

14º Seminário Nacional Sociologia & Política

Saberes em Confluência

GT 08 – Pensamento Social

Pensamento social brasileiro e a educação escolar indígena em Mato Grosso: uma análise sociológica sobre a política pública, os saberes e práticas entre o Estado e as comunidades originárias.

Luiz Zanelli Neto

INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa propõe uma análise sociológica das dinâmicas entre o Estado e os povos indígenas mediadas pela educação escolar, com foco nas experiências situadas no estado de Mato Grosso. A investigação parte do referencial teórico do pensamento social brasileiro - especialmente aquele que problematiza a formação histórica do povo brasileiro e os efeitos persistentes da colonialidade nas instituições contemporâneas. O objetivo é compreender as interpretações, ideologias, tensões e mediações que emergem no encontro entre os dispositivos institucionais do Estado - como legislações, políticas educacionais, planos e currículos - e os saberes, práticas e cosmologias indígenas. Trata-se de uma de pesquisa com abordagem qualitativa, tendo por base a análise sociológica e o uso de referenciais teóricos presentes no Pensamento Social Brasileiro. Nesse sentido, busca-se investigar como se constrói a relação entre os marcos normativos da educação formal e os

saberes indígenas em contexto escolares específicos, trazendo para a análise as continuidades e rupturas culturais geradas por estas políticas de desenvolvimento dentro das comunidades.

A educação escolar indígena, desde a constituição de 1988 e a promulgação da LDB de 1996, passou a ser reconhecida como direito específico, diferenciado e bilíngue. No entanto, esse reconhecimento formal nem sempre se converte em políticas públicas adequadas ou em práticas pedagógicas contextualizadas, respeitosas e interculturais. O Estado, ainda opera segundo lógicas colonialistas, assimétricas, hierarquizantes e às vezes etnocentrista. A imposição de uma “escolarização padronizada” desconsidera os modos próprios de existência, conhecimento e da relação saberes/práticas/cosmologias entre os povos originários e a aproximação de sua realidade sociocultural.

Na tentativa integracionista estatal se desconsidera os anseios e prerrogativas próprias destas comunidades quando se formulam políticas públicas educacionais desconectadas da realidade, ocasionando agravantes para a sobrevivência da cultura originária e seus símbolos. Como refletido no pensamento social brasileiro, a concepção real sobre o indígena no Brasil está longe de acontecer, ainda reproduzimos no âmbito público a lógica desenvolvimentista entre os povos originários.

Portanto a pesquisa se propõe a refletir sobre a problemática que envolve as políticas públicas educacionais em Mato Grosso, considerando a possibilidade de sua reversão e aprimoramento, caso sejam constatadas práticas de características colonialista e descontextualizada da realidade. Nesta análise, buscamos compreender de forma aprofundada o uso dos recursos públicos na relação Estado e as comunidades indígenas, bem como a efetividade dessas políticas diante das necessidades dos povos. Inserida no escopo de uma perspectiva decolonial, essa discussão vislumbra uma educação intercultural e diversificada, que atenda genuinamente às comunidades originárias, respeitando as especificidades de cada etnia. Propomos uma discussão que valorize o olhar indígena, permitindo uma compreensão mais realista da vivência escolar nos territórios e construindo, a partir das vozes indígenas, novas abordagens e caminhos alternativos para a uma educação verdadeiramente diferenciada e de qualidade.

DESENVOLVIMENTO

A proposta desta pesquisa está em articular duas frentes analíticas: o pensamento social brasileiro (com foco em autores que refletiram criticamente sobre a formação nacional, a questão racial, a desigualdade e o papel da educação) e a realidade sociológica diante da educação escolar indígena, tendo o estado de Mato Grosso como território de observação. O projeto também corresponde aos desafios contemporâneos da educação intercultural e às contradições entre o discurso da inclusão e as práticas excludentes do Estado. Entende-se que a escola indígena, mais do que um lugar de aprendizagem, é um grande campo de disputa simbólica, onde se entrelaçam saberes, políticas e projetos civilizatórios. Este estudo torna-se relevante tanto para o campo sociológico quanto para os debates sobre direito e educação indígena, política pública, cidadania, pluralismo epistemológico, diversidade cultural e justiça social. Sua importância reside na atualidade das discussões que envolvem os povos originários e seus direitos, especialmente no âmbito educacional.

A intenção desta pesquisa está em oferecer subsídios críticos para a formulação e avaliação de políticas públicas educacionais que respeitem a diversidade dos povos originários e apontem caminhos de superação de uma visão alicerçada na tutela estatal. É importante ressaltar que o Mato Grosso é a segunda posição no número de povos indígenas no Brasil, com um total de 43 etnias.

Diante disso, o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que dialoguem de forma coerente e atualizada com os anseios e especificidades dessas populações revela-se uma tarefa de extrema importância, não apenas para o estado, mas também para o país. Por fim, é fundamental articular essa discussão ao contexto atual de expansão e visibilidade do pensamento indígena no campo filosófico e pedagógico — um corpo de saberes que, embora ancestral e contínuo, foi historicamente invisibilizado. A relevância desta pesquisa insere-se também no cenário de emergência e consolidação da produção literária indígena contemporânea, cuja potência epistemológica e estética contribui para o reordenamento das narrativas sobre identidade, memória e educação no Brasil.

O projeto estabelece diálogo com três eixos fundamentais de reflexão. O primeiro compreende o pensamento social brasileiro, a partir de autores clássicos como Darcy Ribeiro, Octavio Ianni e Florestan Fernandes, cujas contribuições permitem analisar criticamente os processos de formação social, cultural e educacional do país. O segundo eixo privilegia as epistemologias indígenas e os estudos interculturais, incorporando as reflexões dos educadores Daniel Munduruku e Gersem Baniwa, bem como os aportes da pedagoga Catherine Walsh. Já o terceiro eixo consiste na análise dos marcos legais que regulamentam a educação brasileira e sua relação com a modalidade indígena nos âmbitos nacional e de Mato Grosso, através da Constituição Federal de 1988, do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEI), Plano Estadual de Educação (PEE-MT), Resolução nº004/2019 do Conselho Estadual de Educação (CEE MT) e as Diretrizes Regionais Curriculares de Mato Grosso (DRC-MT/2021).

Busca-se, ainda, investigar se a herança colonial exploratória interfere na formulação e execução das políticas atuais, e, em caso afirmativo, de que maneira ela se manifesta. O primeiro eixo teórico revela que a formação do pensamento social brasileiro esteve historicamente atrelada à construção de uma identidade nacional, e, por muito tempo, ignorou e subalternizou os povos indígenas. Inseridos em um projeto civilizatório eurocêntrico, os indígenas foram representados ora como obstáculos ao progresso, ora como elementos folclóricos nacionais. Essa marginalização epistemológica reflete não apenas a violência simbólica, mas também os limites teóricos de boa parte da produção intelectual brasileira, sobretudo até meados do século XX.

Neste contexto, destacam-se ideologias como o mito da democracia racial e o evolucionista social, que classificam os povos indígenas numa escala hierárquica influenciada pelo Darwinismo Social. A obra “Os índios e a civilização” de Darcy Ribeiro, representa um marco de inflexão nesse cenário, ao romper com a tradição assimilacionista e defender o reconhecimento dos povos indígenas como civilizações autônomas, com vontade e projetos próprios. Para Ribeiro, há uma “vontade nacional assimilacionista em transformar o indígena em não indígena por meio de uma integração social progressiva” (1985, p.174). Tal processo,

segundo o autor, é inevitável, pois as relações sociais no Brasil são marcadas por atitudes emocionais que revelam formas de contato irrealis. A primeira é etnocentrista, e os vê como “seres primitivos indesejáveis”; a segunda é a romântica, e os trata como “reliquias culturais a serem preservadas artificialmente”; a terceira é absenteísta, que os “igualava à população pobre não-indígena, negando-lhes o direito a diferença” (1985, p.174).

A partir dessa análise, compreende-se que o indígena tem sido historicamente construído como um sujeito inacabado, a caminho de uma suposta salvação pela aculturação. Como diz Darcy Ribeiro: “a ideologia brasileira quer o índio - e também o negro como um futuro ‘branco’ dissolvido pela amalgamação racial e pela assimilação, na comunidade nacional” (1985, p.177). Esse diagnóstico nos leva a um primeiro ponto de análise: a possibilidade da intenção assimilacionista e integracionista do Estado, sobretudo em um contexto de economia agroexportadora e latifundiária, como a de Mato Grosso.

Nessa perspectiva, Octávio Ianni destaca que a formação da sociedade brasileira está enraizada em estruturas de tipo imperialista e colonialista, importando o modelo jurídico político europeu e norte-americano: liberalismo e democracia representativa. Isso gerou uma ideia entre as elites governantes de que o povo brasileiro precisa ser “criado e tutelado de cima pra baixo, inclusive porque a composição índios, negros e brancos, isto é, escravos e livres, ou dominantes e subalternos, pode ser explosiva” (2000, p.58).

O sociólogo Florestan Fernandes aprofunda essa crítica ao afirmar que: “A tutela é o disfarce moderno do colonialismo interno, que infantiliza o indígena para mantê-lo sob controle” (1976, p.174). Para o autor, uma política pública verdadeiramente democrática exige a superação da tutela e a valorização da autonomia política e cultural das comunidades indígenas. Em sua análise do “colonialismo interno”, ele observa que “o índio e o negro não foram integrados como homens livres e iguais, mas como subordinados à ordem burguesa e aos interesses dominantes” (1978, p.101). Florestan nos ajuda a compreender a natureza ambígua do estado autocrático brasileiro, ao afirmar que “ele lembra o modelo ideal, como se fosse um estado representativo, democrático e pluralista; sob outros, ele constitui a expressão acabada de uma oligarquia perfeita, que se objetiva tanto em termos paternalistas-tradicionais

quanto em termos autoritários e modernos” (Fernandes, 1976, p. 187). Suas pesquisas sobre as relações étnicas e raciais o levaram a investigar não apenas os obstáculos à democratização dessas relações, mas também os desafios enfrentados pela consolidação da democracia no país: “esclarecer os dilemas materiais e morais não só da democratização das relações raciais, mas da própria sorte da democracia no Brasil” (Fernandes, 1975, p. 199).

Por meio da obra de Florestan depreende-se a iniciação histórica da vida social brasileira a partir do “ponto zero” ao estudar os Tupinambás e seu modo de “funcionamento” (Peirano, 1981). Em sua vertente mais “funcionalista/antropológica”, o autor nos apresenta o conceito de marginalidade, por meio dos estudos dos dilemas e adversidades enfrentadas por um indivíduo Bororo e seu processo de inserção no mundo dos brancos. Para ele, “marginal é o indivíduo que por meio de migração, educação, casamento ou outras influências deixa um grupo social ou cultura, sem realizar um ajustamento satisfatório a outro, encontrando-se à margem de ambos” (Fernandes, 1946, p.293).

Ao trazer o conceito de marginalidade na perspectiva desse projeto, podemos identificar a possibilidade de marginalização de coletividades inteiras sob a jurisdição do Estado, o que pode gerar desconfortos da ordem psíquica e social dentro dos indivíduos e seus agrupamentos sociais. Segundo o autor: “os conflitos de padrões devem ser considerados 6 índices de desorganização da personalidade quando implicam conflitos emocionais, subjetivos, nos indivíduos, ou chocam o grupo, provocando nos demais membros da coletividade uma reação de desaprovação” (1946, p.316).

A partir dessas contribuições, chegamos no segundo ponto de análise: a persistência de políticas públicas de caráter tutelar e marginal. Questiona-se, então, se ainda persiste a pretensão estatal de moldar os povos indígenas a um tipo ideal “brasileiro”? Vamos mais a fundo ao pensar se permanece a lógica do escambo simbólico com as comunidades indígenas, ou seja: a troca da alma pela garantia de direitos básicos, tendo o Estado como leviatã nesse processo. Em outras palavras: estariam os direitos oferecidos sob condição de renúncia à identidade, restando a esses povos a marginalidade? Ao longo do século XX, o pensamento social brasileiro passou a reconhecer o indígena como sujeito político e epistêmico. Cabe,

agora, ao pensamento contemporâneo comprometer-se com uma sociedade plural e intercultural, na qual o reconhecimento da alteridade seja efetivo.

Assim, encerramos o primeiro eixo temático destacando os fundamentos que orientarão posteriormente a análise empírica, são eles, os conceitos de: assimilação, integração, tutela estatal e marginal. Partindo para o segundo eixo teórico encontramos as perspectivas epistemológicas indígenas e suas concepções atualizadas da educação escolar formuladas pelos próprios atores sociais. Neste campo, destacam-se dois intelectuais: Daniel Munduruku e Gersem Baniwa, cujas trajetórias articulam ancestralidade, ativismo político e crítica à colonialidade do saber.

Para Baniwa (2013, p.6), “um dos maiores desafios da escola indígena está no campo pedagógico, ou seja, como pôr em prática, os conceitos político pedagógicos inovadores da educação escolar indígena”. Em oposição à pedagogia ocidental padronizada e colonialista, pensadores indígenas propõem alternativas educacionais fundamentadas nos modos próprios de viver, aprender e ensinar de seus povos. Gersem Baniwa defende uma educação bilíngue, comunitária e intercultural, pautada na autonomia indígena, ele afirma: “não queremos uma escola para nos tornar iguais aos brancos, mas uma escola que fortaleça nossa diferença, que respeite nossas línguas, territórios, culturas e modos de viver” (2010, p. 98). Sua crítica evidencia a permanência de modelos escolares que ainda operam sob uma lógica integracionista, subordinando os saberes indígenas a padrões hegemônicos; “Precisamos de escolas que sirvam às nossas comunidades, e não ao Estado” (2013, p. 83). Para o autor, uma educação verdadeiramente intercultural deve emergir das próprias comunidades, construída de baixo para cima, em consonância com suas cosmovisões, práticas pedagógicas e calendários étnico-culturais específicos.

Da mesma forma o líder indígena Daniel Munduruku defende uma educação baseada na oralidade, na escuta dos mais velhos e na vivência comunitária. Para ele, “a escola deveria ser um lugar de troca, de intercâmbio de saberes, e não um espaço de imposição de uma única forma de pensar. Os povos indígenas têm seus próprios modos de educar” (2013, p. 94). Sua proposta é de um ensino intercultural, na qual os saberes indígenas não sejam apenas

tolerados, mas reconhecidos como legítimos e essenciais. O autor ressalta o papel da educação do corpo, da mente e do espírito, ao dizer que: “o corpo é o lugar onde reverberam os saberes da mente (intelectual) e os saberes do espírito (emocional). Educar é, portanto, preparar o corpo para sentir, apreender e sonhar. Pode ser também para sonhar, apreender e sentir. Ou ainda, apreender, sentir e sonhar” (2009, p.28).

A partir das vozes de Daniel Munduruku e Gersem Baniwa, a educação indígena se apresenta como espaço de disputa simbólica, invenção coletiva e resistência cotidiana. Seus discursos evidenciam a necessidade de romper com a visão assimilacionista do Estado e reconhecer as epistemologias indígenas como potentes formas de conhecimento. Mais do que incluir os povos originários no currículo, é preciso garantir o protagonismo indígena na definição do que, como e para que ensinar. “A verdadeira interculturalidade só acontece quando há diálogo entre iguais. E isso só será possível quando a educação escolar respeitar a diversidade epistêmica dos povos indígenas” (Baniwa, 2010, p.55).

Catherine Walsh reforça essa perspectiva ao afirmar que a “interculturalidade é um princípio ideológico fundamental na construção de ‘uma nova democracia’, naturalmente anticolonialista, anticapitalista, anti-imperialista e antissegregacionista” (2004, p.13). Contudo, a autora também adverte que a interculturalidade, quando reduzida à ideia de “pluralidade étnica” sem ruptura com as estruturas coloniais, pode reforçar estereótipos. Portanto, escutar esses intelectuais não é apenas um gesto de reparação histórica, mas um compromisso com um projeto de sociedade plural e democrático, onde as políticas precisam ser repensadas a partir das demandas reais das comunidades, não como concessão do Estado, mas como expressão de direito à diferença e autodeterminação.

Por sua vez, o terceiro e último eixo teórico dedica-se à análise dos marcos legais que regulam a educação escolar indígena, particularmente, que ocorre no estado de Mato Grosso. Este eixo não apenas sistematiza os dispositivos constitucionais que asseguram o direito à educação diferenciada, mas também busca problematizar a distância entre o que está formalmente garantido e aquilo que efetivamente se realiza nos territórios. O ponto de partida é a Constituição Federal de 1988, representando um marco jurídico na história do

reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos de direitos. Pela primeira vez, são reconhecidos direitos originários às terras tradicionalmente ocupadas, bem como à preservação das línguas, tradições e organizações próprias.

Como destaca Francisca Navantino (2018, p.47), “a Constituição de 1988 marca o momento em que os povos indígenas deixam de ser tratados como brasileiros em formação para serem reconhecidos como cidadãos plenos, com direito à diferença”. Essa conquista constitucional foi ampliada por outras legislações fundamentais, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) reafirmando o “reconhecimento dos direitos de autonomia político-pedagógica das escolas indígenas na definição e implementação de processos educativos inerentes aos sistemas socioeducativos de cada povo” (Baniwa, 2013, p. 55).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus artigos, reconhece como dever do Estado assegurar às comunidades indígenas: “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1996). Já o Plano Nacional de Educação, por sua vez, incorpora a diversidade cultural como eixo estruturante de suas metas e estratégias, garantindo atenção às comunidades indígenas ao dizer: “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (Brasil, 2014).

A consolidação da educação indígena como modalidade específica ganha reforço com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena (DCNEI 2012), elaboradas com base nas conquistas dos movimentos indígenas e respaldadas em acordos internacionais, como a Convenção 169 da OIT. Estas diretrizes afirmam princípios de igualdade social, especificidade, bilinguismo e interculturalidade, sendo fundamentais para a formulação dos currículos e políticas educacionais que respeitem as diversas etnias.

No contexto estadual, encontramos a Resolução nº004/2019 do CEEI, documento basilar para a regulamentação da educação escolar indígena em Mato Grosso, no entanto, ao confrontar a normativa com a realidade, emergem contradições entre o discurso legal e a

prática cotidiana. Para ratificar essa crítica selecionei alguns trechos dissonantes, como: Atender aos dispositivos da Convenção 169/OIT mecanismos de consulta livre, prévia e informada; Inserir na organização escolar indígena a colaboração e a atuação de especialistas em conhecimentos tradicionais; Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas considere as práticas socioculturais e econômicas dos povos e comunidades; Promover políticas de formação e capacitação de profissionais indígenas para o exercício no cargo de gestão e administração na escola indígena. (Mato Grosso, 2019).

Por fim, temos as Diretrizes Regionais Curriculares de Mato Grosso (DRC-MT), que trazem um importante avanço ao incluir uma sessão sobre as Juventudes Matogrossenses, contendo um trecho direcionado ao Jovem indígena; “O estudante indígena, deve: decidir, produzir, questionar e buscar soluções estimulando seu crescimento pessoal e ativando a cidadania no compromisso do processo interativo de responder pelos seus atos, assumindo a responsabilidade das ações” (Mato Grosso, 2021). São considerações sobre identidade, protagonismo e relação com o mundo do trabalho, expectativas na qual devemos refletir criticamente.

CONCLUSÃO

Conclui-se que, embora haja um arcabouço jurídico que respalda os direitos educacionais indígenas, a implementação concreta dessas normas ainda esbarra em lógicas coloniais, práticas integracionistas e estruturas burocráticas que negligenciam a autonomia dos grupos étnicos. A análise dos documentos, confrontada com a realidade vivida, permite compreender as contradições entre o ideal legal e o cotidiano escolar. Dessa forma, a pesquisa propõe uma leitura crítica, investigando em que medida a legislação vigente é respeitada, apropriada ou resistida pelas comunidades indígenas e suas lideranças.

A pesquisa será conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, orientada pela análise sociológica e fundamentada com ênfase na crítica à colonialidade e na compreensão dos processos históricos de formação do povo brasileiro. A metodologia qualitativa será

realizada através de análise documental e revisão bibliográfica presente nos documentos e obras selecionadas, mas também faremos o uso de entrevistas que serão gravadas e usadas posteriormente. Serão entrevistados sujeitos indígenas convidados de territórios específicos nos quais eu tenho maior proximidade/conhecimento, e que, representem suas comunidades nas questões políticas e educacionais.

Primeiramente será feita uma revisão bibliográfica sistemática e uma análise documental abrangente, contemplando obras teóricas do pensamento social brasileiro que abordam a questão indígena em interface com a formação social brasileira. Além disso, será pesquisada as legislações educacionais e os documentos institucionais pertinentes à educação escolar indígena em Mato Grosso. Essa etapa visa estabelecer um panorama crítico das produções acadêmicas e normativas que embasam o campo investigado.

Em um segundo momento, a pesquisa se voltará ao trabalho empírico, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com diferentes atores envolvidos diretamente com a educação indígena, incluindo representantes dos órgãos estaduais de educação – como membros da Coordenadoria da Educação Indígena (COEI) da Secretaria de Educação (SEDUC-MT) e Conselho Estadual de Educação Indígena (CEEI) de Mato Grosso, além de professores, gestores e comunidade escolar, bem como caciques, anciões, pais e estudantes das Terras Indígenas de Sangradouro, Pakuera e Xingu. A pretensão é estabelecer um diálogo aberto sobre as temáticas educacionais entre os diversos setores que compõem a educação escolar indígena no estado com o intuito de melhor entendimento das ações públicas nos territórios demarcados e as consequências delas nos agrupamentos sociais.

As informações fornecidas empiricamente através das entrevistas semiestruturadas, em diálogo com os autores originários em destaque na atualidade, nos darão maior amplitude na concepção pedagógica e epistemológica necessária à escola indígena, indicando a possibilidade de construir novos caminhos e alternativas para a efetivação de uma escolarização verdadeiramente identitária e marcadamente cultural. Após as entrevistas haverá análise tabulada dos dados e “interpretação das informações” em contraponto aos recortes teóricos propostos acima; a pretensão é analisar os discursos a partir dos relatos, e,

principalmente, diante da relação entre a política educacional executada em Mato Grosso e as perspectivas pedagógicas atuais para a educação específica e diferenciada (praticada nos territórios indígenas).

Logo em seguida a interpretação das informações, o próximo passo será esquematizá-las, através da proximidade ou distanciamento entre os termos conceituais selecionados do pensamento social brasileiro. Dessa forma, classificarei de modo tabulado as expressões, falas e sentimentos captados nas entrevistas, dentro de categorias de análise, contemplando os conceitos de assimilação, integração, tutela estatal e marginal, chegando assim a possibilidade de interpretação das informações coletadas e posterior conclusão científica na relação Estado e comunidade indígena sob uma perspectiva crítica entre os termos: legalidade e realidade; discurso e ação; ensino e política pública; entre outros.

REFERÊNCIAS

- BANIWA, Gersem. “Por uma educação indígena diferenciada.” In: GOMES, Nilma Lino (org.). Educação, identidade e diversidade cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas– UFAM, 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiania GO, 2013.
- BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena: trajetória e perspectivas. MEC. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Legislação e Normas da Educação Escolar Indígena (MEC). Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Assegura a educação diferenciada às comunidades indígenas. Brasília, DF, 1996.
- BRITO, Jeanne Gomes. Estado e desenvolvimento no pensamento de Octavio Ianni. São Paulo, SP, 2016. Revista Perspectivas, São Paulo, v. 48, p. 155-181.
- CUNHA, Maria Manuela Ligeti Carneiro da. Cultura com aspas: e outros ensaios. São

Paulo: Cosac & Naify, 2009.

CUNHA, Maria Manuela Ligeti Carneiro da. Índios no Brasil : história, direitos e cidadania -1a ed. - São Paulo : Claro Enigma, 2012.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, Florestan. A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1975.

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERNANDES, Florestan. Tiago Marques Aipobureu um bororo marginal. São Paulo: Revista do Arquivo Municipal, 1946.

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 6ª edição. São Paulo: Global, 2008.

GEMINIANO, Rilane Silva Reverdino. (Re) conhecer os conhecedores: notas sobre o sistema educacional almejado, diálogos interculturais e saberes de autoria acadêmica indígena. Marília, 2024. (UNESP)

GEMINIANO, Rilane Silva Reverdito Narrativas Nambikwara Katitauru : vivências transformadoras. Marília, 2020. (UNESP)

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. A questão indígena. São Paulo: Brasiliense, 1987.

16

IANNI, Octávio. Tendências do pensamento brasileiro. São Paulo, SP, 2000. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, v. 12(2): 55-74.

KRENAK, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIOSIA, Duarcides Ferreira. Florestan Fernandes e Os Tupinambá. Campinas, 2003.

MATO GROSSO. Diretrizes Regionais Curriculares de Mato Grosso (DRC-MT/2021). Cuiabá, MT, 2021.

MATO GROSSO. Documento de referência curricular para mato grosso - etapa ensino médio (DRC-MT EM 2021). Cuiabá, MT, 2021.

MATO GROSSO. Resolução nº004/2019 do Conselho Estadual de Educação (CEE-MT). Cuiabá, MT, 2019.

MUNDUKURU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. São Paulo, SP, 2009. Revista Múltiplas leituras, v.2, n. 1, p. 21-29.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro. São Paulo, SP. Paulinas, 2013.

NAVANTINO, Francisca Pinto de Angelo. Educação escolar entre os povos indígenas de Mato Grosso: cinco casos, cinco estudos. Rio de Janeiro, RJ, 2018. (UFRJ)

PEIRANO, Mariza G. A antropologia esquecida de Florestan Fernandes: os Tupinambá. Universidade de Harvard, 1981.

RIBEIRO, Darcy. O Povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed., 20. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Editora Vozes, 1985.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do saber. Rio de Janeiro, RJ, 2004. Educação & Sociedade.

CHECKLIST PARA PAPER COMPLETO	
NORMAS	ASSINALAR COM “✓“ OU “OK”
Logo do 14º SNS&P na primeira página	Ok
Texto entre 12 e 15 páginas (excluindo capa e referências)	Ok
Formato de papel A4	Ok
Margens superior e esquerda: 3 cm; inferior e direita: 2 cm	Ok
Fonte Times New Roman, tamanho 12	Ok
Recuo de 1,25 cm para a primeira linha de cada parágrafo	Ok
Espaço entre linhas de 1,5	Ok
Referências conforme normas o “Manual de Normalização de Documentos Científicos de acordo com as normas da ABNT” [UFPR]: < https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/73330 >	Ok
Conversão do arquivo em .pdf	Ok

