analisarem pesquisas de políticas educacionais, perceberam certa tendência reducionista de que esses processos estariam fora do gerenciamento da população, como se houvesse uma naturalização de uma neutralidade inexistente. Rejeitam, portanto essa postura da separação das fases de formulação da política e de sua implantação nos modelos de política educacional (MAINARDES, 2006, p. 49).

Segundo os autores, a trajetória de programas e políticas educacionais, desde a sua formulação inicial até a tradução das políticas em práticas, perpassam por um ciclo de influências oriundas de intenções e disputas do processo político que envolve essas políticas de educação (MAINARDES, 2006, p. 48).

Esse estudo chama a atenção para o protagonismo indígena Xavante no processo de escolarização da educação escolar indígena, segundo Passos (2013, p. 35), ao tratar da educação escolar indígena em Mato Grosso, a considera como “[...] algo não consolidado, mas ainda em (re) construção, é uma ação quase inexistente em nosso Estado com poucas experiências bem sucedidas [...]”. Compreender o protagonismo indígena em direção aos direitos pela educação requer compreender a própria luta dos povos indígenas em defesa de seus direitos.

Munduruku (2014) esclarece que o início da luta desses grupos étnicos por seus direitos cresceu acirradamente a partir da década de 1970, na época em que eclodiu o Movimento Indígena (MI) Brasileiro, cujo objetivo era desenvolver ações concretas a favor de seus direitos. Além do MI, várias outras organizações indígenas, coordenadas em um processo afirmativo de suas identidades e autonomia, lutam ativamente pela conquista de seus direitos. É esse protagonismo que os fizeram e fazem se deparar com o contraste existente entre a luta pela preservação de suas culturas e as mudanças incorporadas pelo contato maior com os não-índios resultante de todo o processo civilizatório que a sociedade hegemônica determinou desde o descobrimento e que marcou a historicidade de ambos os lados.

2.3 Fatos da história da educação indígena escolar brasileira e correlações com a inclusão das escolas indígenas xavante à rede pública

A compreensão do processo evolutivo da educação escolar indígena xavante está diretamente ligada a alguns marcos que representam as conquistas dos povos indígenas na luta pela educação. Seguem relacionados abaixo os fatos que mais contribuíram para que a educação escolar indígena chegasse a ser discutida, especificamente, por cada grupo étnico em acordo com suas necessidades e salvaguardando a sua cultura.

- Retomando ao que foi apreendido acerca da experiência do povo Xavante ao resgatar desde os seus primeiros contatos com a educação, as primeiras instalações escolares surgem a partir das missões salesianas, em 1956, com os índios Xavante na Aldeia de São Marcos. Mata (1999) comenta que, entre os anos de 1964 a 1974, a escola de São Marcos não era reconhecida e as irmãs FMA, os missionários salesianos trabalhavam para alfabetizar os Xavante.

- A partir da década de 1970, pela influência do Concílio Vaticano II, há o compromisso missionário de evangelização no sentido de apoiar os índios na conservação da cultura, da língua e do direito a um território para que sejam capazes de manter sua cultura, seus rituais.

- Nesse interim, a educação escolar indígena segue a proposta do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), criado em 1971, oferecendo cursos específicos para missionários e indigenistas sobre a temática educacional sobre conteúdos linguísticos, antropológicos necessários para o melhor atendimento aos indígenas de Mato Grosso. Em 1974, acontece a primeira Assembleia do CIMI Regional de Mato Grosso em terras indígenas, na aldeia Bororo

de Meruri na perspectiva das linhas de ação do CIMI, a Missão principia o processo de formação de professores e enfermeiros indígenas.

- Nasce a primeira iniciativa governamental em direção à educação escolar indígena quando a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) reconhece o currículo e regimento próprios diferenciados de uma escola indígena Tapirapé (Aldeia Santa Terezinha), em 1973, à época dirigida pela Missão Irmãzinhas de Jesus. Segundo Ferreira, “[...] abriu precedentes para que outras comunidades indígenas da região, inclusive do país, fundamentassem suas reivindicações escolares nesta conquista do povo Tapirapé [...]” (FERREIRA, 1992, p. 187-188).

- Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (Estatuto do Índio). Art. 1º. Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional. Em seu Parágrafo único. Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta legislação (BRASIL, 1973).

- O Estado de Mato Grosso reconhece a Escola de São Marcos que será nominada por “Dom Filippo Rinaldi” como escola estadual por meio do Decreto n.º 2.169 de 26 de agosto de 1974. Ainda assim, a Escola Indígena Estadual de 1º Grau Dom Filippo Rinaldi tem sua criação oficial expressa somente em 26 de agosto de 1978 pelo Decreto n.º 2.179, sem ser a escola incluída à rede estadual de ensino e sem a participação de professores indígenas. Após formar a primeira turma em ensino fundamental, a comunidade de São Marcos reivindica o segundo grau. Com a participação da Assessoria Pedagógica de Barra do Garças, optou-se pelo magistério que foi efetivado apenas em 1998 - Decreto n.º 1.408 de 28 de janeiro de 1997. Assim, a Escola Indígena Estadual de I Grau Dom Filippo Rinaldi foi elevada de nível, ou seja, passou a ser Escola de I e II graus, em 1998, com a Resolução n.º 010 de 1978; o projeto do curso Magistério foi concluído em 2000 com a formatura de 53 (cinquenta e três) alunos. Na sequência, em 2001, a Portaria n.º 303 de 2000 de 28 de dezembro regulamenta o Ensino Médio e, em 2002, a Escola de São Marcos atinge seu apogeu tanto em números de alunos - 705 (setecentos e cinco) - quanto em número de turmas - 31 (trinta e um) - com alunos da aldeia de São Marcos e das doze aldeias vizinhas (LEAL, 2006, p. 68).

- Em 1981, ocorreu a criação do Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso (NEI/MT), além de outros núcleos de educação indígena em várias regiões do País. Ao mesmo

tempo, o NEI/MT só foi reconhecido oficialmente pela SEDUC-MT, em 1987, e se manteve ativo até 1991 e, em 1992, com a mudança administrativa, extingue-se o setor de educação indígena, e o NEI/MT é desativado, sendo mais tarde incluída no Plano de Metas do Governo de Mato Grosso com a nova administração.

- A ação da OPAN, em 1982, ao promover encontros de educação indígena de ampla acessibilidade a pessoas e entidades interessadas.

- Em 1987, com a temática indígena incluída no Plano de Metas do Governo de Mato Grosso, a SEDUC cria o Núcleo de Educação Indígena de NEI/MT, com objetivo de planejar diretrizes da política de educação escolar indígena do Estado. Inicia-se o trabalho de forma mais efetiva em escolas indígenas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, em 1988, dando ênfase à formação de professores indígenas.

- A Constituição Brasileira, promulgada em 05 de outubro de 1988, garantiu à Sociedade Indígena o direito de se manter Índio, ou seja, permanecer com seus valores, culturas, línguas e tradições. A Constituição Brasileira (1988), ao discernir que a sociedade indígena deve utilizar a língua materna na aprendizagem, surge então a promessa de a escola indígena participar do processo de validação tanto cultural quanto étnico dessa sociedade específica.

- A Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais), adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989.

- Em 1989, a SEDUC-MT cria o organograma da SEDUC-MT, surgindo a Divisão de Educação Indígena e Ambiental que coordenará as operações de educação escolar indígena do Estado.

- Realização do I e do II Encontro de Professores Indígenas de Mato Grosso (respectivamente em maio e agosto de 1989).

- Em 1995, um órgão similar ao NEI-MT, foi criado, denominado Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso CEI/M.T. com participação paritária de índios, instituições indigenistas e de instituições governamentais, atendendo, assim, algumas das reivindicações do movimento indígena, formulada no *I Congresso de Professores Indígenas de Mato Grosso*.

- Publicação da Portaria Interministerial n.º 559 de 1991, que instituiu a política pública de Educação Escolar Indígena no Brasil. A publicação da Portaria Interministerial n.º 559 de 1991 e das Portarias do MEC n.º 60 de 1992 e 490 de 1993, instituindo e normatizando o Comitê Nacional de Educação Indígena, fórum que viria subsidiar a elaboração dos planos operacionais e as ações educacionais nos estados e municípios (MEC, 1991; 1992; 1993).

- Publicação do Decreto n.º 26 de 1991 que transferiu da Funai para o MEC a responsabilidade pela coordenação, e, aos estados e municípios, a responsabilidade pela execução das ações de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1991).

- Em 1992, inclui-se o componente indígena diante dos resultados nefastos e a opinião pública internacional resultante do processo de colonização e do Programa de Desenvolvimento do Centro-Oeste (PRODOESTE, 1971); Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE, 1981); Projeto de Desenvolvimento Agroambiental (PRODEAGRO, 1992). Os dois últimos foram financiados pelo Banco Mundial e incluíram o componente indígena elegendo três ações estratégicas: políticas sociais, incluindo a educação, entre elas, economia e questões ambientais e fundiárias. Financiamento do Projeto Tucum.

- Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a educação básica passa a ser ofertada, mesmo que precariamente, pelas prefeituras por meio da Secretaria de Educação (LDB, 1996).

- Primeira *Conferência Ameríndia*, realizada em Cuiabá, no ano de 1997. Contou com a presença de novecentos professores oriundos de nove países com representatividade uma centena de Povos Ameríndios. Foi considerado um marco no processo de formação de professores indígenas, e influenciou, servindo como motivação, a elaboração do projeto inédito e pioneiro de Licenciaturas Indígenas, existente em Mato Grosso há mais de dez anos.

- Parecer 14 de 1999 do CNE currículo como garantia de construção de uma escola indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, observando as seguintes questões: Presença de representante da educação escolar indígena no Conselho Estadual de Educação; Representação indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE, 1999).

- Conclusão, em 2000, do Projeto Tucum, com a habilitação de 176 (cento e setenta e seis) professores indígenas. Protagonismo indígena no processo de inclusão das escolas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso. Aprovação, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de um mecanismo diferenciado para a merenda nas escolas do Xingu. Produção de material didático específico para diversos povos. Elaboração da Política de Educação Escolar Indígena. Criação da Comissão Interinstitucional e Paritária para elaboração de cursos de licenciatura específicos.

2.4 O impacto do projeto tucum: a primeira iniciativa de grande porte para a formação específica em nível médio de professores indígenas que atuavam em sala de aula

No início da década de 1980, US\$ 423,4 (quatrocentos e vinte milhões e quatrocentos mil dólares) foram motivo de contrato de empréstimos do Banco Mundial fornecidos ao governo brasileiro com o objetivo de financiar projetos de desenvolvimento nos Estados de Mato Grosso e Rondônia.

Esse Programa denominado POLONOROESTE, com recursos de US\$ 240,0 (duzentos e quarenta milhões de dólares), destinados à rodovia BR-364 que ligaria Cuiabá a Porto Velho e a algumas rodovias vicinais. Menos um pouco que a metade do valor total do empréstimo seria destinado para: “colonização de terras não ocupadas”, “a melhoria de colonizações agrícolas”, “melhoria de condições de saúde”, “proteção ambiental e desenvolvimento agrícola” e a “manutenção de terras e das culturas de propriedade indígenas”. A implantação do projeto POLONOROESTE, com enfoque desenvolvimentista, propiciou um modelo de ocupação predatória e agravou ainda mais a situação fundiária. Além disso, com relação às populações indígenas, o POLONOROESTE contribuiu para aumentar a tensão entre os interesses dos índios e dos projetos de colonização. O traçado da rodovia interferiu nos territórios indígenas e acelerou a desestruturação física e cultural dessas populações (SECCHI, 2010, p. 13 e 14).

Nesse interim, o mesmo consultor avaliativo do Projeto comenta que movimentos de pressão e opinião pública e de organizações internacionais levaram o governo e o Banco Mundial a redirecionarem os objetivos e a incluírem “assuntos indígenas” nas pautas dos projetos que seriam financiados. Iniciam-se, em 1981, trabalhos de demarcação e desintrusão de áreas indígenas negociadas pelo banco credor ao governo (SECCHI, 2010, p.15). Para o avaliador,

Os investimentos feitos pelo PRODEAGRO na realização do projeto Tucum totalizaram US\$ 1.129.326,11 (um milhão, cento e vinte e nove mil, trezentos e vinte e seis dólares e onze centavos), o que representou 70,5% dos recursos inicialmente alocados 1.599.840,00 (um milhão, quinhentos e noventa e nove mil, oitocentos e quarenta dólares) e 83, 1% dos recursos reprogramados em dezembro de 1997 (US\$ 1.357.520,00 um milhão trezentos e cinquenta e sete mil, quinhentos e vinte dólares). A execução plena do projeto foi possível graças a contribuição financeira da FUNAI (com transporte, ajuda de custo, material escolar e de uso pessoal dos cursistas); das prefeituras Municipais (passagens de seus técnicos e infraestrutura local); e das ONG¹s (pessoal técnico e monitoria), que complementaram os valores não financiados pelo PRODEAGRO (SECCHI, 2010, p.42-43).

Nesse ínterim, importante se faz ressaltar, pela reflexão dos fatos relatados, que o Projeto Tucum não foi uma iniciativa governamental, como ocorre em uma política pública, por vontade própria do Estado de Mato Grosso naquela época. Os recursos, destinados a ações,

relacionadas a “assuntos indígenas”, resultaram de condições adicionais para o empréstimo. O Objetivo era dirimir movimentos internacionais de pressão a organizações internacionais e o Banco Mundial a um projeto maior que era o POLONOROESTE, que, sob a perspectiva desenvolvimentista, promoveu um modelo de ocupação predatória com agravamento da situação fundiária desrespeitando minorias étnicas (SECCHI, 2010, p.13).

Todo o Projeto de Formação de Professores Indígenas (Projeto Tucum) surge a partir da realização do diagnóstico da realidade escolar indígena em Mato Grosso, em 1995, e o resultado dava prioridade para a formação de professores que já atuavam nas aldeias na área de educação. O objetivo era:

O projeto teve como objetivo formar professores, pesquisadores capazes de sintetizar seus conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e processos históricos, propiciando a discussão e elaboração da escola de cada aldeia, de acordo com o projeto de futuro de cada sociedade e levando em consideração à própria realidade cultural, social e linguística (SEDUC, 2001, p. 24).

Portanto, três eixos nortearam a proposta dos objetivos propostos, eram eles a Terra, Língua e Cultura. A formação integral do aluno estava amalgamada ao grupo étnico e social a que pertencia o aluno membro, ou seja, contribuindo para um currículo de formação integral, como se percebe em Secchi (2010),

O curso foi desenvolvido ao longo de quatro anos, de forma parcelada, alternando etapas presenciais de formação e períodos de trabalho escolar supervisionado. As etapas presenciais foram realizadas nos períodos de férias e recessos escolares e tiveram a duração média de quatro semanas cada uma. Nelas foram trabalhados os conteúdos dos diferentes campos do conhecimento, sob a orientação de docentes e o acompanhamento de monitores. Os períodos de formação e serviço priorizavam as ações práticas dos cursistas em suas escolas nas aldeias e contavam com a coordenação de um monitor (SECCHI, 2010, p. 38).

O Projeto Tucum foi organizado em quatro polos regionais visando o atendimento das etnias mais próximas às cidades a eles pertencentes. O primeiro polo, Polo I - Barra do Bugres, Brasnorte, Campo Novo dos Pareci, Sapezal, Juára e Tangará da Serra atendeu aos povos Rikbaktsa, Irantxe, Paresi, Nambikwara, Apiaka, Kayabi, Munduruku e Umutima. O Polo II - Barra do Garças, Canarana, Campinápolis e Poxoréu atendeu ao Povo Xavante. O Polo III - Barão de Melgaço, General Carneiro, Rondonópolis e Santo Antônio do Leveger atendeu ao Povo Bororo. Polo IV - Nobres, Paranatinga e Planalto da Serra atendeu ao povo Bakairi e Xavante. A Figura 13 demonstra o mapeamento do Projeto com todos os seus IV Polos.

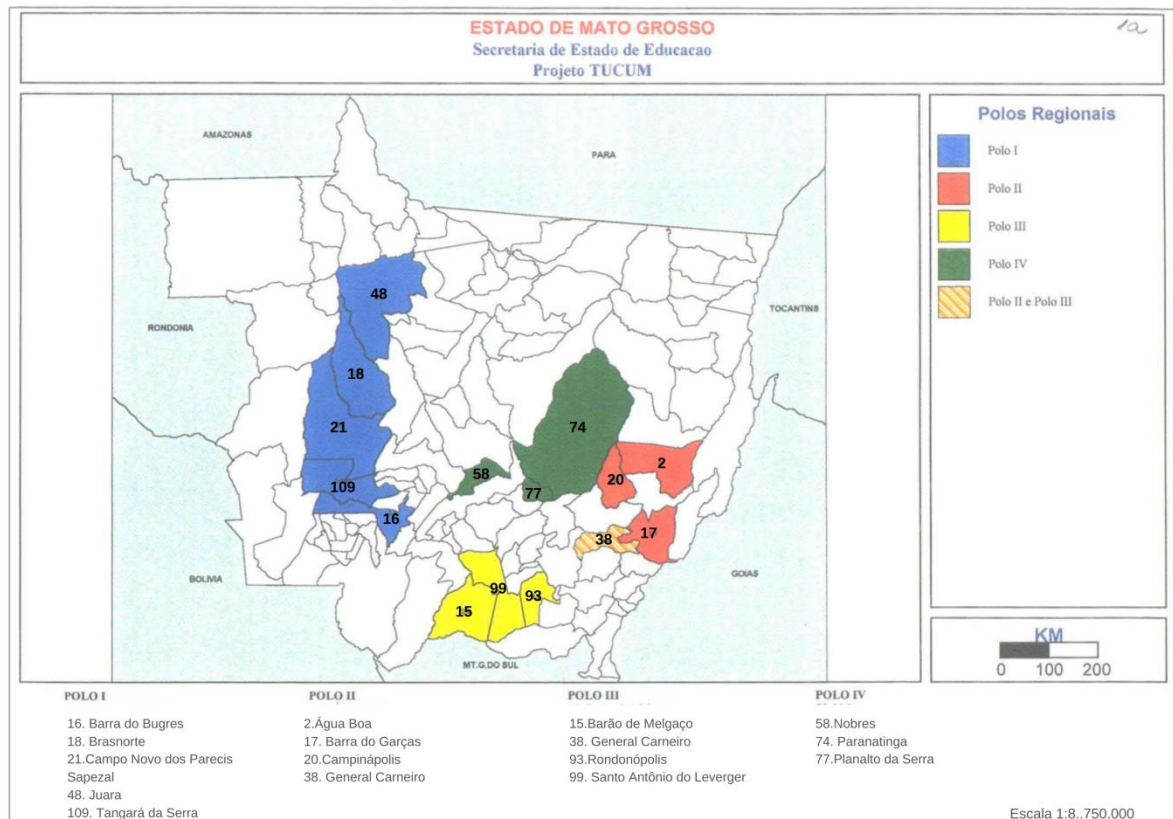


IMAGEM 13 - Mapeamento do projeto com todos os seus IV Polos

Fonte: SEDUC - Projeto Tucum. 2001

A escolha das etnias a serem atendidas em cada polo está diretamente ligada à proximidade desses grupos referentes às cidades de cada polo. A visualização do mapeamento dos polos demonstra a divisão escolhida para a aplicação do projeto.

Da oferta de 200 (duzentas) vagas de professores matriculados resultou 176 (cento e setenta e seis) concluintes, o que significou em 88% (oitenta e oito por cento) de aprovação. No próprio documento de avaliação do Projeto realizado pela SEDUC (2001, p. 40), há a informação de que 157 (cento e cinquenta e sete) professores, formandos do Projeto Tucum, inscreveram-se no concurso de vestibular em Licenciatura Específico para Professores Indígenas, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Desses candidatos, 101 (cento e um) foram aprovados, ou seja, 64,3% (sessenta e quatro virgula três por cento) foram aprovados.

É importante discutir algumas questões acerca dos Xavante em sua participação no Projeto Tucum, como é o caso da população Xavante. Na época, segundo dados da SEDUC (2001), era de 8.660 (oito mil seiscentos e sessenta) habitantes, um povo que só se encontra

presente em Mato Grosso. A população total das várias etnias presentes no Estado que participaram do projeto era na época de 12.882 (doze mil oitocentos e oitante e dois) habitantes. Os dados demonstram que a população de habitantes da etnia Xavante, em relação às outras etnias participantes, era de 67,22% (sessenta e sete vírgula vinte e dois por cento) da população.

Além disso, dos 3.928 (três mil novecentos e vinte e oito) alunos pertencentes do somatório das etnias, que ali se encontravam, eram atendidos sob os vários agrupamentos tipológicos de escolas indígenas, definidos por Secchi (2012)³, por professores indígenas que possuíam apenas o primeiro ou o segundo grau e, em alguns casos, primeiro e segundo graus incompletos.

³a. Escolas das missões. As primeiras modalidades de escola para indígenas em Mato Grosso foram as chamadas escolas das missões dirigidas pelos padres e irmãos salesianos. Instaladas a partir do início do século XX, a pedido do governo, contavam com o apoio dos religiosos e do poder público local. Nesse modelo de escola, os professores eram selecionados a partir de critérios como a competência individual, a dedicação, a assiduidade e os princípios éticos cristãos. No convívio diário nas aldeias, os professores indígenas acumulavam a condição de membros da comunidade e de auxiliares educacionais.

b. Escolas dos postos. A segunda realidade escolar foi instituída a partir de 1910 junto aos postos indígenas do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, mais tarde, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Foram conhecidas como escolas dos postos. Ainda que suas instalações se assemelhassem às das missões, as condições de funcionamento eram bastante distintas. Os primeiros professores foram funcionários do próprio órgão tutor, quando não, seus cônjuges ou algum pesquisador que transitava na região por algum tempo. Essa condição limitou sobremaneira a regularidade das atividades escolares e acarretou frequentes interrupções no processo de ensino-aprendizagem. Para reduzir a dependência externa, alguns professores indígenas assumiram as escolas e passaram a cobrar do poder público a oferta de cursos de formação específicos. Na condição de funcionários do órgão tutor, ou de interinos, participaram dos projetos de formação e passaram a ser remunerados pela FUNAI, pelo estado ou pelos municípios.

c. Escolas das aldeias. A terceira modalidade se refere às escolas das aldeias. Esse agrupamento é composto pelas escolas de pequeno porte, multisseriadas e unidocentes, localizadas em aldeias com pequeno contingente populacional. Suas instalações são simples, restringindo-se a uma ou duas salas de aula. São atendidas por professores indígenas das respectivas etnias (ocasionalmente por professores de outras etnias vizinhas), formados ou em formação nas missões, ou em cursos, como o Projeto Tucum, o Projeto Pedra Brilhante-Urucum e as Licenciaturas Indígenas. Seus professores são contratados a título precário, enquanto concluem o ensino médio ou o superior indígena. Atualmente, muitos já foram efetivados por concurso público.

d. Escolas itinerantes. Essa realidade escolar predominou, especialmente, junto ao povo *Nambikwara*. São escolas cuja localização real coincide com os diferentes locais de residência ou paradeiro do seu professor.

Trata-se de uma modalidade de ensino adequada ao estilo de dezenas de grupos familiares que se movimentam no interior de um território (ou fora dele), seguindo um calendário sazonal, ou atendendo às situações emergenciais decorrentes do convívio com o entorno regional. Nesses casos, ainda que seja reconhecido um endereço oficial de cada escola, as atividades educativas se restringem aos tempos e aos espaços disponíveis em situações de seminomadismo. Ao invés de os alunos se dirigirem à escola, é esta que os acompanha e se concretiza na figura do professor itinerante. Seus professores estão vinculados aos municípios com maior facilidade de acesso, em termos de remuneração e de acompanhamento pedagógico.

e. Escolas sem escolas. Por fim, uma realidade peculiar de escolas ainda não estruturadas formalmente como escolas. Trata-se do processo de aquisição da leitura e da escrita entre o povo *Enawene-Nawe*, localizado na região Médio Norte de Mato Grosso. Representa um modelo escolar bastante específico, por duas razões complementares. Primeiro, porque é um dos poucos povos no Brasil que (ainda) não associou a leitura e a escrita à escola, isto é, apreendeu o código escrito por sua magia, exotividade, utilidade, ou qualquer outro motivo, mas sempre dissociado da instituição escolar conhecida no mundo ocidental. Segundo, porque a sociedade *Enawene-Nawe* é uma das poucas sociedades no mundo que conheceu e utilizou a produção de filmes e vídeos antes da técnica de leitura e escrita (SECCHI, 2012, p. 333-334).

Desses, 2.458 (dois mil quatrocentos e cinquenta e oito), cerca de 62,57% (sessenta e dois virgula cinquenta e sete por cento) dos alunos atendidos por esses Professores eram da etnia Xavante. Uma das principais defesas da efetivação do projeto se justificava pela pouca ausência de professores formados para executarem o processo educativo da demanda das aldeias indígenas. A Tabela 4 revela a distribuição da população indígena por Polo em comparação ao povo Xavante (1995) na efetivação do Projeto Tucum.

TABELA 4 - Projeto com todos os seus IV Polos - Projeto Tucum

	População	Alunos*
Polo I	2584	793
Polo II	7610	2251
Xavante		
Polo III	987	310
Polo IV	651	367
BaKariri		
Polo IV	1050	207
Xavante		
Total geral	12882	3928
Total Xavante	8660	2458

Fonte: SEDUC-MT - Projeto Tucum (1995), adaptado pela autora

O Polo Regional II atendia à maioria dos professores Xavante do Estado e deste Polo, somado a parte do Polo IV, em que o atendimento era dividido entre as etnias Xavante e *Kaiabi*. Por esse motivo, adaptaram-se as tabelas a fim de que os resultados obtidos pudessem fornecer uma ideia mais global da participação Xavante nesse processo. Na Tabela 5, estão os Polos Regionais II e IV do Projeto Tucum por município, professores xavante matriculados e concluintes.

TABELA 5 - Projeto Tucum por município, professores Xavante matriculados e concluintes

Município	Povo	Tronco Linguístico	Nº de Matriculados	Nº de Concluintes
Água Boa	Xavante	Macro-jê	19	18
Barra do Garças	Xavante	Macro-jê	19	16
Canarana	Xavante	Macro-jê	30	23
Campinápolis	Xavante	Macro-jê	03	03
Poxoréu	Xavante	Macro-jê	02	02
Paranatinga	Xavante	Macro-jê	06	06

Subtotal Polo I	Xavante	Macro-jê	73	62
Subtotal Polo IV	Xavante	Macro-jê	06	06
Total			85	74

Fonte: SEDUC. Relatório Final do Projeto Tucum (Cuiabá, 2001)

Como se pode observar na Tabela 5, 85 (oitenta e cinco) eram Alunos de Etnia Xavante dos 200 (duzentos) alunos matriculados no Projeto, perfazendo um total de 42,5% (quarenta e dois virgula cinco por cento) dos alunos. Dos Xavante matriculados, 74 (setenta e quatro) alunos concluíram o Curso, portanto, cerca de 87% (oitenta e sete por cento) dos alunos Xavante obtiveram aprovação.

A Coordenação⁴ do Curso Projeto Tucum elencou os principais produtos ao avaliar o curso:

- Melhoria da qualidade da educação escolar indígena;
- Geração de novas demandas por educação escolarizada em diversos níveis, inclusive superior;
- Configuração da atual Política de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso;
- Ampliação dos números de instituições apoiadoras de apoios indígenas, especialmente Organizações Não Governamentais (ONG's) e administrações municipais;
- Formação de quadros técnicos e especialistas em Educação Indígena;
- Consolidação do Conselho de Educação Indígena de Mato Grosso, órgão de composição paritária, composto por 12 (doze) representantes indígenas, 12 (doze) membros do poder público, academia e ONG's.

Em acordo com o segundo item, o Historiador e Antropólogo Januário⁵ (2002, p. 15), refere-se ao ano de 1996 como “[...] época em que se plantou a semente sobre formação de professores indígenas [...]” com início do Curso de Magistério Específico e Diferenciado denominado “Projeto Tucum” e foi dessa experiência que surgiu o Projeto 3º Grau Indígena uma parceria da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Esse Projeto, pioneiro no Brasil, teve início em 2001 ofertando as três primeiras Licenciaturas Específicas, Ciências Matemáticas da Natureza, Ciências Sociais e Línguas, Artes e Literatura para indígenas

⁴Dados obtidos com a professora Terezinha Rodrigues Furtado, coordenadora do Projeto Tucum, Cuiabá, 14 de outubro de 2002 apud SECHI, 2012, p.40.

abarcando um universo de trinta e seis etnias. Portanto, teve início em Mato Grosso uma força tarefa para formar professores indígenas e conduzir essa modalidade de ensino.

Secchi (2012), na época, consultor para as avaliações na área indígena do PRODEAGRO, relata que, ao mesmo tempo em que o Projeto Tucum significou uma resposta efetiva às demandas das comunidades indígenas, constitui-se apenas em um passo inicial, a fim de concretizar as demandas do sistema escolar exigido pela legislação. Ao mesmo tempo, deixa claro que, além de investir na formação de professores, a escola indígena, idealizada pelos legisladores e pelos índios brasileiros, precisa ser, de fato, *específica, diferenciada, bilíngue, intercultural, autônoma e comunitária*. Acrescenta que, na realidade escolar indígena de Mato Grosso, essas adjetivações estão longe de serem atingidas. O mesmo autor, apesar de valorizar a viabilização do Curso pelo PRODEAGRO, deixa claro que o financiamento do Projeto contribuiu para desresponsabilizar o Estado desse compromisso, à medida que o financiamento deixou de ser visto como ingresso adicional e passou a ser um recurso complementar e até mesmo substitutivo.

2.5 Seguindo a trilha do *warã*⁶, após dez anos de formação de professores indígenas em Mato Grosso

Após o Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério-Projeto Tucum, dez anos depois, e a Educação Indígena de 3º Grau implantada e formando professores indígenas na UNEMAT, oriundos de todo o País e também professores Xavante, é preciso discutir o que já existe em pesquisa acerca do tema “formação de professores indígenas & educação indígena” até mesmo para que se possa compreender a atual situação da Educação Escolar Indígena Xavante.

Retomo, para início de conversa, o mesmo consultor e avaliador, Secchi,⁷ do PRODEAGRO, na área indígena, que forneceu todo o aporte necessário, em 2012, para a compreensão de como se deu o primeiro investimento de grande porte para a criação do Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério, Projeto Tucum, após aproximadamente dez anos.

⁶Warã 1- lugar de reunião dos homens, é o conselho dos anciãos (*ihire*), uma reunião diária que acontece no centro da aldeia, ao nascer e ao pôr-do-sol. Podem participar dessa reunião todos os homens maduros (de 22-23 anos, que já começaram a constituir família). 2 - Centro da aldeia - Xavante.

⁷Doutor em Ciências Sociais (Antropologia) pela PUC/SP. Professor Associado II do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGC.

Em uma de suas publicações, o autor trata do perfil do que denomina o “novo ator educacional”, atuante no interior das aldeias, o qual representa, por meio de sua ação, a consolidação que se denomina Escola Indígena. Discute a efetivação da política pública no “chão da escola”, lugar onde as intenções e as disputas pertencentes ao processo político se traduzem em práticas das escolas que encontradas hoje nas aldeias indígenas,

O principal argumento trazido ao debate diz respeito aos contornos dessa realidade, cuja pluralidade nem sempre é percebida pelo poder público e pelas próprias comunidades. É nos cursos de formação que residem os principais elementos configuradores da profissionalidade docente indígena. Naquele ambiente formativo se instaura a padronização de expectativas, a domesticação de idealizações e a atribuição de significados que definem o perfil dos atuais professores indígena (SECCHI, 2012, p. 331).

Segundo o autor, a formação de professores indígenas para a diversidade é repleta de uma pressão formal e metodológica, apinhada de intencionalidades, as quais ele denomina contornos de realidade e que vão configurar uma espécie de novo poder pela profissionalidade docente indígena. Essas intencionalidades se referem a agências externas que podem ser representadas pelo Estado na tentativa de padronizar expectativas e o perfil dos atuais professores. Ao mesmo tempo, outro poder pode ser exercido pelas próprias comunidades indígenas a qual pertence o professor em formação, à medida que, por meio de suas influências culturais, ele possa remanejar, interpretar e ressignificar as pressões externas em acordo com suas influencias culturais. Secchi (2012) justifica que,

É justamente entre a padronização imposta pelos programas de formação e os padrões de exigências requeridos pela sua comunidade local que o professor indígena está moldando o seu perfil profissional. Se de um lado predomina o temor, o respeito, ou mesmo as alianças com os administradores dos programas de formação, do outro, fustigam-no as relações de convívio diuturno com a sua comunidade, mormente eivadas por quizilas do cotidiano. Pressionados pelos dois flancos, parece estar em gestação entre os professores um incipiente (porém poderoso) espírito de grupo, que os faz hesitar agora entre três padrões de exigências e de fidelidade: ora como membros de uma sociedade indígena específica; ora como alunos regulares de um projeto de formação técnica; e ora como integrantes de uma tribo artificial, de uma comunidade especial ou agrupamento corporativo denominados professores indígenas (SECCHI, 2012, p. 344 e 345)

Há, portanto, pelo exposto, um exercício contínuo de uma tripla fidelidade observada por Secchi (2012 p. 348), ao se pensar na formação de professores indígenas, ou seja, “vínculo ao seu povo ou comunidade; vínculo ao programa de formação profissional; e vínculo aos seus pares, demais professores indígenas”. A pauta, segundo o educador e antropólogo, é uma nova

realidade que necessita ser acompanhada tanto pelo campo educativo quanto pelo antropológico.

2.6 A Escola Xavante e sua inclusão na rede municipal e estadual: o choque de culturas

O estudo da historicidade da Educação Xavante até o século XX demonstrou a heterogeneidade formal e conceitual nas ações de escolarização, observada de forma generalizada, por Ferreira (1982), na escolarização das diversas sociedades indígenas.

Nesse caso, a Educação Indígena Xavante parte da educação fornecida pela Missão Salesiana, em sequência, pelo SPI e FUNAI e, por fim, o seu devido reconhecimento como responsabilidade do Estado de Mato Grosso apenas a partir de 1998, ao reconhecer a primeira Escola Indígena Estadual de I Grau Dom Filippo Rinaldi, antiga escola da aldeia São Marcos, criada pelos Salesianos. Foram várias as ideologias conceituais que permearam o processo educativo dos Xavante. Havia desarticulação institucional, várias agências com metodologias diversas servindo a interesses próprios como já mencionei.

Meliá (1999) discute com criticidade como esses povos mantêm a alteridade ao se basearem nas estratégias de sua vivência sociocultural com ênfase na ação pedagógica:

No processo de educação escolar dos indígenas a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e iniludíveis. Essa perda e essa dissolução, para alguns, relacionam-se até de forma direta e quase exclusiva com a escola. A escola seria um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade (MELIÁ, 1999, p.3).

Os olhos da educação escolar do Estado ainda estavam focados na homogeneidade como produto de dominação presente nas constituições progressas à Constituição de 1988, educação como produto da sociedade hegemônica, garantindo o princípio de uma igualdade formal, um direito que é imparcial às diferenças. Lévi-Strauss (1958) comenta que,

Todas as vezes que somos levados a qualificar uma cultura humana de inerte ou de estacionária, devemos, pois, nos perguntar se este imobilismo aparente não resulta da nossa ignorância sobre os seus verdadeiros interesses, conscientes ou inconscientes, e se, tendo critérios diferentes dos nossos esta cultura não é, em relação a nós, vítima da mesma ilusão (LÉVI-STRAUSS, 1958, p.73).

O autor chama a atenção para o fato de que, ao se observar outra cultura, deve-se, em um primeiro momento, desvestir-se de conceitos preconcebidos se se desejar perceber as diferentes perspectivas presentes em outras sociedades.

Quando Meliá (1999, p.12) afirma que: “[...] a educação sempre cria algo novo, aquilo que a realidade biológica nunca pode dar [...]”, esta é uma frase que leva ao motivo pelo qual a educação escolar indígena, estabelecida pelo Estado Nacional, consubstancia-se, pelas palavras do autor em ameaças reais para a perpetuação da alteridade e da diferença específicas de cada povo indígena,

No processo de educação escolar dos indígenas a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e iniludíveis. Essa perda e essa dissolução, para alguns, relacionam-se até de forma direta e quase exclusiva com a escola. A escola seria um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade (MELIÁ, 1999, p. 12).

Retomando Lévi-Strauss (1958), acerca da qualificação das culturas indígenas, com o seu único olhar, que deu origem ao projeto em que se baseia a Educação Escolar Indígena Estatal, percebe-se, ainda, o olhar colonialista, o qual observa outra cultura, a partir de um olhar etnocêntrico, praticada por aquele que domina e não pelo olhar do dominado, conceituando-a, assim, equivocadamente.

Com a Constituição de 1988, já não há mais espaço para uma sociedade que segrega e que oculta os seus diferentes. Oportuniza-se socialmente um momento em que se rompe com o pensamento anterior e se resgata a multiplicidade de diferenças na realidade social. A Carta Política de 88, a Constituição Cidadã, reconhece o caráter plural da sociedade, como se observa quando ela assegura aos povos indígenas um capítulo específico. No Título VIII - Da Ordem Social, no Capítulo VIII - Dos Índios, em seu Art. 231. afirma que: “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” (BRASIL, 1988).

Ao mesmo tempo, como explica o Art. 210, § 2.º, da Constituição Federal de 1988, “[...] 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 [...]” (BRASIL, 1988).

No caso do povo Xavante, observo que, no total de Terras Indígenas, a língua falada é a língua Xavante, 93,78%⁸ (noventa e três vírgula setenta e oito por cento) da população total dessas terras falam a língua xavante com exceção da Terra Indígena Chão Preto em que o IBGE 2010 não obteve informações. É importante o entendimento de que a língua falada é a Xavante e a Língua portuguesa não é de domínio da maioria do povo Xavante. Bortone e Martins (2008) comentam essa questão quando situam o conflito interacional estabelecido entre alunos Xavante ao interagirem em espaços escolares com professores e alunos não indígenas, pois, para as autoras,

A falta de domínio da língua portuguesa pode ser considerada como uma das causas determinantes do fracasso escolar dos alunos indígenas matriculados em escolas públicas do Médio Araguaia, fonte de ruptura da relação professor-aluno. Afinal, a questão da diglossia condiciona uma boa parte do processo comunicativo da escola, e é exatamente nesse espaço que se estabelece o conflito (BORTONE e MARTINS, 2008, p. 140).

Portanto, infere-se que, mesmo sem a presença desse fator, falar a Língua Portuguesa, em se tratando especificamente do povo Xavante, como um dado que não está ainda posto na informação do IBGE, mas ocorre de forma geral. Quando se pesquisam de forma generalizada os índios do Brasil, percebe-se que o bilinguismo não ocorre como determina a LDB ao “[...] deixar claro que a Educação Escolar Indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade [...]” (GRUPIONI, 2002, p 22).

Um fator importante deve ser observado com relação à alfabetização e rendimentos, em acordo com a informação encontrada no site do IBGE (2010). A Tabela 6 apresenta as Terras Indígenas Xavante, o número de alfabetização e seus rendimentos.

TABELA 6 - Terras Indígenas Xavante, o número de alfabetização e seus rendimentos

Terra Indígena	Município	Alfabetizados	Não Possuem Rendimento com idade acima de 10 anos.
T.I. Maraiwatsedê	Alto Boa Vista	73,31%	94,24%
T.I. Pimentel Barbosa	Água Boa Canarana Ribeirão Cascalheira	58,15%	74,01%
T.I. Areões	Nova Xavantina	60,51%	72,59%
T.I. Areões I	Água Boa	-	-
T.I. Areões II	Água Boa	-	-

⁸ Média das informações fornecidas pelo IBGE (2010).

T.I. Marechal Rondon	Paranatinga	78%	80,68%
T.I. Parabubure	Campinápolis Água Boa	50,29 %	88%
T.I. Chão Preto	Campinápolis	60,97%	68,33%
T.I. Ubawawe	Novo São Joaquim	Não informado	65,5%
T.I. Sangradouro	General Carneiro Poxoréu	59,41%	74,72%
T.I. São Marcos	Barra do Garças	63,99%	72,59%

Fonte: IBGE, 2010

O índice de alfabetização do Estado de Mato Grosso, segundo o IBGE (2020), é de 93,8% (noventa e três vírgula oito por cento) e o do Povo Xavante é de 63,02% (sessenta e três vírgula dois por cento), ou seja, distancia-se da realidade do Estado, justamente para uma população que tanto necessita de educação de qualidade e com equidade de direitos. Pelos dados da Tabela 6, observa-se que a maioria da população não possui rendimentos, o que demonstra grande situação de vulnerabilidade. Das pessoas que recebem, poucas declararam receber $\frac{1}{2}$ salário mínimo e pouquíssimas, mais de $\frac{1}{2}$ a um salário mínimo. Alguns declararam receber entre 2 (dois) a 5 (cinco) salários mínimos, são eles, provavelmente, servidores da FUNAI e professores. Como observado pela pesquisa, o cargo de professor é muito importante para a renda da aldeia.

A situação econômica dos Xavante passa a interferir na questão da gestão educativa. Ao buscar pessoalmente dados não presentes na página da SEDUC, questionei a relação estabelecida entre o órgão e o Povo Xavante a um membro da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Polo de Barra do Garças-MT acerca da educação escolar indígena oferecida pelo Estado.

A Secretaria informou que as visitas às aldeias ocorrem por meio das equipes técnicas e que elas sempre acontecem duas vezes por ano, nos preparativos para dar início ao ano letivo e voltam, no segundo semestre, antes do início das chuvas, pois as estradas de terra e sem manutenção dificultam o acesso às aldeias. A informante comentou que os preparativos para a viagem são dispendiosos, pois necessitam de carros potentes, além de levar combustível para o reabastecimento e retorno.

A chegada às aldeias muitas vezes não é amistosa, as lideranças devem ser avisadas com antecedência e a equipe vai sempre acompanhada por uma liderança escolhida por seus pares que permanece com a equipe técnica por todo o percurso até deixarem as terras indígenas. A presença desses mediadores de uma liderança se faz necessária como garantia de retornarem com o veículo, pertences, alimentação e até seus equipamentos de trabalho como aparelhos eletrônicos.

No momento, as Terras Indígenas Xavante e suas aldeias estão fechadas para todas as visitas/pesquisas por motivo de segurança de saúde. A pandemia contaminou 910 (novecentos e dez) pessoas indígenas Xavante e 51 (cinquenta e um) morreram devido ao Sars-CoV-2, causador da Covid-19, dado observado pelo Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) validados pelo Departamento de Atenção à Saúde Indígena (DASI) no Boletim Epidemiológico do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SESAI) atualização em 17 março de 2021 às 17h.

Dados apresentados pela Assessoria do Estado de Mato Grosso, haja vista que na página (www3.seduc.mt.gov.br) Censo Escolar da SEDUC-MT, só consta os dados até 2018 e ainda assim incompletos. Informações *in loco* confirmam a existência de 21 (vinte uma) escolas, em contrapartida, o Órgão deixa claro que essas têm inúmeras salas de extensão em outras aldeias que surgem durante o período letivo. Essas escolas em salas de extensão se aproximam da modalidade do que Sechi (2012) denomina escolas das aldeias.

As escolas das aldeias se referem a uma modalidade em que o agrupamento se compõe de escolas de pequeno porte, multisseriadas e uni-docentes. Estão localizadas em aldeias de pequeno contingente da população. São de instalações simples com uma ou duas salas de aula. O atendimento ocorre por professores indígenas da etnia dos próprios alunos, em alguns casos etnias vizinhas. Seus professores são contratados a título precário, durante o processo de formação do ensino médio ou superior indígena e alguns poucos já foram efetivados (SECCHI, 2012, p 334).

O número total de pessoas matriculadas em 2020, na educação municipal, no Ensino Fundamental, anos iniciais, é de 5.607 (cinco mil seiscentos e sete) alunos, e os professores que os atendem são em torno de 338 (trezentos e trinta e oito). No caso do Ensino Médio, são atendidos 5.296 (cinco mil duzentos e noventa e seis) por meio de 640 (seiscentos e quarenta) professores. Ressalto que, mesmo a pesquisa não obtendo as informações na página da SEDUC, procurou em cada polo Regional dessa Secretaria as informações acerca de números de Alunos e Professores.

Vários polos possibilitaram a confecção das tabelas com os dados presentes abaixo com as informações da rede municipal e estadual, porém, alguns polos não responderam ao pedido e, em alguns casos, alegaram não possuírem a informação devido à situação de pandemia e à dificuldade de acesso da Secretaria às Escolas das Aldeias Xavante como se pode perceber (Tabela 7) pelos dados referentes às Escolas Municipais em Terras Indígenas Xavante em Mato Grosso.

TABELA 7 - Escolas Municipais em Terras Indígenas Xavante em Mato Grosso

TERRAS INDÍGENAS	MUNICÍPIO	NÚMERO TOTAL DE ALUNOS Matriculados em 2020	NÚMERO TOTAL DE PROFESSORES
Areões	Nova Xavantina	814	06
Areões I	Água Boa	54	17
Areões II	Água Boa	50	16
São Marcos	Barra do Garças	834	65
Marechal Rondon	Paranatinga	215	15
Parabubure	Campinápolis	1.504	101
	Água Boa	52	Não informado
Chão Preto	Campinápolis	821	50
Ubawawe	Novo São Joaquim	87	Não informado
Sangradouro/Vo	Poxoréu	100	10
Ita Grande	Novo São Joaquim	28	02
	Alto da Boa Vista	142	41
Maraiwatsedê	Bom Jesus do Araguaia	96	15
	São Félix do Araguaia	269	Não informado
Pimentel	Canarana	379	Não informado
Barbosa	Ribeirão Cascalheira	162	Não informado
TOTAL GERAL		5.607	338

Fonte: SEDUC - Polos Regionais (2021)

A Tabela 8 apresenta as Escolas Estaduais em Terras Indígenas Xavante em Mato Grosso.

TABELA 8 - Escolas Estaduais em Terras Indígenas Xavante em Mato Grosso

TERRAS INDÍGENAS (TI)	MUNICÍPIO	NÚMERO TOTAL DE ALUNOS	NÚMERO TOTAL DE PROFESSORES
Areões	Nova Xavantina	119	Não informado
Areões I	Água Boa	56	15
Areões II	Água Boa	86	21
São Marcos	Barra do Garças	811	114
Marechal Rondon	Paranatinga	472	45
Parabubure	Campinápolis	1.504	186
	Água Boa	115	42
Chão Preto	Campinápolis	237	23
Ubawawe	Novo São Joaquim	571	Não informado
Sangradouro/Volta	Poxoréu	89	09
Grande	Novo São Joaquim	23	Não informado
Maraiwatsedê	Alto da Boa Vista	281	124

	Bom Jesus do Araguaia	306	26
	São Félix do Araguaia	253	21
Pimentel Barbosa	Canarana	241	14
	Ribeirão Cascalheira	131	Não informado
TOTAL GERAL		5.296	640

Fonte: SEDUC - Polos Regionais (2021)

A informação obtida acerca da dificuldade de a SEDUC interagir com o povo Xavante deixou claro que, quando se consegue desenvolver parte de um currículo que atenda as mínimas necessidades de uma escola, o Povo Xavante se desentende ou “brigam mesmo”, e como são praticamente “nômades”, eles se mudam da aldeia em que ocorreu o imbróglho e criam uma nova aldeia, em certas ocasiões, bem distantes da aldeia de origem do grupo dissidente. Em sequência, o líder desse novo grupo vai até a cidade e reivindica salas de aulas anexas para atender às necessidades básicas da educação, pois a educação é, sim, uma fonte de renda e, por conseguinte, as crianças continuam frequentando a escola.

De certa forma, o Estado é obrigado a contratar professores que fazem parte da aldeia nova. Segundo informação da Secretaria, a prática acontece constantemente, de forma tal que os Salesianos, que ainda vivem lá e estabelecem relações mais confortáveis com os Xavante, estão sempre a atualizar mapas das novas aldeias insurgentes a fim de informar a SEDUC.

Essa questão denominada faccional ocorre entre os Xavante, normalmente, foi observada por vários antropólogos tais como Maybury-Lewis (1984), Silva (1992), Paula (2007), Meliá (1999), dentre outros.

Esse comportamento faccional é característico na cultura Xavante, a estrutura organizacional da Sociedade Xavante é considerada dualista, fato observado, primeiramente, por Maybury-Lewis (1967). Nesse caso, o chefe da aldeia se auto-identificam com uma linhagem clânica e essa linhagem será o grupo social hegemônico. Por ser uma condição de prestígio, o chefe será sempre motivo de disputa entre os homens maduros e as facções (PAULA. 2007, p. 79):

Lembremos que *Maybury-Lewis*, apesar do foco dado à dinâmica faccional xavante, nunca abandona o pressuposto estrutural de que os grupos sociais, xavante são sempre expressões da dicotomia categorial entre ‘nós/eles’. Por conta disso *Maybury-Lewis* afirma que sempre encontraremos em qualquer aldeia xavante processos de disputa política envolvendo duas facções antagonicas, uma dominante e outra opositora (PAULA, 2007, p.79).

Corroborando a interpretação dos antropólogos acerca da dinâmica faccional Xavante, Meliá (1999) chama a atenção para questões recorrentes em que professores indígenas, que, sem a experiência da educação tradicional, em muitos casos, receberam a educação de forma hostil e preconceituosa contra seus próprios costumes tradicionais, por vezes, sem dominarem a própria língua materna, são nomeados professores pela própria comunidade. Ainda segundo o autor,

Se eles ainda sabem a língua, já perderam, em muitos casos, o sentido das palavras e expressões da língua mais arcaica, principalmente no que se refere à religião ou ao sistema de parentesco. Por motivos que têm uma profunda explicação cultural e política, a própria comunidade indígena nomeia como professores a seus filhos menos identificados com o modo de ser tradicional, mas que parecem estar integrados no sistema nacional. Por isso, as missões religiosas ainda têm um peso considerável, pois realizaram a capacitação dos professores em regimes de internatos que nada tinham a ver com a cultura e os modos de ser indígenas (MELIÁ 1999, p. 11).

Ao mesmo tempo, Meliá (1999) percebe um fenômeno contrário em que professores indígenas *viveram com consciência crítica e profética* a experiência de seu povo e de sua comunidade a ponto de reconhecer a escola como o lugar de origem dos movimentos de resistência. Situação em que se propicia, pela resistência, condições de reivindicação de seus direitos. Fato que possibilita professores e alunos, nos dias de hoje, compreenderem como se colocar diante do Estado e da sociedade que os envolve justamente pelo conhecimento produzido pela escola.

Há, portanto, uma situação que envolve a subsistência econômica desse povo que poderia pressionar ou fortalecer uma dinâmica faccional antropológica que pode estar ligada à criação de novas aldeias em que a educação pública passa a ser vista como saída para a situação de vulnerabilidade a que os dados de renda se referem.

A necessidade de compreender os fatos apresentados requer a participação de antropólogos, professores indígenas e comunidades além dos movimentos indígenas em direção à reivindicação de políticas públicas que possam dirimir a atual situação que o povo Xavante enfrenta.

Nesse sentido, a dinâmica faccional é um fato inerente à cultura Xavante. Compreendê-lo, por si só, já colabora para que a Secretaria de Educação perceba que as intenções para a criação de novas aldeias não são, especificamente, para solucionar situações de geração de renda, é preciso fazer uma leitura de profundidade. A colaboração da FUNAI e de estudiosos desse povo pode propiciar melhores soluções para o atendimento. O apoio a pesquisas

educacionais acerca de questões como essas, oferecidos tanto aos próprios Professores Xavante como aos pesquisadores Não-índios, por exemplo, pode facilitar o caminho.

CAPÍTULO III

ESTADO DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA SOCIEDADE INDÍGENA XAVANTE EM MATO GROSSO: O QUE REVELAM OS PERIÓDICOS, TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2000-2019)

Este capítulo é dedicado ao “Estado do Conhecimento” do objeto temático Educação Escolar Indígena Xavante a ser construído a partir das produções acadêmicas Teses, Dissertações e Artigos Científicos, no Brasil, no período compreendido entre os anos de 2000 a 2019. Segundo Romanowski (2002 p. 39), “[...] o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento [...]’.

Esse termo metodologia de pesquisa de caráter teórico-bibliográfico, também denominado como sendo o "estado da arte", para se usar uma expressão cunhada pelos próprios americanos, é visto por Morosini e Fernandes (2014) como estado de conhecimento:

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI e FERNANDES, 2014, p.154).

Para as autoras, a justificativa para se trabalhar com estado do conhecimento em disciplinas de mestrado e doutorado, como uma matéria formativa instrumental, leva o aluno pesquisador à leitura da realidade do que está em discussão na comunidade acadêmica, além de propiciar, ao mesmo tempo, as aprendizagens da escrita formal e metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo (MOROSINI e FERNANDES, 2014, p.155).

Gauthier *et al.* (1998, p. 55) percebem que: “[...] os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do Professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino [...]”.

A reflexão acerca do processo de socialização do profissional da área de educação, o saber que o caracteriza, perpassa a necessidade de o professor contribuir com as necessidades exigidas pela atualidade. Esse fato permite que professores, que atuam em diferentes níveis de ensino, possam suprir essas necessidades pela pesquisa e a metodologia do “estado da arte” é um modo concreto para o aprendizado desses profissionais em educação.

Considerando assim a figura dos Professores como um dos pilares do processo educativo, bem como sua significativa importância no processo de ensino, é possível notar que eles são desafiados a buscar novos caminhos para exercer a docência, desafiados a estabelecer e utilizar novas estratégias e metodologias de ensino que necessitam, primeiramente, do conhecimento acerca do que se vai produzir.

O *corpus* empírico, referente à questão central e norteadora desta dissertação, foi constituído pelos periódicos e resumos das dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação integrantes do sistema da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, por intermédio do Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD bem como o Portal de Periódicos.

A metodologia denominada de Estado do Conhecimento é utilizada com bastante frequência nas últimas décadas, no campo da Pesquisa em Educação por possibilitar a apreensão acumulada e atualizada do conhecimento produzido acerca das temáticas a serem investigadas, tornando, assim, essa Pesquisa, a cada dia mais complexa e desafiante.

3.1. Descrição da Metodologia e o Procedimento

A metodologia consiste em selecionar resumos como unidades de leitura e compreensão preliminares para identificar:

- a) ano, local, instituição e programa de pós-graduação;
- b) autoria;
- c) área do conhecimento;
- d) a questão ou foco da pesquisa;
- e) os objetivos;
- f) referencial teórico;
- g) as conclusões.
- g) as palavras-chave

De acordo com a metodologia aplicada, inicia-se com um minucioso levantamento bibliográfico, na busca dos trabalhos de Dissertações, Teses e Artigos utilizando como descritores Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Indígena Xavante. Filtros:

- a) Período: (2000-2019);
- b) Áreas: Todas as Áreas do Conhecimento.

Registro que as tentativas iniciais na plataforma BDTD foram frustrantes, pois obtive resultado “zero” ou reduzidíssimo número de publicações sobre a questão na Área de Educação e nenhuma na Área de Antropologia. Redefini o critério das buscas e procurei explorar mais duas fontes de domínio público: Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico ampliando para todas as Áreas do Conhecimento.

A escolha 2000 a 2019 decorreu do fato de que as pesquisas realizadas acerca do início da Educação Escolar Indígena, instituída pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, inicia-se precariamente em 1996 a partir da LDB, Lei n.º 9394 de 1996, porém sem a presença de Professores Indígenas. O que não se consubstanciou em educação escolar indígena, fato que só veio a se realizar a partir da formação de professores indígenas pelo Projeto Tucum, temática tratada no segundo capítulo ocorrido em 1996. Só a partir de então, depois de formados (por um período de 4 anos), os professores indígenas Xavante puderam iniciar a Educação Escolar Indígena Xavante como preconiza o Parecer 14/1999 do CNE, visando o currículo como garantia de construção de uma escola indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Nesse caso, a educação, aqui em estudo, tem seu início aproximadamente no ano de 2000. Portanto a expectativa da pesquisa era a de que, entre o período de 2000 e 2019, eu conseguiria obter uma quantidade substancial de produção acadêmica.

A Construção do Estado do Conhecimento da Educação Escolar Indígena Xavante-MT (2000-2019) se desdobrará em dois momentos fundamentais:

Em primeiro momento, apresentarei os quadros demonstrativos dos trabalhos (Dissertações, Teses e Artigos), disponibilizados por fonte de domínio público: BDTD e Portal de Periódicos da CAPES.

Em segundo, farei a análise dos trabalhos descritos que serão categorizados nas 05 (cinco) referências analíticas nomeadas para a análise:

- 1) Foco do Olhar Investigativo da Educação Indígena Xavante evidenciados pelos Títulos das produções;
- 2) Objetivos Orientadores dos trabalhos selecionados;
- 3) Referenciais Teóricos;

- 4) Conclusões dos Trabalhos;
- 5) As Palavras-Chave.

3.2. O inventário comentado das Dissertações e Teses da Educação Escolar Indígena Xavante

A trajetória histórica nas relações hegemônicas entre a sociedade colonizadora e o Povo Xavante e a luta pela Educação Escolar Xavante, como um processo de reconstrução nas últimas duas décadas, requer reflexões que, apesar das dificuldades de acesso característico, fechados em terras indígenas e aldeias heterogêneas, porque cada uma, com sua especificidade, começa a apresentar alguns esclarecimentos acerca da Educação Escolar Indígena Xavante. O estudo, apresentado a seguir, reúne informações acerca de dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos que envolvem temáticas voltadas ao processo de introdução da instituição escolar em terras indígenas do povo Xavante e/ou suas implicações. Dando ênfase à Educação Escolar Indígena Xavante, incluí trabalhos que dizem respeito aos processos tradicionais de socialização das crianças indígenas que consideravam também as relações estabelecidas com a educação escolar indígena desse grupo étnico do Estado de Mato Grosso.

Nesse conjunto de trabalhos, incluí, ainda, alguns voltados para a educação que é oferecida fora da aldeia, em caráter minoritário, justificado pelo fato de que algumas aldeias Xavante se localizam tão próximas a algumas cidades, como se fossem bairros e pertencentes, de forma tal, que a Educação Escolar Indígena desse povo, em diversos momentos em que a pesquisa se realizou, era mais parecida com uma educação multicultural, como especificarei na análise dos trabalhos. Em outro caso, artigos que refletem o reconhecimento desses povos e as inferências relativas ao choque cultural infringido aos Xavante assim que concluía seus estudos nas cidades, fato costumeiro devido à impossibilidade de cursos de ensino médio e superior nas aldeias. Essas experiências possibilitam melhor conhecimento de suas realidades socioculturais e linguísticas, facilitadores da compreensão da atualidade educacional desses grupos indígenas dentro e fora da aldeia.

Em 2000, obtive a primeira Tese de Doutorado em Antropologia para o período escolhido até 2019, o estudo trata da transformação cultural a partir da introdução da Educação Escolar Indígena ao analisar situações do cotidiano de um grupo xavante. Quando esse inventário foi fechado, contabilizei 09 dissertações e teses defendidas em diferentes áreas do conhecimento, o que evidencia o fato de a temática em Educação Escolar Indígena, especificamente Xavante, estar em posição de interesse crescente, apesar de ser uma temática

restrita de uma entre 305 diferentes etnias indígenas no Brasil e uma em etnias no Estado de Mato Grosso. Ao mesmo tempo, muitas das pesquisas existentes ainda se preocupam com essa Educação de forma generalizada, sem a especificação de grupos étnicos, fato esse que desconsidera, pela generalização, a diversidade dessas etnias por momentos até mesmo inter e intra-terras indígenas de mesma etnia, como é o caso dos Xavante.

A observação acerca dos trabalhos defendidos na temática identificada, em diferentes áreas do conhecimento, encontra na área de educação mais da metade dos trabalhos, cerca de 55%. As outras áreas são representadas por um trabalho cada uma nas áreas de antropologia, Ciências sociais, geografia e ciências ambientais.

A Tabela 9 expressa a distribuição, por área disciplinar e nível, das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre educação indígena, no período de 2000 a 2019.

TABELA 9 - Distribuição das Dissertações e Teses sobre Educação Escolar Indígena Xavante por área Disciplinar

Área de Pós- Graduação	Mestrado	Doutorado	Sub. Total
Antropologia	0	1	1
Educação	5		5
Geografia	1		1
Ciências Ambientais	1		1
Ciências Sociais	1		1
Total			9

Fonte: Autoral (2020).

Dos trabalhos acadêmicos filtrados na especificidade, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), todas as áreas no período de 2000 a 2019, no total, encontrei 1 (uma) única tese de doutorado e 8 (oito) dissertações de mestrado que apresentam discursões cujos temas estão relacionados à Educação Escolar Indígena Xavante nesses últimos 19 (dezenove) anos. Faz-se necessário esclarecer que a maioria dos trabalhos tem a preocupação central com a problemática da educação escolar em terras indígenas Xavante, com professores indígenas Xavante, como rege a legislação da Educação Indígena. Ao mesmo tempo, alguns trabalhos, apesar de tratarem de questões muito mais amplas do que a Educação Escolar Indígena Xavante, reservam capítulos inteiros a essa temática, abordando-a de forma tangencial e, por esse motivo, foram incluídos no levantamento⁹.

⁹ É o caso, por exemplo, de vários trabalhos defendidos na área de Geografia, Antropologia e Ciências ambientais, Ciências sociais que, mesmo centradas em temas específicos da área, apresentam um capítulo ou uma parte voltada para a Educação Escolar Indígena Xavante.

Em relação às universidades, verifiquei a dispersão com trabalhos defendidos no próprio Estado de Mato Grosso. Das pesquisas acadêmicas apresentadas, a Universidade Federal de Mato Grosso tem maior participação, seguida da Universidade do Estado de Mato Grosso e, após ela, a Universidade Católica Dom Bosco, fundada e mantida pelos Salesianos. Todas essas citadas universidades possuem linhas de pesquisa voltadas para a temática Educação Indígena em seus programas de pós-graduação e ficam localizadas na Região Centro-Oeste, fato que evidencia e reforça o argumento de ser a temática importante para pesquisas universitárias regionais. Além de dois trabalhos defendidos no exterior com a participação de orientadores estrangeiros em conjunto com orientadores também de universidades brasileiras.

QUADRO 1 - Trabalhos defendidos entre (2000-2019)

2000	2003	2004	2005	2006	2012	2015	2016	2017	2018	2019
0	1	1	1	2	1	1	1	1	0	0

Fonte: Elaborado com base no BDTD CAPES Autora, 2020

O Quadro 1 revela quase que uma constância no número de trabalhos, sendo que o ano de 2006 foi o que apresentou um número mais expressivo e, nos anos de 2000, 2018 e 2019, não tiveram trabalhos.

3.3. Inventário Acadêmico: a Educação Escolar Indígena Xavante em foco

Os trabalhos foram considerados pela pesquisa aqui apresentada como pioneiros no que se refere à área temática da Educação Escolar Indígena, propriamente dita, na área de pós-graduação. Em *Brincando de Ser Criança: contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância*, tese de doutoramento em Antropologia apresentada no Instituto Universitário (ISCTE) de Lisboa, Portugal (2003), Ângela Nunes foca na maneira como as crianças xavante vivem a transformação cultural, ao analisar situações do cotidiano delas, decorrentes da introdução escolar, e como elas percebem o processo dessa transformação impresso por elas mesmas. A autora analisa situações de seu cotidiano, estabelecendo um diálogo entre a Antropologia da infância e os estudos etnológicos das sociedades xavante e, dessa forma, contribui para evidenciar perspectivas de análise bibliográfica e etnografia que se voltam para as pequenas sociedades não-ocidentalizadas.

Em contrapartida, o pioneirismo de Francisca Navantino Pinto de Ângelo (2005), em dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da

Universidade Federal de Mato Grosso, na área de concentração em Educação, Cultura e Sociedade, linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, apresenta à banca O Processo de Inclusão das Escolas Indígenas no Sistema Oficial de Mato Grosso: Protagonismo Indígena cujo ponto de vista se posiciona na Educação Escolar Indígena após a Constituição de 1988, em que a inclusão de escolas indígenas no sistema oficial de ensino em Mato Grosso está centralizado no protagonismo indígena. Ao tratar de discussões e reflexões acerca do novo paradigma da escola específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, retoma o histórico do processo de inclusão do povo Xavante, suas percepções dentre a de outros indígenas de Mato Grosso, demonstrando não haver um modelo único de escola indígena engessado e, sim, adaptações em acordo com o contexto social.

Um ano depois, em 2005, Kelly Russo, em sua dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e Educação, oferecido pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), na Argentina, denominada: O Povo Xavante e a Formação dos Novos Guerreiros: O Sistema Educativo e a Educação Escolar Indígena no Brasil, A autora discute o desenvolvimento do Programa de Educação Escolar Indígena Diferenciada Específica Bilíngue Intercultural no Brasil, partindo do foco em duas perspectivas simultâneas, a global em que se insere o Programa na história do sistema educativo brasileiro e contexto latino-americano. A pesquisa foi realizada no Território Indígena Pimentel Barbosa, localizada no Estado de Mato Grosso, região Centro-Oeste em pesquisa de campo junto ao povo Xavante, parte da sociologia da educação visando um estudo em que se procura conciliar uma visão macro e micropolítica, utilizando ferramentas (etnografia) antropologia em sua análise do cotidiano onde se expressa a prática.

Em sequência, em 2006, a dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de pós-graduação em Educação (Linha de pesquisa 3) Diversidade Cultural e Educação Indígena na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), pelo Pe. Luiz Silva Leal, SDB Salesiano que conviveu por 17 (dezessete) anos com o povo Xavante, mas só em 2006 dissertou acerca das Classes de Idade Xavante e a Educação Escolar: uma contribuição pedagógica, ao focalizar em seu objeto as classes de idade Xavante, seus momentos na pedagogia Xavante, educação e a educação escolar indígena em abordagem etnográfica.

Nessa pesquisa, o pesquisador indígena abre as possibilidades para o modo de educar Xavante, à medida que a cultura desse povo possui, segundo o autor, um método de transmissão de conhecimento que se sobrepõe à pedagogia desenvolvida na escola, haja vista que esse povo percebe o mundo de forma grupal e não individual. Compreende que a Pedagogia Xavante se

fundamenta na educação voltada para a vida cotidiana, transmissão oral, o aprendizado na prática e no tempo ideal da criança, educação que respeita o valor do exemplo, a harmonia e o ciclo de vida. Nesse caso, acrescenta acerca da importância da Pedagogia Xavante ser considerada nas Escolas Indígenas Xavante como instrumento educativo e manutenção da cultura do povo Xavante.

Em 2012, Tsi'Rui'a, índio Xavante, apresenta à banca examinadora do Programa de pós-graduação em Educação Diversidade Cultural e Educação Indígena na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a dissertação *A Sociedade Xavante e a Educação: um olhar sobre a escola a partir da pedagogia xavante*. Tsi'Rui'a (2012), sob a linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena da Universidade Católica Dom Bosco, centra seu estudo na Escola Xavante da Terra Indígena *Marãiwatsédéa*.

O autor parte da Pedagogia Xavante em que sustenta os princípios das histórias antigas, religião e tradição. Em sua pesquisa, procura compreender a organização educacional Xavante e suas transformações a partir da influência das ressignificações ao longo do tempo. Em seu capítulo 3, aborda a Pedagogia Xavante explicitando, por meio de relatos de educadores tradicionais Xavante, em contraposição à escola tradicional brasileira, que não a considera adequada à escola indígena.

O quarto capítulo trata da experiência da escolarização entre os Xavante e a historicidade da educação escolar Xavante a partir da própria experiência do seu povo. Trata da Escola Indígena, diferenciada e apropriada à sociedade Xavante, em que o professor Xavante deve respeitar os mais velhos em seus ensinamentos e a cada aluno, obedecendo as suas classes de idades e seus clãs. Nesse caso, os professores devem valorizar a cultura e formar pessoas fortalecidas no respeito às tradições dos antigos, em detrimento da educação imposta ao povo Xavante, a qual os confundiu nos primeiros momentos de ensino.

Seguindo a trilha de seu "parente", como se consideram os do Povo Xavante, Martinho *Tsire Ed Tsawewa* (2016) apresenta dissertação de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, denominada *Educação Indígena Procurando Dialogar com a Educação Escolar Indígena*. Rob'uiwedze e niha te rob'uiwẽ. Ao procurar construir o diálogo proposto no título, o autor tem como propósito compreender de que modo a educação escolar poderia contribuir para auxiliar um debate intercultural, à medida que, preservaria os valores tradicionais da comunidade Xavante da aldeia de Sangradouro, localizada no município de General Carneiro, no Estado de Mato Grosso.

No estudo, ele enfatiza o entendimento de que as práticas culturais não podem ser abandonadas visto que podem possibilitar a extinção do povo Xavante. Afirma que a Educação Escolar Indígena foi motivo de luta para os Xavante para que respeitasse os valores pedagógicos, sociais, culturais, administrativos e econômicos dos povos indígenas. Defende a necessidade da parceria e de diálogo com a educação de cada povo específico, haja vista que podem os mesmos erros do passado colonialista e pós-colonialista levar o processo educacional escolar atual ao fracasso.

Sua pesquisa etnográfica, de cunho qualitativo, levantou informações acerca da história, educação, prática cultural e diversidade étnica de uma determinada aldeia Xavante. A pesquisa possibilitou contribuir para o entendimento da comunidade, no que se refere às alterações socioculturais referentes às interposições culturais sofridas ao longo dos anos, principalmente pela intervenção escolarizada.

Os trabalhos apresentados a seguir, apesar de não estarem centrados em temas específicos da área de Educação Escolar Indígena Xavante, apresentam um capítulo ou uma parte voltada para essa Educação. O primeiro deles é a dissertação apresentada por Raimundo Nonato Silva de Oliveira (2015) ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, denominada *Gestão Territorial e Sustentabilidade Socioambiental do Povo Xavante: Terra Indígena de Marãiwatsédé - Bom Jesus do Araguaia-MT*.

Apesar de a dissertação em questão não tratar especificamente da Educação Escolar Xavante, ela entrou para o rol do inventário por sua problemática central de investigação da pesquisa, ou seja, procurar compreender como as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais mudaram a vida da sociedade e como essas mudanças afetaram o território e a vida dos Xavante. Nesse caso, o autor procura investigar os agentes que influenciaram na gestão da Terra Indígena de *Marãiwatsédé* e na sustentabilidade socioambiental do povo Xavante, procurando compreender como se materializam os processos sociais, econômicos e institucionais na comunidade.

Ele deu ênfase a entrevistas realizadas com os anciões, anciãs e professores(as) para perceber como se materializou a dinamização econômica e a melhoria da qualidade de vida dessa comunidade. O importante para a pesquisa dele foi a análise do Projeto Político Pedagógico-PPP da Escola Estadual *Marãiwatsédé*., pois investigou a relação existente entre professores e comunidade local, procurando avaliar a possibilidade de contribuição da Educação Escolar Indígena (formal) na gestão do Território.

Em sequência, por dimensão de profundidade na temática da Educação Escolar Indígena, considerei a dissertação apresentada à Universidade do Estado de Mato Grosso, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais sob o título Alimentação Indígena em Mato Grosso: Educação Ambiental e Sustentabilidade Entre Etnias de Estudantes da Faculdade Indígena Intercultural, na qual sua autora, Gabrielle Balbo Crepaldi (2011), problematiza os hábitos alimentares existentes em Comunidades Indígenas de Mato Grosso. Ela pesquisou 18 (dezoito) das 42 (quarenta e duas) etnias do Estado visando conhecer seus hábitos alimentares além das mudanças resultantes de alterações ambientais e sociais.

O recorte que importa a esta presente pesquisa é o fato de ter pesquisado entre os anos de 2010 e 2011 alunos dos cursos de Graduação e do curso de Pós-Graduação da Faculdade Indígena Intercultural e entrevistado indígenas de etnia Xavante e mulheres indígenas acima dos quarenta anos ao visitar as aldeias. A autora reflete sobre o risco de ressignificação abruptas culturais e de identidade resultante das trocas culturais desses povos com o não-índio. Em um dos quatro capítulos, percebe as transformações socioeconômicas, socioambientais e socioculturais, relacionadas à alimentação, à inserção de alimentos industrializados na alimentação, ao lixo e à merenda escolar.

Ela agrega a sua pesquisa uma percepção do processo educacional escolar como propostas e sugestões pedagógicas de educação ambiental, identificando as políticas públicas como novos caminhos nesse contexto, visando propiciar o fortalecimento da cultura dos povos indígenas com ênfase na manutenção de mitos e hábitos alimentares tradicionais.

Ainda dentro dessa especificidade de escolha para o inventário, encontrei a dissertação Educação e Urbanidade Indígena: Nas Fronteiras Xavantinense de Aila Oliveira Serpa (2017), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Apesar de o objetivo da autora ser compreender como a presença do *A'uwe* (Xavante) é percebida pelos gestores e professores de uma escola estadual pública de ensino médio de Nova Xavantina-MT, e a pesquisa em questão não estar voltada para a Educação Escolar Indígena, demonstra que o povo Xavante, presente na região de Nova Xavantina, cidade que tem relação com o próprio nome do povo, tem suas aldeias próximas à cidade. Na época da pesquisa, apresentada em 2017, foram anos em que a Educação Escolar Indígena, na prática, ocorria na própria cidade em que a escola pesquisada passa a ser objeto de estudo e ministrava educação de uma forma multicultural para os alunos matriculados, filhos de colonos, imigrantes do Sul e

Xavante, nativos da região. Portanto, sua pesquisa foi considerada, porque ela investigou como a escola reconhece o papel da educação formal escolar que era efetivada para a formação do Povo Xavante.

Na pesquisa, ela analisa se os professores conheciam a Lei n.º 11.645 de 2008, qual as suas preparações para executar o ensino na perspectiva intercultural, reconhecendo as necessidades culturais específicas desse povo Xavante, se estariam preparados para a adequação de suas práticas, visando incluir essa temática em seu cotidiano escolar. Nesse contexto, compreende o sistema educacional estudado como um novo sistema que abrange a multiculturalidade e deva ser pautado nos pressupostos da interculturalidade e da pluriétnicidade para se concretizar.

Bartolomeu Meliá (1999) esclarece que o problema da educação indígena não existe, o que existe é uma solução indígena como afirma:

Os povos indígenas mantêm sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas. A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações (MELIÁ, 1999, p.12).

Nunes (2003), Ângelo (2005), Leal (2006), Tsi“Rui“a (2012) e Martinho (2016) consideram, como Meliá (1999), a importância de não se repetirem os impactos sofridos pela educação ocidental capitalista e sustentam a ideia de que a Pedagogia Xavante é a única capaz de, pelo exercício da vivência social, efetivar-se em um projeto educacional a partir do próprio povo Xavante.

Disso, a importância presente nesses trabalhos apresentados de que a manutenção da alteridade desse grupo étnico tem fundamentação no protagonismo indígena Xavante em busca da reconstrução de espaços de controle social presentes na educação indígena proposta pelo MEC, a qual, respeitando as tradições presentes nos conhecimentos dos anciões antigos e a etnicidade cultural de cada povo, procura conciliar o encontro das duas visões de mundo de forma intercultural, respeitando.

Os Quadros dispostos a seguir, denominados “A” são referentes ao Inventário já comentado das Dissertações de Mestrado e Tese de Doutorado (BDTB) em todas as áreas em que estão presentes todos os dados para identificação acadêmica no período de 2000-2019 acima analisados.

3.3.1. Quadro A – BDTD. Todas as áreas. Período de 2000-2019. Descritor: Educação Escolar Xavante

Resultados: 09 Trabalhos. <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

QUADRO 2 - A1 - Levantamento da Pesquisa-CAPES no site: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

NUNES, Ângela “Brincando de ser Criança” contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. 2003. p372. Tese de Doutorado em Antropologia. Universidade de São Paulo.

O reconhecimento da capacidade de ‘agência’ às crianças constitui um tema de investigação recente na Antropologia. Apesar dos esforços testemunhados nos últimos 15 anos, é inegável a necessidade de intensificar e diversificar as pesquisas que poderão revelar a participação efetiva das crianças na constante reconstrução da vida social, em toda e qualquer sociedade, de modo a consolidar em definitivo esse novo campo de estudos, quer em termos teóricos, quer metodológicos. Esta tese vem dar um contributo nesse sentido, evidenciando perspectivas de análise bibliográfica e etnográfica especialmente voltadas para as pequenas sociedades não-ocidentalizadas. Para além de propiciar um balanço bibliográfico sobre as contribuições mais significativas, internacionais e brasileiras, estabelece também um diálogo entre a Antropologia da Infância e os estudos etnológicos sobre sociedades indígenas no Brasil, através de um estudo etnográfico realizado entre os índios Xavante. Este estudo concentra-se na análise de situações de quotidiano decorrentes da introdução da educação escolar oficial, em confronto com a tentativa de implementação de um projeto educacional idealizado pelos próprios índios, e está especialmente atento à maneira como as crianças vivem este processo de transformação cultural e à dinâmica que elas próprias lhe imprimem.

Palavras-chave: Criança. Antropologia da Infância. Educação Intercultural. Etnologia. Índios no Brasil. Xavante.

QUADRO 3 - A2 - Levantamento da Pesquisa-CAPES no site: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto de. O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de mato grosso: Protagonismo Indígena. 2005. p.139 Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso.

Esta dissertação trata da educação escolar indígena após a Constituição de 1988 e apresenta o processo de inclusão de suas escolas no sistema oficial de ensino em Mato Grosso, tendo como eixo central o protagonismo indígena. As discussões e reflexões acerca do novo paradigma da escola específica, diferenciada, bilíngue e intercultural destacam as diferentes percepções dos índios e dos especialistas sobre o assunto e mostram que não há um modelo único de escola indígena, mas diferentes escolas, de acordo com o contexto sociocultural de cada povo. O estudo discute a política de educação escolar indígena proposta pelo MEC (e os seus resultados), na perspectiva dos próprios índios. O enfoque central do trabalho é o protagonismo indígena na construção dos espaços de controle social no interior do aparelho estatal. No âmbito do MEC, esse processo pode ser sintetizado pelo árduo caminho que levou à passagem do antigo *Comitê de Educação Escolar Indígena* à atual *Comissão Nacional de Professores Indígenas*. No caso de Mato Grosso, o estudo destaca a política de educação escolar indígena implementada no período de 1995 a 2003 e as principais contradições resultantes da sua implantação. Os resultados da pesquisa apontam os caminhos percorridos, os avanços obtidos e as perspectivas para a construção de espaços que promovam o protagonismo indígena num diálogo entre as sociedades indígenas e o poder público. Destaca ainda, o papel do movimento indígena e da Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso na discussão de estratégias para a mudança das relações entre o Estado e as sociedades indígenas. Propõe que tal mudança precisa ser expressa pelo reconhecimento da diversidade indígena e de seus projetos, pelo combate à exclusão e à discriminação e pelo rompimento com a cadeia de omissão que considera os índios beneficiários ocasionais de políticas calcadas apenas em dados estatísticos. Por fim, no campo da educação escolar, apresenta o desafio da educação superior como instrumento de fortalecimento da identidade étnica na formação de quadros profissionais para atender às demandas pertinentes dos projetos societários de cada povo indígena. A estratégia metodológica foi constituída por meio da observação participativa, e da pesquisa de campo com entrevistas de professores e lideranças indígenas em cursos de formação, seminários e encontros indígenas nos Estados do Amazonas, Rondônia e Mato Grosso. As informações obtidas em todos esses momentos de pesquisa-ação foram sistematizadas e analisadas à luz da bibliografia disponível, de forma a conferir lhes uma maior consistência teórica. O trabalho ora apresentado pretende ser uma singela contribuição de uma mulher indígena na luta por maior autonomia, liberdade e desenvolvimento dos povos ameríndios.

Palavras-chave: Educação indígena. Sistema de ensino. Mato Grosso.

QUADRO 4 - A3 - Levantamento da Pesquisa-CAPES no site: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

RUSSO, Kelly. O povo Xavante e a formação dos “novos guerreiros”: o sistema educativo e a educação escolar indígena no Brasil. 2005. p.219. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais.

Este estudo procura discutir como tem sido desenvolvido o programa de Educação Escolar Indígena Diferenciada Específica Bilíngue Intercultural no Brasil, a partir de duas perspectivas simultâneas: uma global, que insere o programa na história do sistema educativo brasileiro e este por sua vez, no contexto latino-americano, e outra local, com a realização de trabalho de campo junto a um povo indígena em particular, a população de etnia Xavante, existente no Território Indígena Pimentel Barbosa, localizada no estado de Mato Grosso, região central do país. Ao propor um estudo sobre a educação indígena que concilie uma visão macro e micropolítica, refiro-me a inserção da análise de um caso particular em um contexto mais amplo, estrutural, a partir da sociologia da educação, e por outro lado, não deixar de utilizar ferramentas provenientes da antropologia, como a etnografia, para analisar o cotidiano onde se dá essa prática. Com essas informações pretendo ampliar os debates já existentes no campo educativo brasileiro, sobre questões como a produção de identidades, a cultura e a gramática escolar e principalmente, como a diversidade e a interculturalidade têm sido incluídas no sistema de educação nacional.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Diferenciada. Bilíngue. Intercultural.

QUADRO 5 - A4 - Levantamento da Pesquisa-CAPES no site: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

LEAL, Pe. Luiz Silva. Classes De Idade Xavante E A Educação Escolar: Uma Contribuição Pedagógica. 2006. p.128. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco.

Singular sob vários aspectos, o povo Xavante também o é em relação à transmissão do conhecimento. Na experiência de campo durante muitos anos de trabalho e observando a cultura Xavante de São Marcos em Barra do Garças, percebi que este povo tem um método de transmissão do conhecimento, altamente relevante que, nem sempre se coaduna com a proposta pedagógica desenvolvida na escola, principalmente, no que se refere ao modo de perceber o mundo: o povo Xavante não vê um indivíduo, vê o grupo. Nesta perspectiva, procuro mostrar uma pedagogia que se fundamenta em uma educação voltada para uma vida

cotidiana, para a transmissão oral do aprender fazendo, para o valor do exemplo, para a harmonia com o ciclo da vida. O objeto desta pesquisa focaliza a classe de idade Xavante, os momentos da sua educação e a educação escolar indígena, tomando como ponto de partida a minha convivência durante 17 anos com esse povo. Procuo fazer uma abordagem etnográfica, um estudo bibliográfico e uma análise de alguns documentos escolares. Procurando mostrar que existe à possibilidade de aplicar nas escolas indígenas Xavante a pedagogia e o modo de educar Xavante.

Palavras-chave: Cultura indígena Xavante; Educação Escolar Xavante; Classe de idade.

QUADRO 6 - A5 - Levantamento da Pesquisa-CAPES no site: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

CREPALDI, Gabrielle Balbo. Alimentação indígena em mato grosso: educação ambiental e sustentabilidade entre etnias de estudantes da Faculdade Indígena Intercultural. 2011. p.123. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Mato Grosso.

As comunidades indígenas do Estado de Mato Grosso possuem grande importância sociocultural, contando atualmente com 42 etnias distribuídas pelo Estado, ricas em tradições e costumes. O objetivo do trabalho foi conhecer e problematizar os hábitos alimentares existentes em algumas comunidades indígenas do Estado de Mato Grosso. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de conhecer os hábitos alimentares utilizados pelas comunidades indígenas e suas mudanças em consequência das alterações do ambiente e da sociedade. A pesquisa foi realizada nos anos de 2010 e 2011, com metodologia de caráter qualitativo, transitando entre a pesquisa documental, análise de dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e livre, visitas em algumas aldeias, observação participante e registros fotográficos. O público alvo da pesquisa foram os alunos dos cursos de Graduação e do curso de Pós-Graduação da Faculdade Indígena Intercultural. Foram realizadas 35 entrevistas, com universo de 18 etnias do Estado, sendo elas: *Mebengokre, Xavante, Kayabi, Tapirapé, Terena, Apiaká, Aweti, Paresi, Bororo, Umutina, Bakairi, Chiquitano, Ikpeng, Kalapalo, Kuikuro, Nafukuá, Rikbaktsa e Zoró*. As visitas ocorreram em duas aldeias, Aldeia Rio Verde no município de Tangará da Serra e Aldeia Umutina no município de Barra do Bugres, onde o público alvo foi o de mulheres e acima de 40 anos por entender que são elas as principais responsáveis pela produção do alimento. Através das entrevistas foi possível refletir sobre as mudanças culturais e o risco de ressignificação abruptas culturais e de identidade. A dissertação está organizada em quatro capítulos que abordam: as comunidades indígenas do

Estado de Mato Grosso, a Cosmologia Indígena, onde uma riqueza de mitos sobre a origem dos alimentos, bem como restrições alimentares são abordadas, as transformações socioeconômicas, socioambientais e socioculturais, relacionadas com a alimentação, como inserção de alimentos industrializados na alimentação, lixo, merenda escolar, dentre outros, e a alimentação indígena agregada com o seu processo educacional, trazendo algumas propostas pedagógicas de educação ambiental para serem trabalhadas em ambiente escolar. Após reflexões entendemos a educação como um dos caminhos para que novas políticas públicas sejam criadas, propiciando assim o fortalecimento da cultura dos povos indígenas, particularmente no que se refere a manutenção dos mitos e hábitos alimentares tradicionais.

Palavras-chave: Ressignificação cultural, Mudanças Alimentares, Educação Escolar Indígena.

QUADRO 7 - A6 - Levantamento da Pesquisa-CAPES no site: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>

TSI“RUI“A, Aquilino Tseré“ubu“õ. A sociedade Xavante e a educação: um olhar sobre a escola a partir da pedagogia Xavante. 2012. p. 258. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco.

Esta pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha 3, Diversidade Cultural e Educação Indígena da Universidade Católica Dom Bosco sobre a Escola Xavante na Terra Indígena *Marãiwatsédé* a partir da pedagogia Xavante com base em três princípios: as histórias antigas, religião e tradição. Os objetivos da pesquisa são: compreender a organização educacional Xavante modificada por influência das ressignificações ao longo do tempo; identificar os significados culturais da sociedade Xavante; observar a organização social da comunidade Xavante praticada na convivência e relações de parentesco; analisar a proposta pedagógica das escolas e o ensino da cultura Xavante. A metodologia se deu a partir de relatos de educadores tradicionais Xavante, obtidos mediante entrevistas informais, diário de campo e pesquisa etnográfica os quais revelam que o ensino “copiado” da escola tradicional brasileira não é o mais adequado para a escola indígena. Os professores indígenas, quando formados em um contexto não-indígena e, ao exercer a função de professor na sua aldeia tendem a imitar os ensinamentos ocidentais e não-indígenas. É importante destacar que os Xavante, no processo de socialização, mantêm seus costumes ancestrais e tradições que são seguidos mediante práticas pedagógicas próprias. Como resultado, confirma-se na percepção Xavante, que o professor deve agir

conforme os velhos demonstraram quando ensinam aos jovens, respeitando cada aluno de acordo com suas classes de idade e seus clãs. Mesmo na sala de aula, o professor indígena deve agir no momento certo para envolver todos os alunos nos seus trabalhos e, com isso, formar pessoas cada vez mais fortalecidas, respeitando as tradições dos antigos e reconhecendo que, mesmo na escola, deve valorizar suas culturas, daí ser a escola indígena diferenciada. As escolas não serão mais lembradas como aquela que confundiu os primeiros momentos do ensino aos indígenas. Só mantendo os três princípios em equilíbrio, a cultura irá se fortalecer por muito tempo ainda.

Palavras-chave: Pedagogia Xavante. Escola *Marãiwatsédé*. Interculturalidade.

QUADRO 8 - A7 - Levantamento da Pesquisa-CAPES no site: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

OLIVEIRA, Raimundo Nonato Silva de. Gestão Territorial e Sustentabilidade Socio Ambiental do povo Xavante - Terra Indígena de Marãiwatsédé - Bom Jesus do Araguaia-MT. 2015. p. 127. Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Federal de Mato Grosso.

A Terra Indígena (TI) Xavante de *Marãiwatsédé* está sob a jurisdição política de Bom Jesus do Araguaia-MT. Durante muito tempo o povo Xavante ocupou seu território de maneira tradicional. As transformações políticas, econômicas, sociais e culturais mudaram a vida da sociedade e essas mudanças também afetaram o território e a vida dos Xavante de Marãiwatsédé. Observam-se mudanças no modo de vida, na relação com a terra, nas relações sociais, na alimentação, nas tradições entre outros aspectos que influenciam a maneira tradicional de ocupação do território. Nessa situação reside a problemática central de investigação desta pesquisa, que tem como objetivo principal a investigação dos agentes que influenciam na gestão da Terra Indígena de *Marãiwatsédé* e na sustentabilidade socioambiental do povo Xavante. Os objetivos específicos são: refletir sobre os principais agentes que contribuem para a gestão territorial na aldeia de *Marãiwatsédé*; compreender a problemática da questão indígena no estado de Mato Grosso na perspectiva do Paradigma da Questão Agrária (PQA); investigar a relação existente entre professores e comunidade local; conhecer os saberes cotidianos dos anciões relacionados ao território; avaliar a possibilidade de contribuição da educação escolar Indígena (formal) na gestão do território. Os aportes metodológicos residem na pesquisa qualitativa e nos procedimentos de observação direta, entrevistas, história oral e análise documental e fotografias. A observação contribuiu para

compreender como os processos sociais, econômicos e institucionais se materializam na comunidade e na gestão do território. As entrevistas realizadas com os anciões, anciãs e professores (as) foram importantes para entender como a comunidade utiliza os recursos locais, com vistas à dinamização econômica e à melhoria da qualidade de vida. A análise de documentos como Planos de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PGTAs) e Projeto Político Pedagógico-PPP da Escola Estadual *Marãiwatsédé* foi importante para perceber a materialidade desses mecanismos de gestão na Terra Indígena. E, por fim, as fotografias, que registraram momentos da vida cotidiana e de como os Xavantes dominam o território e criam novas territorialidades. Os resultados indicam que os impactos ambientais no território a partir da década de 1960, pela incorporação da agropecuária extensiva, têm se intensificado, principalmente desde a década de 1980, com a crescente implantação da produção de grãos para exportação, em especial a soja. O povo Xavante de *Marãiwatsédé* passa por um processo de retomada do território. Apesar dos esforços em manter seu modo de vida tradicional, baseado principalmente no cultivo agrícola (milho, feijão, mandioca), convivem com as políticas governamentais que os incentivam a adotar práticas econômicas, principalmente a agricultura de coivara e a criação do gado. A degradação ambiental, resultado da criação de gado e do monocultivo agrícola, no entorno e no interior do território Xavante, diminui fortemente o estoque de fauna, usado tanto para a alimentação quanto para os rituais da cultura, sobretudo para o casamento. O território necessário para a subsistência Xavante abarcava grande extensão de terras, exploradas pelos grupos em busca de alimentos, caça e coleta. Atualmente, esse padrão de excursões desapareceu em função da redução das terras. Essa situação tem influenciado no modo de vida da Aldeia Xavante de *Marãiwatsédé*, onde a agricultura convive com as transformações da mecanização. Diante disso, os Xavantes buscam outras perspectivas de vida, a retomada da terra, uma área de 165 mil hectares, que representa um avanço na reconquista do seu território, mas, ao mesmo tempo, apresentam vários dilemas para serem pensados pela comunidade, como a degradação ambiental, a escassez de água, alimentos e infraestrutura na saúde. A construção de uma nova aldeia na área ganha força na comunidade, porém, está sendo discutida com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em Brasília. Nesse processo, os saberes dos anciões e a educação formal têm contribuído no reconhecimento do território e no desenvolvimento de trabalhos com a comunidade, para garantir a sustentabilidade socioambiental.

Palavras-chave: Gestão Territorial. Território. Territorialidade. Sustentabilidade. Educação.

QUADRO 9 - A8 - Levantamento Da Pesquisa - CAPES no site: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

TSAWEWA, Martinho Tsire Edi. Educação Indígena procurando dialogar com a Educação Escolar Indígena: “Rob‘uiwedze e niha te rob‘uiwẽ”. 2016. p.98. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso.

Objetivo, com este texto, apresentar resultados da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação, que teve como propósito compreender e contribuir com processos encadeados a partir da escola e como esta poderá auxiliar na construção de um debate intercultural, preservando os valores tradicionais da comunidade, mesmo entendendo que a cultura é algo vivo e que está em constante processo de transformação. Entendemos que o abandono das práticas culturais é preocupante e pode gerar uma epidemia étnica e que em longo prazo pode levar a extinguir os Xavante enquanto povo. O que justifica este estudo que apresento com o título de: Educação Indígena procurando dialogar com a Educação Escolar Indígena: *Rob‘uiwedze e niha te rob‘uiwẽ*, é a busca de compreender estas duas realidades que possuem várias ramificações idealizadas e que terá importante papel na sociedade indígena e principalmente para compreender melhor o que acontece em nossa própria comunidade. Lutamos por décadas seguidas por uma educação que foi chamada depois de Educação Escolar Indígena. Mas essa só existirá se a educação escolar respeitar os valores pedagógicos, sociais, culturais, administrativos e econômicos dos povos indígenas. Colocar-se no lugar que ela nunca esteve: um lugar de parceria e de diálogo com a educação de cada povo específico. Enquanto isso não acontecer a Educação Escolar Indígena estará fadada ao fracasso e seguirá os mesmos erros do passado colonialista e pós colonialistas. É neste sentido que a Educação não Indígena e a Educação Escolar Indígena, unificadas, podem trazer equilíbrio para a organização social dos indígenas no território nacional. Sendo assim, temos como objetivos desse estudo, compreender as múltiplas funções da educação indígena e não indígena e seus reflexos na sociedade Xavante, buscando encontrar elementos que ajudem a conciliar o encontro dessas duas visões de mundo de modo que a interculturalidade possa trazer benefícios ao povo indígena contribuindo no entendimento da diversidade étnica e nas práticas culturais que constituem a sociedade indígena. Para a realização desta pesquisa optou-se por realizar uma pesquisa etnográfica partindo de um estudo de caso de cunho qualitativo que consistirá em levantamento de informações sobre história, educação, prática cultural e diversidade étnica de um determinado grupo. Optamos por observar os aspectos referentes à formação, discursos e saberes contextualizados na vida atual, tornando como base das informações elementos básicos de um estudo etnográfico tais como: observação

participante, entrevistas, visitação nas aldeias, histórias de vida, notas de campo e pesquisa bibliográfica. Este trabalho foi desenvolvido na Aldeia Sangradouro, localizada no município de General Carneiro, no estado de Mato Grosso. Com essa pesquisa buscou-se ainda contribuir com o entendimento da comunidade com relação às alterações que a mesma vem passando ao longo dos anos com a introdução de elementos advindos de outras sociedades, principalmente por meio da escola, dos meios de comunicação, do contato com outros povos e também com as modificações que se constroem e emergem dentro da própria cultura.

Palavras-chave: Educação Indígena, Educação Xavante, Interculturalidade.

QUADRO 10 - A9 - Levantamento da Pesquisa-CAPES no site: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

SERPA, Aila Oliveira. Educação e urbanidade Indígena: nas Fronteiras Xavantinenses. 2017. p.150. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso.

Este trabalho tem o objetivo de compreender como a presença do *A'uwe* (Xavante) é percebida pelos gestores e professores de uma escola estadual pública de ensino médio de Nova Xavantina-M.T.; investigar se esta escola pensa e reconhece o papel que a educação escolar tem na formação do Xavante, se os professores conhecem a Lei n.º 11.645 de 2008, se estão preparados para executá-la numa perspectiva intercultural, que reconhece as necessidades culturais específicas desse Povo e se, preparados ou não, procuram adequar suas práticas para incluir essa temática em seu cotidiano escolar. Parte da concepção de que é importante que novos estudos busquem compreender o indígena na cidade, fugindo das dicotomias limitantes nessa compreensão e promovendo o diálogo entre os mundos e suas culturas em contato na escola. Cultura, alteridade, identidade e interculturalidade foram os conceitos centrais para o entendimento das relações interétnicas e formação das fronteiras em que essas relações acontecem. A pesquisa de tipo etnográfica foi utilizada como base para coleta de dados e sua interpretação. Os dados demonstraram o município de Nova Xavantina e a escola foco da pesquisa como espaços de fronteira em que a fricção interétnica ocorre, em que as contradições se manifestam em tensões e conflitos sintomatizadas no alto índice de evasão e reprovação dos alunos indígenas. Entendemos que a escola deveria representar a possibilidade de aprender a se relacionar com a sociedade envolvente sem perder ou desqualificar sua própria cultura; o que, infelizmente, não foi verificado no caso estudado. A diversidade cultural e histórica dos Povos indígenas do Brasil é enorme, como é enorme a diversidade com que se manifesta a presença indígena na cidade, demonstrando que não há

uma situação de urbanidade, mas várias e que cada caso, cada especificidade implica num modo de se relacionar com ela. Assim, ao pensar o caso da inserção do Xavante em Nova Xavantina, levamos em conta sua sócio cosmologia, o que também deve ser feito pela escola que recebe esses alunos. Sobre a questão das diversidades pudemos notar que a chave analítica e prática da inclusão, quase exclusivamente dos portadores de necessidades especiais, é dominante; assim aspectos considerados inovadores, como a lei n.º 11.645 de 2008 e a educação intercultural são amplamente desconhecidos, ou apenas mencionados, e que como os próprios documentos referenciais da escola trazem, carecem de conhecimento e recursos didáticos para serem levados à sala de aula. Entendendo que o processo de pensar sobre si, sobre o que a escola é e quer ser já faz parte da cultura escolar estudada, basta que a este seja acrescentada a temática das diversidades, o embasamento teórico, os subsídios que levem ao entendimento de conceitos fundamentais para transformação da e na prática. Por fim, entendemos que é assim que um novo sistema educacional pautado nos pressupostos da interculturalidade e da pluriétnicidade pode ser concretizar.

Palavras-chave: Escolarização Indígena, Xavante, Interculturalidade.

3.4. Os periódicos que versam acerca da Educação Escolar Indígena presentes na CAPES (2000-2019)

Dos Periódicos presentes na CAPES, todas as áreas no período de 2000 a 2019 foram encontrados 26 artigos dos quais 07 foram motivo do inventário. O primeiro achado no período estimado foi o artigo *Educação e Diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso* cujo articulista, Edmundo Antônio Peggion (2003) Analisa a experiência do programa de formação de professores indígenas, Projeto Tucum, e sob o ponto de vista do Polo II, em que todos os cursandos são professores Xavante das aldeias mais próximas ao polo, um programa de formação de professores indígenas que se desenvolveu no Estado de Mato Grosso. Seu texto se divide em duas partes. Na primeira, há um esboço do projeto em termos gerais, sua extensão e, na segunda parte, analisa o caso específico do atendimento aos professores Xavante. Em suas considerações finais, esboça um exercício crítico, com base em reflexões recentes acerca da Educação Escolar Indígena. Estabelece um pequeno paralelo entre o Projeto Tucum e outros projetos em andamento na mesma época. Desenvolve um olhar um pouco distanciado da experiência, tão intensamente vivida por todos que participaram da formação de professores indígenas no Estado de Mato Grosso.

Em 2009, no artigo *Educação Indígena em Contextos Urbanos dos Municípios de Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças: Desafios de Novos Tempos*, a autora Marly Augusta Lopes Magalhães, faz um estudo sociolinguístico interacional, proporcionando uma visão mais detalhada de como os alunos indígenas Xavante matriculados em escolas públicas das cidades de Barra do Garças, Pontal do Araguaia-MT e Aragarças-GO são recebidos pela comunidade não indígena. Percebe o prejuízo causado à cultura indígena Xavante, principalmente em termos de sua língua, à medida que as culturas, ao se interpoem em espaços urbanos, podem levar esse grupo de etnia forte e valente, como são denominados pela autora, ao que chama de caminhos tortuosos e sem volta. Trata, portanto, das relações de fronteiras em que a educação escolar das aldeias indígenas Xavante não comporta mais as necessidades educacionais desses jovens alunos indígenas do Povo Xavante.

Já em 2010, os autores Wanderleya Gonçalves Costa; Vanisio Luiz Silva, em *A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros*, ressaltam os mecanismos de exclusão presentes nas escolas na percepção de que a identidade múltipla do Brasil é mascarada. Afirmam que a escola desconsidera a realidade multirracial e pluriétnica e contribui para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes de alguns grupos socioculturais. Partem da aprovação da Lei n.º 11.645 de 2008, que inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes pública e privada a obrigatoriedade do estudo da história e culturas africana, afro-brasileira e indígena para discutir o ensino da matemática. A partir do viés da etnomatemática, procurando contribuir para discutir e destacar, no espaço escolar os conhecimentos presentes nessas matrizes culturais. Na divisão de trabalhos, a primeira autora pesquisa os índios *A'uwe-xavante* de Mato Grosso, onde atua como professora universitária.

As autoras Dulce Maria Pompêo de Camargo e Judite Gonçalves de Albuquerque (2003), em *Projeto Pedagógico Xavante: Tensões e Rupturas na Intensidade da Construção Curricular*, na área de Educação, tratam do Curso de formação de professores índios no exercício do magistério em que se visava à construção do currículo diferenciado que sustenta o Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas Xavante de Mato Grosso. O artigo analisa experiências realizadas nas aldeias Xavante com intuito de orientar e participar da construção do Projeto Pedagógico, a fim de construir o projeto de uma escola específica e diferenciada a ser aplicado. Relatam a importância da resistência dos movimentos organizados no sentido de provocar mudanças no enfoque das políticas oficiais de educação. Percebem essas ações como

iniciativas e elaborações novas, intensas e significativas propiciadoras de desvelar as tensões culturais vivenciadas nas escolas e nas comunidades.

Natália Araújo de Oliveira (2014) segue o exemplo da já citada autora da dissertação acerca da temática alunos Xavantes na cidade de Nova Xavantina com o título *Ser Xavante, morar e estudar na cidade: os Xavante em Nova Xavantina/MT*, ainda na pesquisa sobre Educação. Analisa a identidade dos indígenas Xavante ao estudarem em Nova Xavantina, no interior de Mato Grosso. Pesquisa que se desenvolve em duas escolas que atendem ao povo Xavante. Parte de uma pesquisa etnográfica e, como resultado, reitera em sua pesquisa que o fato de os alunos crianças e adolescentes estarem em contato com o não-índio não os torna menos indígena, Confirma que os vínculos étnicos e a valorização de seus costumes têm continuidade nos espaços urbanos, principalmente no espaço escolar ao considerar que, em sua pesquisa de campo com os Xavante, a identidade se reafirma a partir da busca pelo aprendizado junto aos não-índios como estratégias de defesa de sua alteridade.

Em 2016, no mesmo ano de defesa de seu mestrado em que a sua dissertação foi aqui identificada, *Martinho Tsire Edi Tsawewa*, da etnia Xavante, escreve *Algumas Considerações Sobre a Educação da Criança Xavante*, agora junto ao Doutor em Educação Alceu Zoia, na qual esclarecem a interação entre as crianças, o adulto e a comunidade. Especificam a sua importância e papel nos rituais característicos do sexo e idades. A identificação do artigo para o rol do levantamento está na importância de se conhecer como a criança Xavante é percebida culturalmente para possibilitar maior compreensão acerca de como a educação escolar pode se alicerçar por meio desse conhecimento relativo à Pedagogia Xavante (TSAWEWA e ZOIA, 2016).

A observação temática dos artigos, em sua maioria, versa em torno do Projeto Tucum, programa de formação de professores indígenas que se desenvolveu no Estado de Mato Grosso. Abordam as mesmas tensões encontradas nas dissertações acerca da necessidade de se propiciar um projeto político pedagógico que valorize a alteridade do povo Xavante e dois articulistas tomam a dianteira com temáticas que abordam, tangencialmente, a Educação Escolar Indígena Xavante. O primeiro é o artigo Educação Indígena em Contextos Urbanos dos Municípios de Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças: Desafios de Novos Tempos que trata da migração necessária para que os alunos de etnia Xavante completem seus estudos e as implicações relativas à interposição cultural a que esses alunos são expostos. O outro artigo é sobre: *Algumas considerações sobre a educação da criança Xavante* fornecendo material etnográfico acerca da cultura e do modo pedagógico com que se ensina a criança Xavante. Um

conhecimento que pode esclarecer e fortalecer os laços entre a Educação Escolar Xavante e a Pedagogia Xavante.

O inventário, apresentado a seguir, dos artigos discutidos está disposto em ordem cronológica, ano a ano. Procurei observar todos os dados disponíveis para a identificação dos trabalhos discutidos anteriormente. O local, o ano, o número de páginas e o nome do orientador completam a ficha básica. Após, apresento o resumo dos artigos na íntegra já que as análises foram realizadas anteriormente dentro do interesse da temática pesquisada para o inventário. Os Quadros, dispostos a seguir, denominados “B” são referentes ao Inventário já comentado dos Artigos presentes no Portal de Periódicos CAPES todas as áreas período de (2000-2019) acima analisados.

3.4.1. Quadro B - Portal de Periódicos da CAPES todas as áreas. Período: (2000-2019).
Descritor: Educação Escolar Xavante

Resultado: 26 Artigos (Opção pelos 07 na Língua Portuguesa).

QUADRO 11 - B1- Levantamento da Pesquisa - Portal de Periódicos “Domínio Público da CAPES”, link: www.dominiopublico.gov.br

PEGGION, Edmundo Antônio. Educação e Diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso. 2003. Artigo na área da Educação.

Pretendo com este artigo realizar uma análise da experiência do Projeto Tucum, um programa de formação de professores indígenas que se desenvolveu no Estado de Mato Grosso. O texto está dividido em duas partes, que poderão ser notadas pelo leitor: na primeira há um quadro geral dos princípios e da extensão do projeto e, na segunda, análise de um caso específico; o foco desta segunda parte está voltado para o polo do projeto que atendeu ao povo Xavante. Nas considerações finais, tento esboçar um exercício crítico, com base em reflexões recentes acerca da Educação Escolar Indígena. É uma forma de estabelecer um pequeno paralelo entre o Tucum e outros projetos em andamento na mesma época. É, também, um olhar um pouco distanciado da experiência, tão intensamente vivida por todos que participaram da formação de professores indígenas no Estado de Mato Grosso.

Palavras-chave: Projeto Tucum. Educação escolar Indígena.

QUADRO 12 - B2 - Levantamento da Pesquisa, Portal de Periódicos “Domínio Público da CAPES”, link: www.dominiopublico.gov.br

MAGALHÃES, Marly Augusta Lopes. Educação Indígena em contextos urbanos dos municípios de Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças: desafios de novos tempos. 2009. Artigo na área da Educação.

Este trabalho é resultado da convivência de dez anos com alunos indígenas da etnia xavante matriculados em escolas públicas das cidades de Barra do Garças, Pontal do Araguaia-MT e Aragarças-GO, cuja meta principal é fazer um estudo sociolinguístico interacional que proporcione uma visão mais detalhada de como esses alunos são recebidos pela comunidade não indígena. Tal convivência trouxe a possibilidade de um maior entrosamento com esses jovens e, conseqüentemente, vem despertando o desejo de ajudá-los a melhorar as condições de vida nos espaços urbanos, pois, embora fortes e valentes, são levados a caminhos tortuosos e sem volta, causando um grande prejuízo a sua cultura e, principalmente, a sua língua.

Palavras-chave: Alunos Xavante, Escolas Públicas, Estudo Sociointeracional.

QUADRO 13 - B3 - Levantamento da Pesquisa. Portal de Periódicos “Domínio Público da CAPES”, link: www.dominiopublico.gov.br

COSTA. Wanderleya Gonçalves e Vanisio Luiz Silva. A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros. 2010 Artigo na área da Educação.

Neste artigo, problematizamos as narrativas da nação brasileira que mascaram a identidade múltipla do País e ressaltamos mecanismos de exclusão presentes nas escolas. Lembramos que o Brasil, devido à sua formação histórico-social, é multirracial e pluriétnico, mas a escola continua a desconsiderar essa realidade, o que tem contribuído para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes de alguns grupos socioculturais. Então, remetendo-nos à aprovação da Lei n.º 11.645 de 2008, que inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das redes pública e privada a obrigatoriedade do estudo da história e culturas africana, afrobrasileira e indígena, encaminhamos nossas discussões para o ensino de Matemática. Nesse contexto, discorreremos sobre algumas das formas por meio das quais as pesquisas em Etnomatemática podem contribuir para discutir e destacar, no espaço escolar, os conhecimentos que possuem essas matrizes culturais. A partir daí, apresentamos algumas

reflexões suscitadas por pesquisas que temos realizado na região de Pirituba, no município de São Paulo, onde atua o segundo autor e junto aos índios A'uwe-xavante do Mato Grosso, onde atua a primeira autora.

Palavras-chave: educação matemática; etnomatemática; identidade.

QUADRO 14 - B4 - Levantamento da Pesquisa. Portal de Periódicos “Domínio Público da CAPES”, link: www.dominiopublico.gov.br

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de e Judite Gonçalves de Albuquerque. Projeto Pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. 2013. Artigo na área da Educação.

Este artigo traz reflexões acerca da contribuição do Projeto Tucum – formação de professores índios no exercício do magistério – para a construção de um currículo diferenciado que vem dando sustentação aos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Indígenas Xavante de Mato Grosso. A partir do enfoque das políticas oficiais de educação e da importância da resistência dos movimentos organizados, no sentido de provocar mudanças significativas na implantação e no desenvolvimento da educação escolar indígena, analisamos a experiência dos Xavante e do processo de construção que vêm travando por uma escola específica e diferenciada. São ações e elaborações novas, intensas e significativas que revelam as tensões culturais vivenciadas nas escolas e nas comunidades.

Palavras-chave: Educação indígena. Escola indígena. Currículo. Projeto Político-Pedagógico. Políticas indigenistas.

QUADRO 15 - B5 - Levantamento da Pesquisa. Portal de Periódicos “Domínio Público da CAPES”, Link: www.dominiopublico.gov.br

OLIVEIRA, Natália Araújo de. Ser Xavante, morar e estudar na cidade: os Xavante em Nova Xavantina/MT. 2014. Artigo na área da Educação.

O presente trabalho objetiva analisar a identidade dos indígenas Xavante após sua migração das aldeias para a cidade de Nova Xavantina, interior de Mato Grosso, tendo como enfoque a análise das crianças e adolescentes que frequentam as escolas. Para tanto, foi realizada pesquisa etnográfica em duas escolas estaduais da cidade. Como resultado, a pesquisa reiterou a premissa que considera que estar em contato com o branco não torna o indígena menos

indígena, pois seus vínculos étnicos e a valorização de seus costumes têm continuidade no espaço urbano. Mais que isso, na cidade, a identidade Xavante é reafirmada. Assim, o conhecimento buscado junto aos brancos no espaço escolar tem o intuito de auxiliar nas estratégias de defesa de sua etnia.

Palavras-chave: Identidade. Xavante. Cidade. Escola. Etnografia.

QUADRO 16 - B6 - Levantamento da Pesquisa. Portal de Periódicos “Domínio Público da CAPES”, link: www.dominiopublico.gov.br

MARTINHO, Tsire Edi Tsawewa e ZOIA, Alceu. Algumas considerações sobre a educação da criança Xavante.

Neste texto, buscamos destacar a educação da criança A’uwê (Xavante); para isso destacamos os elementos educativos desse povo, com ênfase para o processo de como acontece a educação da criança Xavante, a educação do menino, a educação da menina, a interação que acontece entre crianças, adultos e a comunidade, buscando compreender essa criança como sujeito de direitos e que se constitui nessa relação com os demais membros da comunidade e, também, na participação ativa nos rituais culturais que são marcadores de idades e grupos de pertencimento desses indivíduos no grupo.

Palavras-chave: Xavante, crianças, educação indígena.

O estado do conhecimento presume seguir a metodologia para a criação do inventário já observada no início do capítulo, nesse caso, fiz o levantamento dos resumos, nos quais identifiquei o ano, local, instituição e programa de pós-graduação; autoria; área do conhecimento; a questão ou foco da pesquisa; os objetivos; referencial teórico; as conclusões e as palavras-chave.

Ao mesmo tempo, foi necessário, no refinamento da pesquisa, garimpar as pedras preciosas por meio da análise de conteúdos presentes não apenas nos resumos, cujo discurso acadêmico, em muitos casos, pela sua objetividade, está relacionado às condições de produção. Nesses casos, a observação mais atenta exigiu uma leitura dinâmica de alguns dos artigos, dissertações e teses em busca do que a pesquisa tomou como foco.

Alguns recortes temáticos foram recorrentes nos trabalhos apresentados e serão enumerados, em ordem decrescente em grau de preponderância, presente nos trabalhos inventariados de forma a contribuir para os pesquisadores como rastro da mineração temática acerca da Educação Escolar Xavante:

- Introdução da educação escolar oficial em confronto com a tentativa de efetivação de um projeto educacional idealizado pelos próprios índios Xavante;
- Processo de inclusão das escolas no sistema oficial de ensino em Mato Grosso com ênfase no protagonismo indígena Xavante;
- As Escolas Indígenas Xavante e a Pedagogia Xavante e a formação de professores;
- A escola específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, a Educação Escolar Indígena;
- A política de Educação Escolar Indígena, proposta pelo MEC, na perspectiva dos próprios índios Xavante,
- O fortalecimento da identidade étnica na formação de quadros profissionais para atender às demandas pertinentes dos projetos societários de cada povo indígena Xavante;
- A história da política de Educação Escolar Indígena Xavante;
- A produção de identidades, a cultura e a gramática escolar.

Os debates abordados pelos trabalhos levantados no inventário abordam questões reveladoras do combate à exclusão e à discriminação, provocadores de reações de fortalecimento da identidade étnica do povo Xavante, principalmente, na formação de quadros profissionais na área de educação nas terras indígenas Xavante, em que a escola passa a ser lugar de controle social dentro do aparelho estatal, de modo que o povo possa se utilizar dela para reivindicar seus direitos por meio dos conhecimentos adquiridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os *warazu*¹⁰ sempre perseguiram e procuravam aprisionar o povo *Akwe-Xavante*, assim, no fim do século XVI e em todo o século XVII, foi flagrante o mercado violento de indígenas apresados por entradas e bandeiras. O povo *Akwe-Xavante* foi-se embrenhando no mato, sempre em fuga dos *warazu* que eram perigosos e agressivos. Durante o século XVIII, existem registros antigos da presença do povo Xavante na província de Goiás no Brasil Central, onde as descobertas de ouro de aluvião foram empurrando esse grupo étnico à transitoriedade em relação às terras habitadas. Nesse sentido, negando-se ao contato, ainda no século XIX, esse grupo étnico viveu um momento estável na região da Serra do Roncador, para além do Rio das Mortes, no coração do que é hoje o Estado de Mato Grosso, região pertencente à Amazônia Legal. Enquanto protegidos, sua cultura floresceu de modo inigualável, autodenominaram-se *A'uwêUptab*¹¹ sem deixar de se preocuparem com seus perseguidores que, nas décadas de 1970 e 1980, voltam a fazer interferências decisivas em suas vidas.

Nesse ínterim, surgiram os projetos de colonização em que milhões de dólares, advindos de empréstimos bancários internacionais, resultaram em projetos desenvolvimentistas cuja ocupação predatória propiciou o agravamento, cada vez maior, da situação fundiária, fato que contribuiu para aumentar a tensão entre os interesses dos índios e o dos projetos de colonização.

É interessante notar que até hoje as tensões entre os antigos colonizadores, hoje substituídos por grandes proprietários de terras e indígenas estão sempre explodindo quando aqueles lutam pelo direito à exploração de terras indígenas resguardadas pela constituição. O primeiro capítulo retrata toda essa especificidade de fatos ocorridos durante o processo de contato e pacificação aos olhos do colonizador, ou seja, a sociedade hegemônica e aos olhos do colonizado.

A sociedade hegemônica vai tecendo suas teias e, percebe-se uma nova luta em seu nascedouro, ou o que se denominou na pesquisa o “ritual de passagem pela educação do povo Xavante em direção à Educação Escolar Indígena Xavante” como o resultado do processo de colonização de ocupação do Estado de Mato Grosso.

A educação religiosa desempenhada pelas missões religiosas católicas e protestantes, ao desconsiderarem a cultura preexistente desse grupo étnico, impondo sua religião e costumes em detrimento da cultura do povo Xavante, fez com que a escola nada mais fosse do que Aparelho

¹⁰ Considerados os “não-índios”

¹¹ Xavante - povo autêntico.

Ideológico do Estado em que a pedagogia tradicional era imposta e a educação indígena passasse a fazer parte de um projeto político de integração, servindo aos interesses da desocupação e reocupação de terras indígenas.

A partir do Concílio Vaticano II (1962-1965), uma renovação no modelo pastoral da Igreja Católica, maior responsável pela educação do povo Xavante, devido às mudanças socioculturais ocorridas naquela atualidade mundial, adaptou-se e suas congregações passam a respeitar a história e a cultura de cada povo, reconhecendo o sujeito plural e valorizando a alteridade dos povos indígenas.

Nesse caso, no regimento da primeira escola Xavante, na Aldeia de São Marcos, criada pelos Salesianos, já, em 1976, demonstrava-se a importância de se considerar a cultura do Povo Xavante no regimento escolar da Escola Dom Filippo Rinaldi, a primeira escola de 1º grau incompleto em que, no artigo 47, lê-se: “é assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão”.

Desse momento em diante, em meio à Constituição de 1988, a principal dentre os vários marcos da conquista pelo direito da Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Indígena Xavante passa a tomar forma. Mas não sem a luta do povo Xavante, seu protagonismo e sua forma autêntica de guerrear pelo seu direito assegurado nessa Carta Magna a qual garantiu à Sociedade Indígena o direito de se manter Índio, ou seja, permanecer com seus valores, culturas, línguas e tradições.

Na sequência, de grande importância para o Povo Xavante e para todas as etnias do Estado de Mato Grosso, surge a primeira iniciativa de grande porte para a formação específica, em nível médio, de Professores Indígenas que atuavam em sala de aula, o Projeto Tucum, no ano de 1996. Das 200 vagas oferecidas, 85 eram alunos de etnia Xavante, perfazendo um total de 42,5% dos alunos participantes do curso.

Após a conquista da formação, e em direção à Educação Escolar Indígena Xavante, a escola passa a ser vista e reconhecida pelo povo Xavante como lugar de origem dos movimentos de resistência. Desse modo, por meio da escola, eles reivindicam seus direitos e por esse motivo não é tão fácil ainda as tratativas entre o povo Xavante e a SEDUC.

Essa é uma das questões que mais sobressaíram nos textos observados pelo inventário acadêmico acerca da Educação Escolar Indígena Xavante, presente no capítulo III. Os Professores, Alunos, a própria comunidade procura um meio de valorizar a cultura e formar pessoas sem prescindir das tradições culturais em detrimento de uma educação imposta ao povo Xavante, de modo a conciliar as duas visões de mundo interculturalmente.

Quanto aos resultados, ficou claro que a presença de trabalhos acadêmicos acerca do tema Educação Escolar Indígena Xavante aparenta certa inexpressividade, porém, ao se considerar o fato de que a Etnia Xavante no País representa uma, dentre trezentos e cinco etnias e que, no Estado de Mato Grosso, essas Etnias são quarenta e duas, além da percepção de que muitos autores generalizam suas produções definindo as suas temáticas como Educação Escolar Indígena, é uma temática ainda em processo de transformação e que possibilita pesquisas mais procuradas.

O que se pode esperar a partir da pesquisa apresentada em inventário, é que, pelo menos na região do Estado de Mato Grosso, a temática Educação Escolar Indígena Xavante seja retomada nesse momento em que ela redireciona o processo educativo imposto pelo MEC e pelos Governos, e além disso, reconstrói o projeto educacional que a Comunidade Indígena Xavante deseja, respeitando sua história, sua identidade e singularidade étnica e as suas tradições culturais.

Concluindo este trabalho, não posso deixar de registrar que no dia trinta de junho do decorrente ano o Supremo Tribunal Federal julgará sobre a tese do marco temporal e essa data ficará marcado na história e principalmente na vida dos povos indígenas. O marco temporal é o ponto mais absurdo desse Projeto de Lei 490, pois, os povos indígenas segundo ele, só teriam direito de ocuparem ou reivindicarem territórios se estivessem ocupando tal espaço desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. E a luta dos povos indígenas no Brasil não tem seu início com a Constituição Federal de 1988, muitas foram as violências que impediram estes povos de resistirem em seus territórios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA, A. C. de S. Antropologia Social Sobre Indigenismo, Autoritarismo e Nacionalidade Considerações Sobre a Constituição do Discurso e da Prática da Proteção Fraternal no Brasil. Universidade Federal do Rio de Janeiro Museu Nacional Departamento de Antropologia Programa de Pós-Graduação. In: OLIVEIRA FILHO, J. P. de, ed. **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro/São Paulo; EdUFRJ/Marco Zero, 1987.

ALBO, X. (Org.). **Cadernos IHU ideias**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Instituto Humanitas Unisinos. Ano 1, n. 1, 2003. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

ANDREATTA, C. Apontamentos sobre o Contexto Teológico do Vaticano II. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 401, ano XII. 03/09/2012.

ÂNGELO, F. N. P. de. O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de mato grosso: Protagonismo Indígena. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Universidade Federal de Mato Grosso.2005. p.139.

BARROS, M. C. D. M. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). **Revista de Antropologia**, vol. 47, n. 1. São Paulo, USP, 2004.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 26 de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=450852&ori=1>. Acesso em: 02 set; 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 6.001 de 19 de dezembro de 1973** que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BORTONE, M.E.; MARTINS, C. A. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRIGHENTI, A. Por uma evangelização realmente nova. **Perspect. Teci.**, Belo Horizonte, Ano 45, n. 125, p. 83-106, jan./abr. 2013

BRINGMANN, S. F. **Índios, colonos e fazendeiros: conflitos interculturais e resistência Kaingang nas terras altas do Rio Grande do Sul (1829-1860)** Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2010, 219p.

CAMARGO, D. M. P. de; ALBUQUERQUE, J. G. de. Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 23, n.º 61, p. 338-366, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 14 de 1999 do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA, **Órgão do Conselho Nacional de Saúde - CONEP**. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/comissao/conep/atribuicoes.html>. Acesso em: 22 jan. 2020.

COSTA, W. G.; SILVA, V. L. A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios Brasileiros. **Educ. rev.** n.º 36, 2010.

CREPALDI, G. B. **Alimentação indígena em Mato Grosso**: educação ambiental e sustentabilidade entre etnias de estudantes da Faculdade Indígena Intercultural. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Mato Grosso. 2011. p.123.

DAVIS, S. H. **Vítima do milagre**: o desenvolvimento e os Índios do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FERNANDES, F. **Os círculos da história**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERREIRA, M. K. L. **Da origem dos homens à conquista da escrita**: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

FREIRE, J. R. **Relação da conquista do gentio Xavante conseguida pelo... senhor Tristão da Cunha Menezes, governador, e capitão general da capitania de Goiás**. Relação da conquista do gentio Xavante, 1790. Coleção textos e documentos FFLCH/USP, 1951. Lisboa: Typografia Nunesiana, 1790.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI, **Coordenação Regional Xavante**. Disponível em: <http://funai.gov.br/index.php/apresentacao-xavante>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI. **Diretoria de Assuntos Fundiários**, Departamento de Identificação e Delimitação (DID). Listagem de Terras Indígenas. Relatório Geral Brasília, FUNAI, 2020.

GAUTHIER, C. *et. al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Coleção Fronteiras da Educação. Trad. PEREIRA, F. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. In: _____ **A Política do Significado**. 1. ed., 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 135-145.

GIACCARIA, B. **Ensaio. Pedagogia Xavante**. Aprofundamento Antropológico. Campo Grande: Editora: UCDB 1990.

GOMIDE, P.I.C. Estilos parentais e comportamento antissocial. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea. 2003.

GOVERNO DO ESTADO DO MATO GROSSO. **Avaliação das Ações na Área Indígena**. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral (SEPLAN). Gerencia Estadual do PRODEAGRO-GEP, 1996.

GOVERNO DO MATO GROSSO. **Secretaria de Estado de educação**. Disponível: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto38/FO-CX38-2373-97.PDF>, Acesso em: 21 jan. 2021.

GRANDO, B. S. Educação Escolar Indígena: Luta e Resistência. Universidade Federal de Rondônia (Ufro). **Centro de Hermenêutica do Presente**. Primeira Versão ano III, n. 151, junho. Porto Velho, 2004.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?** Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Censo demográfico 2010. **Características gerais dos indígenas**: resultados do universo. IBGE, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=795>. Acesso em: 16 fev. 2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL - ISA. **Terras Indígenas do Brasil**. 2017. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/>. Acesso em: 18 fev. 2020.

JANUÁRIO, E. Ensino Superior para índios: um novo paradigma na educação. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. 3º Grau Indígena, Barra do Bugres, MT, n. 01, Vol. 01, p. 15-16, 2002.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LÉVI-STRAUSS, C. **Introduction**: Histoire et Ethnologie, in *Anthropologie Structurale*, Paris, Plon. 1958.

LEAL, L. S. **Classes de Idade Xavante e a Educação Escolar**: uma contribuição pedagógica. Campo Grande-MS: Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. 2006.

LEAL, Pe. L. S. **Classes de Idade Xavante e a Educação Escolar**: Uma Contribuição Pedagógica. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. 2006. p.128.

LIBÂNEO, J. C. Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática. **Tese de doutorado**, 1990.

LOPES DA SILVA, A. Dois séculos e meio de História Xavante. In: CUNHA, M. C. da. (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura/Companhia das Letras/Fapesp, 1992, p. 357-378.

MACHADO, M. F. R. Quando os índios estudam antropologia. In: **Relatório da primeira etapa intensiva do Projeto Tucum**. Cuiabá: SEDUC, 1996, p. 224-268.

MAGALHÃES, M. A. L. de. Dificuldades encontradas por professores de Língua Portuguesa de escola pública urbana em relação a alunos indígenas da etnia Xavante. In: FERREIRA, A.V. **Prática socioeducativas em espaços escolares e não escolares**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

MAGALHÃES, M. A. L. Educação indígena em contextos urbanos dos municípios de Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças: desafios de novos tempos. **IV GELCO**. vol. 15 n. 17, 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 06 jan. 2021.

MANZON, J. **75 anos de enfrentamento dos Xavantes**. São Paulo: Almeida e Dole, 2019. Disponível em: https://www.almeidaedale.com.br/assets/pdfs/publicacoes/Jean_Manzon.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

MANZON, J. **Flagrantes do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Bloch, 1950. **Acervo - CEPAR Cultural**. São Paulo. Disponível em: <http://www.acervojeanmanzon.com.br>. Acesso em: 15 maio 2020.

MANZON, J. **Fotografia dos povos indígenas**. 1998 Disponível em: <http://fotografia.povosindigenas.com.br/jean-manzon/>. Acesso em: 24 jul. 2020.

MATA, T. da G. N. da. Os professores indígenas e o processo de educação escolar dos Xavante de São Marcos (MT) **Dissertação** 115 p. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 1999.

MAYBURY-LEWIS, D. **A Sociedade Xavante**. Trad. Lopes da Silva, A. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

MEDEIROS, J. J. M. **50 anos de fotografia**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1986

MELIA, B. Educação indígena na escola. **Cad. CEDES** [online]. 1999, vol.19, n. 49, p.11-17. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000200002>. Acesso em: 10 maio 2020.

MELIÁ, B. Educação Indígena na Escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 49, dezembro, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a02v1949.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

MENDONÇA, T. F.; SOUZA, L. L. de. **Histórico da Educação Escolar Indígena na SEE-MT**. Trabalho apresentado no Seminário Educação. Promovido pelo Instituto de Educação da UFMT, 1994.

MILANEZ, F. (ORG.). **Memórias Sertanistas: cem anos de indigenismo no Brasil**. Edições Sesc São Paulo. 2015, 424p., 2015. 424p.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Interministerial n. 490 de 18 de março de 1993. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/Acesso em: 02 set. 2020>.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/Acesso em: 02 set. 2020>.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Interministerial n.º 60 de 24 de julho de 1992. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/Acesso em: 02 set. 2020>.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre.vol.5, n. 2, p.154-164, jul-dez, 2014.

MOURA, M. C. O. Aldeamento Carretão: “Marco zero” da história das relações interétnicas dos tapuios. Universidade Católica de Goiás. **Dimensões** vol. 18, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/download/2436/1932>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MUNDURUKU, D. **O Caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. Coleção Educação em Foco. Série Educação. História. Cultura. São Paulo: Paulinas, 2014.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (Orgs). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NUNES, Â. “Brincando de ser Criança” contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. **Dissertação de Mestrado em Antropologia**. Universidade de São Paulo.2003. p372.

OLIVEIRA, N. A. de. Ser Xavante, morar e estudar na cidade: os Xavante em Nova Xavantina/MT. São Paulo, **Unesp**, vol. 10, n. 2, p. 235-253, julho-dezembro, 2014.

OLIVEIRA, R. N. S. de. **Gestão Territorial e Sustentabilidade Socio Ambiental do povo Xavante** - Terra Indígena de Marãiwatsédé - Bom Jesus do Araguaia-MT. Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Federal de Mato Grosso. 2015. p. 127.

PASSOS, L. A. **Currículo, tempo e cultura**. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2003.

PAULA, A. P. de. **Manual do colaborador salesiano**. Coleção Literatura Salesiana. Brasília: Cisbrasil-CIB, 2008. Disponível em: <http://www.sdb.org; www.cgfmanet.org>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PAULA, L. R. de. Travessia: um estudo sobre a dinâmica sócio espacial Xavante. São Paulo, 2007. **Tese**. (Doutorado em Antropologia Social). 328 f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PEGGION, E. A. Educação e Diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso. In: **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília. vol. 20, n. 76, p. 44-53, fev. 2003.

PLANO DE GESTÃO INDÍGENA MARÃIWATSÉTÉ´REROMHURIUPTSÃTÃ. OPERAÇÃO AMAZÔNIA NATIVA - OPAN, Mato Grosso - Brasil, 2016.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS PARA O MAGISTÉRIO - TUCUM. Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Assuntos Indígenas, Cuiabá (M.T.), 1995.

POUSO, L. **Os Xavante e sua história pelo olhar dos salesianos Bartolomeo Giaccaria e Adalberto Heide**. Dissertação de Mestrado em História. Luiton S. Lebre P. da Silva. Goiânia, 2017.

RAMIRES. M. de M. **Marãiwatsédé Terra de Esperança** – OPAN. Published on dec 3, 2012. Disponível em: <https://amazonianativa.org.br/maraiwatsede-terra-de-esperanca>. Acesso em: 20 jun. 2020.

RAVAGNANI, O. M. **A experiência Xavante com o mundo dos brancos**. Araraquara, UNESP, 1991.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROCA, A. Acerca dos processos de indigenização dos museus: uma análise comparativa. **Mana**, vol. 21, n. 1, p. 123-155, 2016.

ROMANOWSKI, J. P. As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. 132 f. **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102014-134348/publico/joana_paulin_romanowski.pdf. Acesso em: 11 dez. 2020.

RUSSO, K. **O povo Xavante e a formação dos “novos guerreiros”**: o sistema educativo e a educação escolar indígena no Brasil. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. 2005. p.219.

SANTOS, B. de S. Para Ampliar o Cânone do Reconhecimento da e Diferença e da Desigualdade; In: **Conhecer para libertar: os caminhos do cosmopolismo multicultural**. Rio de Janeiro, 2003, p.1-52.

SECCHI, D. A formação de professores indígenas para a diversidade. **R. Educ. Pública**. Cuiabá vol. 21 n. 46 p. 331-346, maio/ago, 2012.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. 133 p.

SERPA, A. O. **Educação e urbanidade Indígena:** nas Fronteiras Xavantinas. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. 2017. p.150.

SILVA, A. L. da. Dois Séculos e meio de História Xavante. In: CUNHA, M. C. da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras. Secretaria municipal de Cultura: FAPESP, 1992, p.357-378.

SILVA, R. H. D. O Estado brasileiro e a Educação (Escolar) Indígena: um olhar no Plano Nacional de Educação. **Tellus/Neppi**, ano 2, n, 2 Campo Grande: UCDB, 2002.

SOUZA LIMA, A. C. **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1987.

SOUZA, L. G. de. **Demografia e saúde dos índios Xavante do Brasil**. Tese Programa de Pós-Graduação da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Ministério da Saúde Fundação Oswaldo Cruz Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca. Rio de Janeiro. 2008, p155.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL- STF. Pleno referenda liminar concedida à Comunidade Indígena do Povo Kaingang no PR. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=450852&ori=1>. Acesso em: 02 set. 2020.

TSAWEWA, M. T. E; ZOIA, A. Algumas considerações sobre a educação da criança Xavante. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 16, n. 30, p. 111-131, jan./jun. 2016.

TSAWEWA, M. T. E. **Educação Indígena procurando dialogar com a Educação Escolar Indígena: “Rob’uiwedze e niha te rob’uiwē”**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso.2016. p.98.

TSI'RUI'A, A. T. **A sociedade Xavante e a educação:** um olhar sobre a escola a partir da pedagogia Xavante. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco.2012. p. 258.

OUTRAS FONTES CONSULTADAS:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acessado em 09 de janeiro de 2021.

<https://mpf.jusbrasil.com.br>. Acessado em 09 de janeiro de 2021.

<https://www.webonary.org/xavante>. Acessado em 15 de janeiro de 2021.

<https://pib.socioambiental.org>. Acessado em 21 de janeiro de 2021.

<https://amazonianativa.org.br>. Acessado em 21 de janeiro de 2021.

<http://www.acervojeanmanzon.com.br>. Acessado em 20 de janeiro de 2021.

<https://www.missao salesiana.org.br>. Acessado em 25 de janeiro de 2021.

<https://brainly.com.br>. Acessado em 20 de agosto de 2020.