



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FERNANDO KUDORO BORORO**

**LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM**  
**CONTEXTO INDÍGENA BÓE-BORORO**

Rondonópolis-MT

2026

FERNANDO KUDORO BORORO

**LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM  
CONTEXTO INDÍGENA BÓE-BORORO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Rondonópolis, Área de Concentração: Educação, cultura e processos formativos, Linha de Pesquisa: Linguagem, educação e cultura, como requisito parcial para obtenção do título Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Rondonópolis-MT

2026

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

B726l Bororo, Fernando Kudoro.  
Livro didático do 3º ano do ensino fundamental em contexto indígena Bóe-Bororo [recurso eletrônico] / Fernando Kudoro Bororo. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 130 f., il. color., pdf). – 2026.

Orientador(a): Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2026.  
Inclui bibliografia.

1. Educação escolar indígena. 2. Material didático. 3. Livro didático. 4. Povos originários brasileiros. 5. Bóe-Bororo. I. Rodrigues, Sílvia de Fátima Pilegi, *orientador*. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: “LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CONTEXTO INDÍGENA BÓE-BORORO”**

**AUTOR: MESTRANDO FERNANDO KUDORO BORORO**

Dissertação defendida e aprovada em 27 de **MARÇO** de 2026.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

**1. SÍLVIA DE FÁTIMA PILEGI RODRIGUES** (Presidente da Banca/**ORIENTADORA**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**2. JULMA DALVA VILARINHO PEREIRA BORELLI** (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**3. PAULO AUGUSTO MARIO ISAAC** (Examinador Externo)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

**4. SHIRLENE ROHR DE SOUZA** (Examinadora Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**RONDONÓPOLIS, 27/03/2026.**



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues**, Docente - UFR, em 27/03/2026, às 18:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli**, **Docente - UFR**, em 27/03/2026, às 18:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **PAULO AUGUSTO MARIO ISAAC**, **Usuário Externo**, em 06/04/2026, às 10:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0656010** e o código CRC **BD114F52**.

## **Agradecimentos**

Agradeço, primeiramente, ao nosso bom e amado Deus, por tantas bênçãos , e ainda pela boa saúde física e mental que desfruto e desfrutei no período do Mestrado, por colocar em meu caminho muitas pessoas afáveis, que me impulsionaram e me motivaram a ser capaz de realizar os meus sonhados projetos pessoais e profissional.

E especialmente à minha mãe, Ivanilde Morora, e meus irmãos: Emílio Enari, Gilberto Kia, Dilza Čerakenaudo, Matilde Burekiago e todos/as meus/minhas familiares e lideranças da comunidade Bóe-Bororo da Aldeia Córrego Grande, que sempre acreditaram na minha trajetória formativa.

À minha esposa, Sueli Torokureia, e às minhas filhas: Suzana Carvalho Aroiga, Luana Kudoro Bororo, Fernanda Kudoro Bororo, que vivenciaram esta etapa de estudo no Mestrado e me apoiaram incondicionalmente.

Ao senhor Bacharel Adriano Boromakudo pela motivação e incentivo na superação diante de obstáculos encontrados.

Cordialmente à minha professora e orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, por ter me acolhido como orientando, pela valiosa oportunidade que a mim concedeu de continuar estudando, concretizando meus objetivos profissionais e, ainda, pelo constante incentivo, diante de diversos desequilíbrio, sempre indicando a direção a ser seguida e apresentando palavras de confiança nos momentos em que as limitações humanas me imprimiam obstáculos. Sua postura firme que me permitiu seguir confiante desde o meu ingresso e final de estudo na Universidade Federal de Rondonópolis.

Às professoras Dra. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, Dra. Shirlene Rohr de Souza e Dra. Tatiane Silva Santos, pelo apoio e aprendizagens.

Agradeço ao professor Dr. Paulo Augusto Mario Isaac, pelo incentivo e orientações para o meu ingresso no PPGEdU e pelas valiosas contribuições durante a qualificação, sem as quais não amadureceria a minha visão de pesquisador.

À professora Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, pelo conhecimento compartilhado de forma agradavelmente descontraída e pelo incentivo contagiante.

À secretária do PPGEdU, a Técnico-Administrativa em Educação, Ana Lucia Pozzolini, pelas orientações e atenção constantes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de pesquisa, pois esse apoio financeiro foi fundamental para a minha permanência no Programa e cumprimento do cronograma de estudo e pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGdu/ICHS/UFR), pela partilha e apoio na construção de aprendizados e conhecimentos.

Aos colegas de estudos e pesquisa, pela paciência quanto às minhas dúvidas e pela disposição de me ajudar, especialmente à Elivan Oliveira Gomes de Souza e Joana Batista de Souza. Foi fundamental tê-las por perto.

Meus agradecimentos às acadêmicas de pedagogia, Andressa de Lima Barros e Bangleidy Tauri Bejarano, que também me auxiliaram quando eu precisei.

Muito obrigado a todos que aqui estão citados e a muitos outros que deixei de citar, mas estão guardados em meu coração. Serei grato sempre!

Por fim, meus sinceros agradecimentos a quem tornou possível a realização desta pesquisa. A recompensa vem do Senhor. Muitíssimo obrigado! Tuku Tai!

## Lista de Ilustrações

- Figura 1 – Capas dos cadernos objetos de análise desta pesquisa
- Figura 2 – Casa central “baíto” e pátio central “bororo” da Aldeia Korogedo Paru
- Figura 3 – Organização social e espacial do povo Bóe-Bororo
- Figura 4 – Aldeia Córrego Grande – Korogedo Paru
- Figura 5 – Unidade Básica de Saúde Indígena-Gomes Carneiro – UBSI
- Figura 6 – UBSI-Gomes Carneiro – fachada
- Figura 7 – Roça mecanizada comunitário Aldeia C. Grande – Korogedo Paru
- Figura 8 – Plantio de arroz comunitário, Aldeia C. Grande – Korogedo Paru
- Figura 9 – Colheita de arroz comunitário, Aldeia C. Grande – Korogedo Paru
- Figura 10 – Arroz comunitário no monte, Aldeia C. Grande – Korogedo Paru
- Figura 11 – Roça de toco/braçal comunitário, Aldeia C. Grande – Korogedo Paru
- Figura 12 – Plantio comunitário de mandioca, Aldeia C. Grande – Korogedo Paru
- Figura 13 – Calendário escolar – Aldeia Córrego Grande – Korogedo Paru
- Figura 14 – Primeira escola de alvenaria construída na Aldeia Córrego Grande
- Figura 15 – Escola Municipal Indígena Cadete Adugo
- Figura 16 – Antiga Escola M. I. Cadete Adugo Kuiare
- Figura 17 – Construção de Escola Municipal Indígena Cadete Adugo Kuiare
- Figura 18 – Escola Indígena Municipal de Ensino Fundamental Cadete Adugo Kuiare
- Figura 19 – Atual Escola Estadual Indígena “Korogedo Paru”
- Figura 20 – Escola Estadual Indígena “Korogedo Paru”
- Figura 21 – Capa do Caderno 1 – Manual do Professor
- Figura 22 – Exemplo de material de apoio no Caderno 1
- Figura 23 – Capa do Caderno 2
- Figura 24 – Capa do Caderno 3 – Manual do Professor
- Figura 25 – Caderno 3 – Habilidades
- Figura 26 – Capa do Caderno 4
- Figura 27 – Abordagem do tema paisagem sonora
- Figura 28 – Povo indígena utilizando instrumentos musicais
- Figura 29 – Ilustração de crianças indígenas em ambiente de mata
- Figura 30 – Modos de vida em diferentes lugares do Brasil
- Figura 31 – Povos indígenas – conteúdo abordado em Geografia
- Figura 32 – Educação e transmissão cultural
- Figura 33 – Verificação de aprendizagem e conteúdo indígena
- Figura 34 – Patrimônios relacionados aos povos originários
- Figura 35 – Operário em uma indústria – Cuiabá-MT

Figura 36 – Sala de aula com professor e estudantes indígenas  
Figura 37 – Crianças da zona rural e transporte escolar  
Figura 38 – Fotógrafo e pessoa Xavante  
Figura 39 – Sobre costumes indígenas  
Figura 40 – Conteúdo de História sobre a chegada e ocupação portuguesa  
Figura 41 – Santa Cruz de Cabralia – Caderno 2 – História  
Figura 42 – Atividades de aprendizagem – História – Caderno 2  
Figura 43 – Mais atividades de aprendizagem – História – Caderno 2  
Figura 44 – Visão do indígena segundo os europeus – História – Caderno 2  
Figura 45 – Influência indígenas – História – Caderno 2  
Figura 46 – Atividades de revisão – História – Caderno 2  
Figura 47 – Orientações didáticas de Arte – Manual do Professor  
Figura 48 – Sumário da sessão de Arte  
Figura 49 – Abertura da unidade 9 – Arte – Caderno 3  
Figura 50 – Mitologia indígena – Arte – Caderno 3  
Figura 51 – Abertura da Unidade 10 – Caderno 3 – Arte  
Figura 52 – Culturas dos povos indígenas – Caderno 3 – Arte  
Figura 53 – Grafismos indígenas – Caderno 3 – Arte  
Figura 54 – Atividade de revisão – Caderno 3 – Arte  
Figura 55 – Maloca – Caderno 3 – História  
Figura 56 – Transformações dos meios de comunicações – Caderno 3 – História  
Figura 57 – Exemplos da menção aos povos indígenas – Caderno 3 – História  
Figura 58 – Movimentos organizacionais em defesa da natureza  
Figura 59 – Caderno 4 – Extrativismo hoje  
Figura 60 – Caderno 4 – Diversão e lazer no campo

## **Lista de Quadros**

Quadro 1 – Dados gerais dos cadernos por disciplinas

Quadro 2 – Caderno – 1 Maxi 3º ano de ensino fundamental

Quadro 3 – Caderno – 2 Maxi 3º ano de ensino fundamental

Quadro 4 – Caderno – 3 Maxi 3º ano do ensino fundamental

Quadro 5 – Caderno – 4 Maxi 3º ano de ensino fundamental

## Resumo

A presente dissertação de mestrado vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/ICHS/UFR), na linha de pesquisa: Linguagem, educação e cultura. O tema desta pesquisa é Educação Escolar Indígena, mais especificamente, representação dos povos originários em material didático utilizado no 3º ano do ensino fundamental na Escola da Aldeia Córrego Grande “Korogedo Paru”, município de Santo Antônio do Leverger – Mato Grosso. A problemática central é como os povos originários do Brasil estão representados em termos de conteúdos e figuras ilustrativas no material didático que é o objeto desta dissertação. A secundária é se a representação que consta no livro contribui para o fortalecimento da identidade do povo Bóe-Bororo. Esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar o conteúdo do material didático Livro Maxi Séries Iniciais para o 3º ano do Ensino Fundamental, no que se refere à representação dos povos originários brasileiros buscando refletir sobre possíveis influências na identidade do povo Bóe-Bororo. Como objetivos específicos, propõe-se: a) Mapear o material didático Livro Max Séries Iniciais, cadernos 1, 2, 3, 4, do 3º ano do Ensino Fundamental para verificar se há figuras e conteúdo com representação dos povos originários; b) Verificar se o material em análise traz discussões e atividades que podem colaborar para o fortalecimento da identidade do povo Bóe-Bororo; c) Apontar sugestões de atividades para o fortalecimento da identidade do povo Bóe-Bororo a partir do uso e ressignificação do material em análise. Em relação aos dados e análise dos cadernos Maxi – 3º ano, seguiu-se a metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2016), que prevê três etapas: Pré-análise, onde se definiu o corpus e os objetivos da pesquisa; seguida da Exploração do Material, que envolveu a leitura e codificação de quatro cadernos para identificar unidades de registro e contexto; e, por fim, o tratamento dos resultados, onde foram estabelecidas categorias, procedeu-se a análise do material, inferências e interpretação para responder aos objetivos propostos. Por meio desta pesquisa, verificou-se que, embora os cadernos Maxi analisados sejam utilizados em escolas de Mato Grosso, seu conteúdo não é significativamente específico para os estudantes deste Estado. Em se tratando de escolas indígenas, a inadequação revela-se mais problemática, tendo em vista que a temática é abordada superficial e pontualmente em algumas unidades e disciplinas. Assim sendo, conclui-se que o material não colabora para o fortalecimento das identidades dos povos originários e tampouco para os Bóe-Bororo. Deste modo, é fundamental que haja materiais adequados e com participação de pessoas preparadas e conhecedoras das diversidades étnicas para que possam participar e contribuir na produção de livros e recursos didáticos que colaborem para a construção de escolas que sejam interculturais, específicas, diferenciadas e bilíngues. Portanto, faz-se necessário investir na formação docente para que os profissionais da Educação que atuam em escolas de aldeias e/ou que recebem estudantes indígenas possam problematizar os materiais didáticos e, coletivamente, busquem responder às demandas e anseios de uma educação mais inclusiva, respeitando a diversidade.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Material didático. Livro didático. Povos originários brasileiros. Bóe-Bororo.

## Abstract

This master's dissertation is linked to the Graduate Program in Education of the Institute of Human and Social Sciences at the Federal University of Rondonópolis (PPGEdu/ICHHS/UFR), within the research line: Language, Education, and Culture. The theme of this research is Indigenous School Education, specifically the representation of original peoples in teaching materials used in the 3rd year of elementary school at the Córrego Grande Village School "Korogedo Paru," in the municipality of Santo Antônio do Leverger – Mato Grosso. The central problem is how Brazil's original peoples are represented in terms of content and illustrative figures in the teaching material that is the object of this dissertation. The secondary problem is whether the representation contained in the book contributes to the strengthening of the Bóe-Bororo people's identity. The general objective of this research is to analyze the content of the teaching material *Livro Maxi Séries Iniciais* for the 3rd year of Elementary School regarding the representation of Brazilian original peoples, seeking to reflect on possible influences on the identity of the Bóe-Bororo people. As specific objectives, it proposes to: a) Map the teaching material *Livro Maxi Séries Iniciais*, workbooks 1, 2, 3, and 4 of the 3rd year of Elementary School to verify the presence of figures and content representing original peoples; b) Verify whether the material under analysis provides discussions and activities that can collaborate in strengthening the identity of the Bóe-Bororo people; c) Suggest activities for strengthening the Bóe-Bororo identity based on the use and resignification of the analyzed material. Regarding the data and analysis of the Maxi workbooks – 3rd year, the Content Analysis methodology (Bardin, 2016) was followed, which provides for three stages: Pre-analysis, where the corpus and research objectives were defined; followed by Material Exploration, which involved reading and coding four workbooks to identify recording and context units; and, finally, the treatment of results, where categories were established, and the analysis of the material, inferences, and interpretation were carried out to meet the proposed objectives. Through this research, it was found that although the analyzed Maxi workbooks are used in schools in Mato Grosso, their content is not significantly specific to the students of this state. In the case of indigenous schools, the inadequacy proves more problematic, given that the theme is approached superficially and sporadically in some units and subjects. Therefore, it is concluded that the material does not contribute to the strengthening of the identities of original peoples, nor to the Bóe-Bororo. Thus, it is essential to have adequate materials with the participation of prepared individuals who are knowledgeable about ethnic diversities so they can contribute to the production of books and teaching resources that aid in the construction of schools that are intercultural, specific, differentiated, and bilingual. Therefore, it is necessary to invest in teacher training so that education professionals working in village schools and/or those who receive indigenous students can problematize teaching materials and, collectively, seek to meet the demands and aspirations for a more inclusive education that respects diversity.

**Keywords:** Indigenous school education. Teaching material. Textbook. Brazilian original peoples. Bóe-Bororo.

## Resumo na Língua Bóe-Bororo

Awu brae emaragodaie iere (dissertação no mestrado), mugure brae ewadaru jiboe kurireu keje, iere (Programa de Pós-Graduação em Educação) (Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Rondonópolis), Rondonópolis = Arareao Paru (PPGEdu/ICHS/UFR), padure awu ediwa mode jiboe kurireu keje: Ekeru, Educação, Bóe, Brae ero kurireu keje. Uuu, awu tema iere Educação Escolar Indígena, mare ure tuginai, tugaga tabo Bóe, Boe Pegareuge, epadumode, eragojemode awu brae egore jiwu (material didático) kejedu bugai awu ure bapera makuwuge etai toro awu (3º ano do ensino fundamental) etai, awu bapera já rakojere toro “Korogedo Paru”) kejeu, awu município de Santo Antônio do Leverger – Mato Grosso, keje. Duu, ia boe pegareu jokodu, kodiba, inuba brae erore Bóe, Boe Pegareuge mariguduwuge, maiwuge edure woe bakurireu jipae Bóe egore braji (Brasil) edu jokodukare brae eno bapera atugo keje eno bapera keje awu (material didático) keje, duu kodire awu imaragodaie ure aino godu, iodiwawo kodiba ure ainono. Duu, Bóe, epadumode nowu bapera (livro) ure tudurudo Bóe enogiegudae tabo, Bóe ero tabo Bóe etai. Awu imaragodaie jameduboe uwo aino godu: itaiwowo, ikagagawo bapera atugoji awu (material didático Livro Maxi Séries Iniciais para o 3º ano do Ensino Fundamental) duwuge etai, aino mariguduwuge, mauwuge braji (brasileiro) kejewuge Bóe ero boe epadumode, epadumodukare, iadukeje ainono umode Bóe ero boe biagago, akedudo. Umode tu aino godu, uwo tuu aino: a) Itaiwo mode awu bapera (didático Livro Max Séries Iniciais, cadernos 1, 2, 3, 4, do 3º ano do Ensino Fundamental) ia Bóe, Boe Pegareuge edumode, etagaru boe epadumode kejedu bugai; b) Itaiwo tabo, ikaga tabo Bóe epadumode nowu egore (material) kejedu bugai, atugo mode, Bóe enogiegudae tabo, Bóe ia boe ero jetuwo, padumode uwo tudurudo Boe ero tabo, Bóe etai; c) Iwo ia imerudae maku, buu, Bóe ero, enogiegudade, Brae emaragodaie uwo ema jamedu uwo tuginai brae emerudae mekeje, awu imearudae imaragodaie utuwo todobiji, awu bapera imaragodaie itaiwore jiboe kodi. Awu bapera kodiboe itaiwore jitudu, atugoredu, padure kejedu (cadernos Maxi – 3º ano), awu imaragodaie atugo jitudu ure ainono ia bradu maragodaie reore iere (Bardin, 2016), imaragodure ji pobe metuia bokware aino godu: itaiwo pemegare awu imaragodaie ji, dukejere ire awu imaragodu utudo pudui towuje; itaiwo pemegare ji pugeje rekodaji, ičare ire ikera tugu tó (Exploração do Material), dukeje iča itaiwore imagore baperato (leitura e codificação) ire ikeragu bapera dogei ere pobe puibiji, itawotabo to Bóe edumode kejedu bugai, kodiba Bóe edukare keje bugai jamedu, (registro e contexto); duu oto padure, du imerudae ure turugadu pemegare, nuba uwo jetorowo (estabelecidas categorias), ainono itaiwo pemegare awu (material) ji, ioku tugu, imerudae tawuje iwo awu ino bapera arego todo pae kae, aino godu. Awu imaragodaie kurireu (pesquisa), ure imerudaedo, awu bapera dogei (cadernos Maxi) itaiwo tabo, imaragodu tabo kodiba braere reko bapera jae kae awu bapera já jamedu boe mugure (Mato Grosso) ieto boe kae, braere atugodo tumearudae reure ukare turugadu awu pago bapera já (específico) Bóe, Boe Pegareuge mugure bapera kejewuge ime, areme kugure etai awu (Estado) keje. Awu emagore bapera já jitudu bapera já ukare turugadu Bóe etaidu reure ure ia Bóe, Brae ewadaru kurireudo, emaragodaie kurireudo pudumi, ia dukeje padure awuia brae egore (superficial) aino jetu keje, dukodire Bóe ero mode ia taidureure bapera já keje tumaragodu tabo jamedu awu disciplinas keje. Aino, bapera atugododu, boe etore emagore todú ukare tugera bararedo Bóe ero boeji, boe ebo mariguduwuge aino kodu maiwuge kugure etai Bóe pagai. Ainono, Brae ewo ia bapera pemegado ewo towuje joruduiware jiwu bapera jiwuge ebo du uwo Bóe, Boe Pegareuge Brae padure pumekejedu paduwo nowu bapera keje pemegawo jetuwo

bapera já keje Bóe emaragoduwo tabo uwo aino godu (interculturais, específicas, diferenciadas e bilíngues). Du kodi, pawo padurudo parduawo bapera atugoji awu egore aino jii (formação docente) aino jiboeji awu bapera epage kurireuge jamedu (profissionais da Educação) maragodure bapera kejewuge Bóe eda boe kejedu ewo Bóe etore kugure eto pui, etarego pu ae ewo eruduiwado padure bapera kodiboeji awu (materiais didáticos) jitudu, puwapo, du puwapo ewo awu bapera jetorodo pemegado paduwo metuwo awu Brae ewadaru padure pumekejedu boekeje ia dukeje aregoduwo toro Boe eiamedu boe etaidureure, (respeitando a diversidade) du kae.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 COLONIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BÓE-BORORO</b> .....	26
2.1 Povo Bóe-Bororo – quem somos .....	29
2.2 Educação escolar indígena Bóe-Bororo .....	41
2.3 Escola Estadual Indígena “Korogedo Paru” .....	48
2.4 Livro didático e o processo histórico escolar indígena .....	57
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	61
3.1 Pesquisa documental – alguns apontamentos .....	63
3.2 Análise de conteúdo – alguns apontamentos .....	65
3.3 Cadernos “Maxi: ensino fundamental: anos iniciais: 3º ano” .....	67
<b>4 ANÁLISE DOS CADERNOS “MAXI: ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS: 3º ANO”</b> .....	79
4.1 Análise do Caderno 1, 3º ano do Ensino Fundamental – Maxi.....	80
4.2 Análise do Caderno 2, 3º ano do Ensino Fundamental – Maxi.....	91
4.3 Análise do Caderno 3, 3º ano do Ensino Fundamental – Maxi.....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	126
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	129

# 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/ICHS/UFR), na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Cultura. As discussões desenvolvidas também se relacionam ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento (ALFALE).

O tema desta pesquisa é Educação Escolar Indígena e o nosso objeto de estudo é o Livro Maxi - Ensino Fundamental: anos iniciais: 3º ano Manual do professor, Autores: Obra Coletiva. 2. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2023.

A problemática central é como os povos originários do Brasil estão representados em termos de conteúdos e figuras ilustrativas no material didático que é o objeto desta dissertação. A secundária é se a representação que consta no livro contribui para o fortalecimento da identidade do povo Bóe-Bororo.

A hipótese da pesquisa é que a não representatividade dos povos originários do Brasil no material didático pode provocar discriminação e preconceito da sociedade abrangente em relação aos indígenas e, também, desvalorização da identidade, baixa autoestima, diminuição da cultura e especificidade étnica Bóe-Bororo.

A partir do que foi exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar o conteúdo do material didático Livro Maxi Séries Iniciais para o 3º ano do Ensino Fundamental, no que se refere à representação dos povos originários brasileiros buscando refletir sobre possíveis influências na identidade do povo Bóe-Bororo.

Como objetivos específicos, propõe-se:

a) Mapear o material didático Livro Max Séries Iniciais, cadernos 1, 2, 3, 4, do 3º ano do Ensino Fundamental para verificar se há figuras e conteúdo com representação dos povos originários;

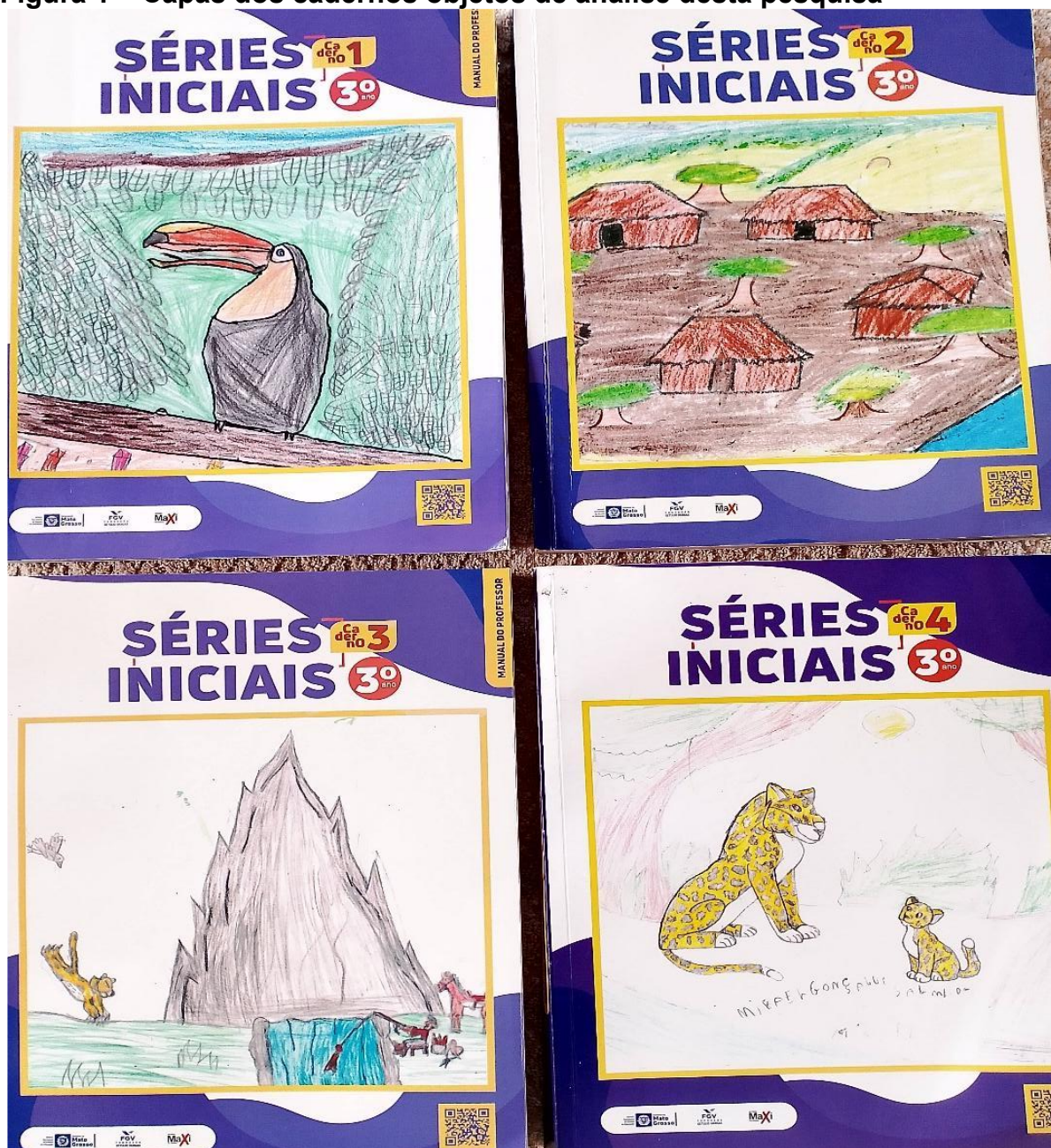
b) Verificar se o material em análise traz discussões e atividades que podem colaborar para o fortalecimento da identidade do povo Bóe-Bororo;

c) Apontar sugestões de atividades para o fortalecimento da identidade do povo Bóe-Bororo a partir do uso e ressignificação do material em análise.

Para desenvolver esta pesquisa, toma-se como objeto de análise a coleção de livros didáticos denominada “Maxi: ensino fundamental: anos iniciais: 3º ano”, constituída por quatro cadernos, a serem utilizados um por bimestre letivo: caderno 1, caderno 2, caderno 3 e caderno 4. São publicações da editora Somos Sistemas de

Ensino (2023). Esses materiais didáticos fazem parte do contrato entre a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), que os distribui à rede estadual de ensino. A seguir, constam as imagens das capas dos cadernos Maxi do 3º ano.

Figura 1 – Capas dos cadernos objetos de análise desta pesquisa



Fonte: Maxi (2023).

Esses quatro cadernos são bimestrais e multidisciplinares. Sua estrutura física é constituída por páginas coloridas, encadernação espiral de capa comum. Ao final de

cada bimestre, o caderno fica de posse do aluno para revisão complementar ao ensino e aprendizagem.

A escolha por essa temática, bem como a formulação das questões e objetivos, justifica-se por vários motivos. Esse material tem sido usado na Escola Estadual Indígena “Korogedo Paru”, na Aldeia Córrego Grande, localizada no município de Santo Antônio do Leverger, em Mato Grosso. É nesse local que eu nasci, me criei e trabalhei como professor.

O conhecimento tradicional do povo Bóe-Bororo possui uma relação profunda e significativa com a natureza, abrangendo tanto a flora quanto a fauna. Apresento-me como Fernando, brasileiro, pertencente à família , conhecida por sua referência às araras-azuis – aves encontradas no Pantanal, Mato Grosso. Além dessas, muitas outras espécies de flora e fauna compõem a rica biodiversidade dessa região. E **Bororo** – termo usado antes dos contatos com a sociedade ocidental para referir-se ao pátio da Aldeia central. Provavelmente, a referência ao povo Bóe como Bororo teve origem no equívoco por parte da sociedade de contato ao ouvir um indígena pronunciar Bororo repetidamente - referindo-se ao centro da Aldeia. Assim, os Bóe foram nomeados de Bororo.

Apesar disso, diversos documentos e ofícios encaminhados por indigenistas em defesa dos Bororo, visando aprimorar sua convivência e promover o reconhecimento, resultaram em mudanças pontuais ao longo das décadas. Esse processo contou com a participação ativa dos próprios indígenas e de antropólogos, que buscaram compreender mais profundamente a vida e a organização desse povo. Nesse contexto, entende-se “**Boe**” como pessoa ou gente, enquanto “**Bororo**” é o termo usado pelos braedos (não indígenas) cuja verdadeiro significado é pátio central da aldeia tradicional.

Desde 1996, vem se firmando o uso da junção dos dois termos para identificar o povo da etnia Bóe-Bororo, cuja língua pertence ao tronco Macro-Jê, Otukê.

Conforme a nossa organização ancestral possui duas metades clônicas compostas por dois grupos principais:

- Do lado sul, o principal clã é o Tugarege e seus sub-clãs são: Aroróe, Iwagúdu, Apiborége e Paíwoe. Suas denominações e significados se relacionam com a flora e fauna.

- Na outra metade do lado norte, o principal clã é Ečerae e seus sub-clãs são: Baadojebáge, Kie, Bokodóri, Bakoro-cerae.

Quero ressaltar que a sociedade Bóe, conforme demonstrado por Lèvy Straus, é organizada por pares de opostos, tanto na estrutura linguística, quanto na social, política, espacial e mitológica.

Na estrutura socioespacial, o sistema de parentesco se revela na divisão clânica norte (ečerae) e sul (tugarege). Porém, cada um dos oito subclãs principais são compostos de dualidades opostas e complementares: uma representada pelas cores preta e vermelha e outra pelos advérbios de lugar de baixo e de cima. No caso do meu subclã, temos os Baadojebáge vermelho e os Baadojebáge preto. Também tem os de cima e os debaixo. Essas divisões clânicas implicam em funções socioculturais, cerimoniais e símbolos diacríticos específicos de cada um. Na totalidade cosmológica, eles são complementares.

Conforme esta divisória, considero destacar também a importância no que constitui ao grupo do Clã da minha esposa e das minhas três filhas, que pertencem ao sub-clã materna “**Kie**”, **que corresponde à “anta”** com a primazia relacionada à espécie desse animal mamífero (Ki). Portanto, pelo conhecimento do povo Bóe-Bororo, a espécie desse animal varia suas cores preta e vermelha , incluindo pertencem ao grupo “**Kie**”.

**Figura 2 - Casa central “baíto” e pátio central “bororo” da Aldeia Korogedo Paru**



Fonte: Foto de Fernando Kudoro Bororo (2025).

Assim, considero com muito orgulho de eu ser indígena, Professor Fernando Kudoro Bororo, pertencente ao povo Bóe-Bororo. Desde os meus primeiros anos de estudos, foi na própria comunidade onde iniciei meus estudos na Escola Municipal Cadete Adugo Kuiare e Ensino Fundamental e Ensino Médio conclui na Escola Estadual Indígena “Korogedo Paru”.

Meus desafios e trabalhos na sala de aula iniciaram nos anos de 2004, assim que terminei a 8ª série do Ensino Fundamental, até quando era Escola Municipal Cadete Adugo Kuiare. Sem nenhuma experiência, conhecimentos básicos de planejamentos de aula e introdução para lecionar, assumi uma vaga que surgiu para completar quadros de professores e atuar na turma de 1º ano (alfabetização) na Escola Estadual Indígena “Korogedo Paru”. Nessa época a escola já pertencia à rede estadual.

Nessa mesma escola, concluí o Ensino Médio e atuei como professor leigo. Em 2011, teve o primeiro Seletivo Intercultural na Faculdade Indígena Intercultural (UNEMAT), em Barra do Bugres-MT, para a primeira turma de Licenciatura em Pedagogia, eu fiz o seletivo e fui aprovado.

Assim, em 2012, iniciei os meus estudos fazendo todo percurso do curso em modalidade presencial em todos os tempos de férias, nos meses de janeiro, partes de fevereiro e julho. Após cada etapa de estudo na faculdade em Barra do Bugres, as atividades eram complementos para serem desenvolvidos na comunidade e escola. Ao retornar para o curso, as atividades desenvolvidas na escola eram apresentadas na secretaria da UNEMAT-Barra do Bugres como mecanismo de novas matrículas e outras eram solicitadas e cada etapa presencial no final de estudos, conforme o Curso Intercultural Indígena.

A Faculdade Intercultural foi um processo e caminho de longa trajetória e de muitos desafios onde eu tive o compromisso em sala de aula e diversas atividades no sistema escolar da secretaria de educação SEDUC-MT. Porém, o meu estudo em Faculdade Intercultural possibilitou compreender e propor pesquisas voltadas sobre a cultura locais, aprimoramento da minha visão e reflexão sobre o ensino e aprendizagem. Tive oportunidades de conhecer lugares de outros povos, organização, costumes e culturas semelhantes e línguas e etnias diferentes, formando novas amizades. Isso porque minha turma na graduação era constituída por aproximadamente 50 pessoas de diferentes etnias e localidades, todas indígenas de Mato Grosso.

Em 2016 eu concluí meus estudos e defendi o trabalho de conclusão de curso intitulado “O menino adolescente e seu compromisso com o segredo do funeral sagrado Bóe-Bororo”, sob orientação da Mestra Dulcilene Rodrigues Fernandes. Já em 2024/2, iniciei o Mestrado em Educação e, desde então, tenho lido e refletido mais profundamente sobre a importância de uma escola indígena intercultural, específica, diferenciada e bilíngue. Embora não esteja em sala de aula no momento, a questão dos livros e materiais didáticos oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso às escolas, principalmente para a Escola Estadual Indígena “Korogedo Paru”, tem despertado minha reflexão e interesse de pesquisa.

Diante de muitas e diversas manifestações e lutas dos povos indígenas, meu trabalho de pesquisa está basicamente relacionado com o poder do discurso dominante na elaboração dos livros, materiais didáticos e digitais destinados às escolas indígenas. Como educador, também tenho refletido que eles podem romper ou aprofundar o apagamento da língua e a falta de interesse de participação das

crianças e jovens nos rituais da cultura tradicional, desvalorizando a própria identidade e sentimento de pertencimento étnico.

A partir da minha reflexão e estudo na disciplina Teorias da Educação Moderna e Contemporânea (PPGEdu, 2024), compreendi que é importante estimular, valorizar e respeitar o ensino da linguagem desde a própria língua materna até mesmo a língua considerada padronizada, que é a Língua Portuguesa. Mas também é importante ensinar a língua portuguesa, que nacionalmente prevalece fora da Aldeia, pois é mais falada socialmente.

Nestes aspectos, considero destacar a importância das diversidades que constitui a sociedade brasileira, com todos os direitos e igualdade, conforme embasada na Lei LDBEN 9.394/96, que estabelece o direito a uma educação que valorize e respeite os costumes e organizações sociais diferentes, reconhecendo a singularidade e pluralidade educacional e cultural, diante das sociedades abrangentes.

Para apoiar as minhas reflexões e pesquisa, busquei outros estudos que se voltaram para a questão indígena. Por exemplo, a dissertação de Marta Cecília Rocha da Silva (2015), onde ela analisa o Livro Didático de Alfabetização (LDA), da Coleção Girassol – Saberes e Fazeres do Campo, na perspectiva intercultural, no processo de ensino aprendizagem em um contexto em que o português é a segunda língua.

Como se vê, este trabalho se justifica pelas contradições e dificuldades que eu encontro na própria Escola, em minha prática docente.

Desde as maiores contradições nas escolas indígenas e uma das referências da Escola Estadual Indígena “Korogedo Paru”, quanto ao docente e estudante encontra-se dificuldade de traduções que possibilitem às crianças uma construção de sentido e neste aspecto a imagem por si só não ajuda, quanto isso as crianças aperfeiçoam mais da língua portuguesa o aproveitamento pedagógico e muito outros a mais.

E uma grande contradição e preocupações evidentes ao destacar sobre Interculturalidade e Bilinguismo nos documentos, porém, a paradigma em práticas docentes ao referente apoio didáticos constitui distanciamentos quanto a diversidades e específicas indígenas e valorização de aspectos como, assim deveriam ser firmada não apenas em documentos assim como introduz o espaço a identidade

socioculturais, práticas culturais, organizações sociais como estabelece em LDB e também DCNEI entre outros aportes de apoio.

A pesquisa documental oferece subsídio para obter os dados e uma abordagem consistente sobre a pesquisa. Ela será complementada com a Análise de Conteúdo (AC), para o tratamento de dados, sendo dividida em fases e categorias, para chegar aos resultados das indagações, interpretações e conclusão.

Assim como na pesquisa de Silva, também vou analisar um material didático. No meu caso, o objeto de análise é o Livro Maxi do 3º ano do Ensino Fundamental, cadernos 1, 2, 3, e 4, no que se fundamenta no ensino e aprendizagem voltada para os povos indígenas brasileiros.

A análise se volta para texto e imagem no que se refere à representatividade dos povos indígenas nos materiais analisados. Busco, com este trabalho, fazer uma crítica construtiva a partir da pesquisa acadêmica, pois a redução do uso da língua materna entre as crianças indígenas Bóe-Bororo e os avanços tecnológicos usados dentro e fora de sala de aula, tem me preocupado como pai, professor e membro dessa comunidade.

Diante dessas situações, que possuem contradições e equívocos, constata-se que os livros didáticos (LD) que foram inseridos nas aldeias Bóe-Bororo não são específicos, não abordam aspectos para educação intercultural, diferenciada e bilíngue. Como argumenta Silva,

A omissão de imagem exclui a oportunidade de interação do excluído, quer presente ou não, com os demais interlocutores. Há uma considerável variedade de gêneros textuais em que são trabalhados temas abrangentes e associados que destacam as características do campo e sua diversidade. No entanto tanta diversidade, não contempla a especificidade dos povos indígenas. (Silva, 2015, p. 142 )

As reflexões de Silva em relação ao texto e imagens no LD analisado por ela chamam a atenção para o fato de que podem influenciar no comportamento educacional das crianças indígenas, visto que não contemplam de modo significativo a temática do povo originário brasileiro, contendo suas histórias do passado, conquistas e desafios do presente. O mesmo se pode dizer do LD Maxi, que também foi elaborado principalmente (ou exclusivamente) para a sociedade abrangente.

Essa afirmação se deve ao fato de que o LD se apresenta em língua portuguesa, uma vez que é padronizada esta língua no Brasil. Assim, os alunos das

aldeias não encontram no material sua língua materna, nem elementos das suas diversidades. Isso pode dificultar a aprendizagem com eficiência, distanciar do seu processo de alfabetização diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

Para desenvolver este trabalho, será utilizada a pesquisa documental, pois o objeto de análise é o material já citado. Dessa forma, espero que este estudo contribua para melhorar a qualidade do ensino nas escolas em aldeias e para o fortalecimento da identidade étnica do povo Bóe-Bororo.

A presente dissertação baseia-se em seções, a fim de atender o percurso da pesquisa, a começar por esta Introdução, que contém breves reflexões sobre o tema e a representatividade do povo originário.

Na sequência, discuto dimensões das lutas e movimentos dos povos originários brasileiros, em destaque no estado de Mato Grosso, constituído por mais de 43 povos indígenas<sup>1</sup>. Muitos são falantes na língua materna e têm educação diferenciada, como acontece também com a etnia Bóe-Bororo, com os seus costumes e organizações específicas, o que é assegurado pela Constituição Federal de 1988.

A educação escolar indígena tem os seguintes marcos legais:

A) Constituição Federal – Art. 231, que reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam; - Art. 210, § 2º - além da obrigatoriedade da língua portuguesa, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

B) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) – Art. 78 - garante o direito aos indígenas a aplicação de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas; - Art. 79 – prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

C) Resolução CEB (Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação) nº 3, de 10/11/1999 - fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

---

<sup>1</sup> Conforme dados da SECEL disponíveis em: <https://www.secel.mt.gov.br/-/12371767-fotografias-mostram-diversidade-dos-indios-em-mato-grosso-confira>. Acesso em: 22/10/2025.

A educação escolar introduzida na comunidade Bóe-Bororo trouxe diversas mudanças na vida cotidiana no âmbito social e populacional para este povo. Assim, é importante redimensionar o material e livro didático de alfabetização, onde possa constatar a diversidade e como recurso e apoio ao ensino. Mas a política de educação homogeneizadora, como a proposta pelo Estado colonizador, ainda está distante de pensar a transformação da educação contemporânea na zona rural e dos povos originários, pois se percebe contradição no livro didático com o silenciamento de temáticas sobre a vida e a cultura no campo e das diferentes sociedades brasileiras, como as indígenas. No entanto, a maneira como a educação escolar indígena está sendo desenvolvida, a interculturalidade não está ocorrendo, pois está desvalorizando a cultura originária. Os métodos, procedimentos, conteúdos e processos de ensino não favorecem a educação Bóe e os ensinamentos diferenciados, específicos e bilíngue.

Este trabalho é importante porque tem o propósito de contribuir com outras pesquisas que fomentam reflexão sobre as implicações da educação intercultural em uma conjuntura onde os propósitos e métodos de ensino são impostos pelo colonizador. Todo trabalho sobre educação escolar indígena precisa atentar para a promoção da cultura indígena e para combater a discriminação e o preconceito aos povos originários.

Esta pesquisa resulta por meio de carinho e dedicação, somando todos os esforços, seriedade, compromissos e responsabilidade para que possa contribuir ao interesse dos caros leitores e pesquisadores.

Procurou fazer diferença construindo novos protagonismos diante da minha capacidade de acadêmico indígena, proporcionando ações e fazendo conexões para melhorar o mundo ao meu redor. Portanto, esta pesquisa se propõe a ser ferramenta para fortalecer e valorizar a educação indígena nos embates em movimentos sociais e luta para que Educação Escolar seja Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue.

## **2 COLONIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BÓE-BORORO**

Nesta seção, são apresentados alguns dados relativos ao povo Bóe-Bororo, incluindo aspectos históricos e informações atuais. O objetivo é fornecer um relato sobre este grupo, destacando a relevância de expor brevemente o contexto prévio aos contatos com os colonizadores, especialmente pelo conhecimento tradicional que mantém em relação à sua cosmologia, que pode ser relevante para pesquisas científicas e para a sociedade em geral. É importante mencionar que os contatos entre os colonizadores e os povos originários brasileiros não ocorreram de forma pacífica. Os Bóe foram compelidos, pelas circunstâncias do processo colonizador, a aderirem ou agregarem práticas religiosas, educacionais, alfabetização e matemática e costumes alheios aos tradicionais

Atualmente, este povo ainda mantém seus valores culturais, linguagem e identidade própria e se preocupa com o risco do apagamento da cultura e sociedade Bóe-Bororo.

Em diferentes manifestações sociais, a escrita tem sido considerada por alguns indigenistas brasileiros como uma ferramenta importante na defesa dos direitos garantidos pela constituição, especialmente segundo especialistas em educação.

Desde então, a dimensão da integridade enquanto competência política tornou-se um elemento central na articulação entre as partes, refletindo ações que evidenciam determinados desafios de sociabilização entre a população brasileira. A diversidade linguística é componente essencial para a plena expressão e participação nas dinâmicas de comunicação social, possibilitando uma convivência harmoniosa, mesmo diante de eventuais contradições e conflitos históricos. Assim, ao abordar o papel da educação, considera-se também a influência das ideologias humanas sobre pensamentos e comportamentos do passado e do presente, especialmente no contexto contemporâneo, o que demanda reflexão contínua por parte das autoridades e agentes políticos do século XXI acerca das transformações educacionais e ideológicas destacadas atualmente.

A legislação educacional brasileira está sendo constantemente aperfeiçoada em relação aos povos indígenas e outros segmentos sociais diferentes. A Resolução CNE/CEB nº 3, de 10/11/1999, por exemplo, foi reafirmada pela publicação da

Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 /06/2012, do Conselho Nacional de Educação, que diz o seguinte:

Art. 6º Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural (Brasil - Conselho Nacional de Educação, 2012)

É importante sensibilizar as autoridades políticas no que tange ao discurso relacionado à educação. A pesquisa é uma ferramenta que busca a maneira de compreender a transformação da sociedade em nível nacional e até internacional as atitudes e comportamentos socioculturais. Por sua vez, existe o problema da interferência de poder de autoridades superiores. Algumas vezes, autoridades do poder dominante são vistas como sendo única e superior, o que impede ou dificulta forças locais de propor coisas criativas da própria comunidade. Isso cria um desequilíbrio entre a legislação vigente e a maneira da sociedade étnica agir. Esse fato, muitas vezes, leva as pessoas a interpretar as diversidades e interculturalidades de forma errada, sem uma visão crítico-constructiva e menosprezando as autoridades indígenas e a cultura autóctone para fazer o que a Secretaria de Educação e suas autoridades mandam.

Diante de tantos embates, autores, pesquisadores e especialistas em educação escolar têm se dedicado a reiterar o apelo e propostas de uma educação de qualidade nas comunidades indígenas, assim como os povos indígenas que lutam pela implantação de unidade escolar com direitos garantidos:

No estudo mais detalhado da legislação e da EEI, iniciamos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996)

O inciso I do art. 78 da LDB dispõe sobre um dos objetivos da oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, qual seja o de “[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e seus povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (Brasil, 1996, art. 78, inc. I). Ao mesmo tempo, o inciso II do mesmo artigo aponta como objetivo “[...] garantir aos índios, às suas comunidades e aos seus povos, o acesso às informações, aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades indígenas e não-índias” (Brasil, 1996, art. 78, inc. II). (Zani; Silva; Crsitofoli, 2018, p. 204)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), os povos indígenas têm direito a uma educação escolar que seja específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, garantindo a preservação de sua cultura e identidade, além de proporcionar o acesso ao conhecimento da sociedade ocidental.

A educação escolar indígena possui fundamentação histórica assegurada pela legislação federal e estadual, que garante a implementação de unidades escolares com estrutura adequada. Esse processo visa proporcionar acesso à elaboração de práticas educacionais, promover a formação específica para educadores e favorecer o ensino e aprendizagem de crianças indígenas no Brasil.

Interpretar criticamente informações sobre a interação social entre indígenas e não indígenas permite o acesso a uma variedade de informações, contribuindo para a expressão verbal em debates, participação em engajamentos públicos e influenciando decisões políticas tanto internas quanto externas no contexto contemporâneo.

A competência e o comprometimento de educadores indígenas contribuem para o fortalecimento dos relacionamentos em suas comunidades, permitindo manifestações dos integrantes indígenas do Brasil em espaços estratégicos de intervenção cidadã. Essas ações visam ampliar o acesso aos direitos desse povo e enfrentar paradigmas marcados por preconceito e discriminação.

O processo contínuo de luta pela educação indígena destaca-se pelo aprimoramento e fortalecimento tanto da língua materna quanto da língua portuguesa. A alfabetização nas comunidades indígenas, sob o olhar do professor e pesquisador Bóe-Bororo, contribui para uma abordagem mais criteriosa, cuidadosa e reflexiva no que se refere à informação e à orientação crítica e construtiva. Tal perspectiva visa preparar as futuras gerações Bóe-Bororo e outros povos indígenas brasileiros, em âmbito nacional e internacional, fornecendo uma base ideológica significativa para a compreensão das situações do cotidiano.

A escola indígena representa, nesse contexto, o local de diálogo, expresso não somente pelo bilinguismo, como também pelos objetivos dos sujeitos que a frequentam, qual seja: a defesa de sua identidade e autonomia. (Zanin; Silva; Cristofoli, 2018, p. 217)

Como consta nas leis brasileiras, a educação é um direito público. Assim, também para nós, Bóe-Bororo, a escola é importante, pois “os espaços escolares indígenas se inserem nas pautas e nas agendas das políticas públicas.” (Zanin; Silva,

Crsitofoli, 2018, p. 218). Mas não é qualquer escola nem qualquer educação que pode contribuir para o fortalecimento da identidade dos povos originários. Como explicam as autoras,

Um passo fundamental para vencer esses desafios é assumirmos, como sociedade, o compromisso de criar condições de diálogo para que as comunidades indígenas sejam protagonistas nos processos decisórios. (Zanin; Silva; Cristofoli, 2018, p. 218)

## **2.1 Povo Bóe-Bororo – quem somos**

O objetivo desta subseção é apresentar algumas informações sobre o povo Bóe-Bororo. Os meus relatos desse baseiam nos mitos e lendas e, principalmente, nas narrativas ouvidas e faladas pelos anciãos e anciãs do meu povo.

Como nossa história se baseia fundamentalmente na oralidade, existem vários aspectos e narrativas sobre a origem do povo Bóe-Bororo, embora muitos integrantes da comunidade e conhecedores da história nossa apresentem versões diferentes sobre esse e outros pontos. Isto suscita debates e discussões entre os conhecedores de leis tradicionais (denominado Bakaru) levando, até mesmo na atualidade, a inúmeras narrativas, principalmente de como surgiu o povo Bóe-Bororo.

Como já explicado, atualmente o povo Bóe-Bororo possui duas formas de se identificar: a autodenominação Bóe (pessoa, gente); Bororo (que significa pátio da aldeia central). O termo Bororo foi usado pelos primeiros invasores não indígenas para identificar a população Bóe. O termo “bororo” se popularizou entre os não pertencentes a essa comunidade, fato que gerou reconhecimento até na atualidade o Bororo.

A história Bóe, sua origem e processo de construção árduo segue em meio aos movimentos sociais. A história mostra a luta desse povo para garantir direitos de igualdade e interculturalidade. Mario Bordignon Enauréu escreveu um livro didático para professores indígenas que mostra o processo de construção da nossa sociedade. No subcapítulo “De onde vieram os Bororo?”, ele escreve:

Com certeza absoluta não sabemos. Uns autores dizem que vieram da Amazônia e outros dizem que vieram da Bolívia e dos Andes. Lévi – Strauss, autor de “Tristes Trópicos” (1955), que estudou os Bororo na Aldeia de Kejári nos anos de 1935 a 1938, defende esta opinião e nós também. Por que? Na Bolívia havia povos com uma cultura parecida com a dos Bororo como os Otuke, os Covareka e os Curiminaka. (Bordignon Enauréu, 2021, p.14-15)

[...] A primeira onda migratória bororo, informal, cerca de mil anos atrás, era de grupos familiares que depois, com novas ondas migratórias, se juntaram em aldeias em grupos clânicos, e, por fim, a última migração, de cerca de 400 ou 500 anos atrás, depois da grande expansão do império Inca. Nesta última vieram, também, os grandes chefes, que organizaram a sociedade como está hoje e consta nos dois mitos bororo: *Turpege enróe makúda e Ía bóe eworóro jíwu bakárus* (Bordignon Enauréu, 2021, p. 16 – grifos nossos)

Na sua marcha para Leste, os Bororo expulsaram grupos Guarani e outros foram dominados. Exemplo disso é o nome da atual aldeia de Córrego Grande, que na língua se chama Koróge éke póbo boróro, aldeia do córrego dos koróge. Estes foram dominados e inseridos na sociedade bororo, no clã ou grupo dos Páiwoe, dos bugios [primazia]. O grifo é meu. (Bordignon Enauréu, 2021, p. 17)

De acordo com os anciãos e anciãs da Aldeia Córrego Grande, “Korogedo Paru” significa Barra do Córrego Grande, também é o nome dado à nossa atual Escola Estadual Indígena.

Como explica Mario Bordignon Enauréu,

[...] Rondon demarcou Teresa Cristina em 1897, Perigara em 1908, Pobore e Jarudori em 1912. Os salesianos mandaram, também, demarcar as terras aos pedaços e depois em 1920, o bispo salesiano Dom Aquino Corrêa, governador, demarcou 50.000 hectares. (Bordignon Enauréu, 2021, p. 97)

[...] Em 1908, o padre Bálzola foi encarregado, pelo governo do Estado, de apaziguar uns conflitos no rio Vermelho e, em 1910, de fazer o censo, contar quantos eram os Bororo. Andou bastante, mas não em todas as aldeias. Contou, fora das missões, 1.143 Bororo. (Bordignon, 2021, p. 97-98)

Esses dados indicam claramente as áreas onde o povo Bóe-Bororo habitava e preservava seus valores culturais e rituais sagrados. A influência e a exploração dos colonizadores resultaram em violência, massacres e na luta pelo território, atualmente ocupado por fazendeiros.

Considerando que esses locais são sagrados para o povo Bóe-Bororo, destacam-se como cenários de diversos rituais tradicionais, com ênfase para o importante ritual do "Funeral do Bóe-Bororo". De acordo com suas crenças, os espíritos mantêm uma conexão espiritual com esses lugares, podendo trazer consequências negativas para aqueles que não respeitam devidamente os falecidos e a tradição local.

A seguir, narro uma história do nosso Bakaru<sup>2</sup> que conta a origem dos Bóe:

*Assim, também, através de conto, história dos mais velhos, existem outras repercussões históricas da origem sobre um imenso dilúvio que aconteceu na região do Estado de Mato Grosso, nas proximidades da atual capital Cuiabá, por onde houve uma grande tragédia no córrego Coxipó, que antes era denominado pelo povo Bóe-Bororo (kojíbo pó). Diante de uma grande programação de pesca com arco e flecha e constando uma armadilha feita colocado na água com lasca de talos e palha de “acurí” para pegar os peixes com muita facilidade. Diante desse contexto, os homens a alguns jovens podiam participar da atividade e prática.*

*Assim, tais situação ocorreu por devidos provocações de alguns homens com o menino. No entanto, o menino estava esperando o seu pai preparando a sua flecha para irem pescar. Nesse momento, o menino distraiu o seu pai e dizendo: “Eu vou ali no mato para eu fazer necessidade”. O menino foi até onde estava a armadilha e encontrou muitos homens com montante de peixes e, logo em seguida, um desses homem entrego-lhe um peixe “pacupeva” denominado (akurara) dizendo: “Tome este peixe e leva para você. Mostre para o seu pai e diga a ele que este peixe é igual as partes íntimas da sua mãe”.*

*Assim, o menino pegou o peixe, levou e se sentou junto com seu pai onde estava preparando a sua flecha. Em seguida, entregou o peixe dizendo ao pai:*

*- Pai (denomina-se iuga, iuga), aqueles homens disseram que este peixe e igual a parte íntima da mamãe (muga) - repetindo várias vezes até que o pai terminou a sua flecha e virou para lado dizendo:*

*- Como filho, o que você diz?*

*Assim o filho repetiu a mesma pronúncia e o pai perguntou:*

*- Onde estão estes homens?*

*E o filho respondeu:*

*- Eles se encontram onde está a armadilha, pegando os peixes.*

*Então, o pai se levantou silenciosamente, pegou o seu arco e flecha e foi até a armadilha, porém, não encontrou mais ninguém. Apenas a armadilha deixada. Aproximou-se da armadilha e avistou dois peixes com suas caldas e listras vermelhas e pretas. Eram espíritos malignos (aroe jakomea). Em seguida, arrancou da sua flecha e flechou os dois peixes (aroe jakomea).*

*Naquele instante, a água borbulhou, como se estivesse fervendo, e transbordou inundando tudo ao redor, rapidamente sumindo o barranco.*

*O homem saiu correndo para a Aldeia e foi direto para centro e gritando:*

*- Corra! Corra, pessoal! O córrego está inundando!*

*Ele foi para sua casa, apenas pegou os seus pertences, não falou mais pra ninguém e saiu à procura de um lugar mais alto que fosse e o mais próximo de onde estava. Foi quando ele encontrou o Morro de Santo Antônio<sup>3</sup>.*

*A partir de então, por muito tempo, o homem ali viveu observando a água subir e se sentiu preocupado.*

*Ele cortou um pedaço de taboca, fez uma buchinha e riscou uma pedra na outra até pegar fogo. Assim, ele produzia brasas e as atirava na água. O homem viu que tudo estava dando certo, água foi baixando lentamente.*

*Muitos dias depois, ele foi acompanhando a água baixar, foi caminhando pelos vales sozinho, mas não encontrou ninguém. Mas sempre vivia procurando encontrar alguém vivo.*

<sup>2</sup> Sempre que eu apresentar uma narrativa do Bakaru, colocarei em itálico, dentro de um box. A fonte documental é a própria narrativa oral que meus antepassados me ensinaram e eu – como professor, pai, membro da minha comunidade – continuo passando para as novas gerações. Muitas narrativas dos Bóe também constam na Enciclopédia Bororo, escrita e organizada por Albisetti e Venturelli, como esta que aqui registrei e está no volume II, p. 03 a 23 (1969).

<sup>3</sup> Na língua Bóe é denominado troari-ri. O Morro de Santo Antônio se localiza no município de Santo Antônio do Leverger – Mato Grosso.



O povo Bóe-Bororo se encontra em diferentes cantos do estado de Mato Grosso. Segundo dados do IBGE, atualmente há 2.348 indivíduos pertencentes a essa etnia<sup>4</sup>. As comunidades se encontram nas seguintes localidades em Mato Grosso:

- Aldeia Indígena Meruri, no município de General Carneiro;
- Aldeia Indígena Tadarimana no município de Rondonópolis;
- Aldeia Córrego Grande “Korogedo Paru”, município de Santo Antônio do Leverger;
- Aldeia Perigara, município de Barão de Melgaço;
- Aldeia Nova Jarudori, município de Poxoréu.

Há aldeotas espalhadas na Terra Indígena Tereza Cristina e nas outras quatro terras indígenas: Merúri, Tadarimana e Princesa Isabel.

Embora possa haver diferenciações em alguns costumes, organização espacial, cultura, adornos, dentre outros elementos e variações dialetais, são muitos e ricos os elementos de identidade do povo único - Bóe-Bororo.

Diante de muitas contradições, o povo Bóe-Bororo foi sendo visto a partir de suas resistências, assim como é citado no livro “Os Bororos na História do Centro Oeste Brasileiro 1716 – 1986”, de Bordignon Enawuréu (1987).

Conforme meu povo relata, discursa em nossas reuniões comunitárias, diante de muitos conflitos, alguns sobreviventes Bóe-Bororo se refugiaram no que hoje é a Aldeia Córrego Grande “Korogedo Paru”. No momento atual, a comunidade da Aldeia Córrego Grande possui 55 casas e outras em construção, com aproximadamente 295 a 300 pessoas lá vivendo.

Atualmente, a população aproximada no Território Terra Indígena Tereza Cristina é de 650 a 700 pessoas.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/povos-etnias>. Acesso em: 15/09/2025.

**Figura 4 – Aldeia Córrego Grande – Korogedo Paru**



Fonte: Foto de Arcênio Bokodori, Aldeia Córrego Grande - Korogedo Paru, (2025).

Na aldeia há duas escolas, uma da rede municipal e outra da rede estadual (nas subseções 2.2 e 2.3 retomarei com maior detalhamento sobre esses pontos).

A comunidade conta com uma Unidade Básica de Saúde Indígena – Gomes Carneiro onde trabalham os profissionais indígenas de saúde possuindo: 4 (quatro) Técnicos de Enfermagem, 1 (um) Serviços gerais e limpeza, 1 (um) Agente Indígena de Saneamento (AISAN), 1 (uma) Agente Indígena de Saúde (AIS) - que mediana comunidade o acessos e acompanhamento próximo a saúde dos pacientes em situações mais delicados, 3 (três) motoristas indígenas Bóe e 1 (um) não indígena, todos habilitados, que conduzem transporte modelo camionete S10 dando suporte a saúde urgência e emergência quando a necessidade e ocorrência mais especializada para cidade Rondonópolis. Também possui uma equipe com 1 (uma) Médica, 1 (um) Odontólogo, 1 (uma) Psicóloga e 1 (uma) Enfermeira. Todos são não indígenas que atendam mensalmente na comunidade na Aldeia Córrego Grande. A Unidade Básica de Saúde Indígena permanece seu funcionamento 24 horas (vinte quatro horas), é para o atendimento das pessoas que moram na Aldeia Córrego Grande e nas aldeotas familiares. Porém, o trabalho tem funcionamento e organização de remanejamento quinzenal entre os quadros dos funcionários que constituem: Técnico de Enfermagem e os motoristas atendimento à saúde.

Conforme condições e apoio, conta com a implementação de Unidade Básica Indígena por meio de implementação de subsistema e recursos públicos da Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI - Brasília/DF e Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI – Cuiabá / MT. Portanto, considero destacar meus relatos de ser professor indígena, assumir um compromisso além de sala de aula, também, ser liderança comunitária onde interajo, fazendo intermediação em diferentes aspectos sociais na comunidade interna e externa. Este autor parte da própria inspiração e lutas vivenciadas para buscar melhoria de saúde para comunidade Córrego Grande / Korogedo Paru, onde eu fui “Presidente de Conselho Local de Saúde Indígena 2022 a 2023”. E na socialização em reuniões regionais e Nacionais, Seminários e Conferências junto aos 43 povos indígenas do Estado de Mato Grosso.

**Figura 5 – Unidade Básica de Saúde Indígena-Gomes Carneiro – UBSI**



Fonte: Foto de Fernando Kudoro Bororo, 2025.

**Figura 6 – UBSI-Gomes Carneiro – fachada**



Fonte: Foto de Fernando Kudoro Bororo, 2025.

Após muitas décadas e lutas vividas, persistidas e movimentos indígenas, o povo Bóe da Aldeia Córrego Grande – “Korogedo Paru” tem conquistado direito de igualdades sociais, tais como uma Unidade Básicas de Saúde Indígena – UBSI, na comunidade, construção de poços artesianos, água tratada, instalação e saneamentos básicos, banheiros externos em algumas casa e outras construções que constataam no plano do Distrito Sanitário Especial Indígena - DSEI – Cuiabá.

A comunidade de Córrego Grande - Korogedo Paru, está sempre em processo de organização, e umas delas é Associação Indígena Areme Korogedo Paru. Por meio dela são elaborados Projetos para captar recursos, podendo destacar uma delas em andamento que é “Gestão Territorial e Ambiental Indígena” (GTAI). A organização possui 1 (um) trator, arado, nivelador e 1 (um) carro modelo STRADA, que fazem serviços, translados, grupo de brigadistas preparados e voluntários, canteiro de muda de plantas nativas e produção de artesanatos: colares, brincos, pulseiras e outros artefatos tradicionais. Outra organização não governamental é a Associação Indígena Bóe-Bororo Tugo Baigare, que está em processo e trâmites de regularização.

Antes, os Bóe-Bororo da Aldeia Córrego Grande, desde uns quinze anos atrás, tinha grande espaço para fazer roça de toco, no sistema braçal comunitário e individual. Existem plantios de arroz, milho, melancia, abóbora, mandioca etc. A maior

parte do trabalho é coletivo, comunitário, onde todos participam unidos. Nessa época há trocas de alimentos para que a ninguém falte comida.

O nosso povo tem grande experiência pela observação através de tempo, clima e marcam épocas certas para escolha de áreas para fazer roças, limpar, plantar e colher no tempo certo.

**Figura 7 – Roça mecanizada comunitário, Aldeia C. Grande – Korogedo Paru**



Fonte: Acervo, Manoel N. Vieira, s/d.

**Figura 8 – Plantio de arroz comunitário, Aldeia C. Grande – Korogedo Paru**



Fonte: Acervo, Manoel N. Vieira, s/d.

Porém, de algumas décadas para cá, houve uma quebra de fazer roças e plantar com grande espaço, teve reduções e desgastes na colheita do que plantavam. O clima foi mudando, afetando os períodos de chuva e sol, onde tudo o que plantava já não havia resultado abundante.

**Figura 9 – Colheita de arroz comunitário, Aldeia C. Grande – Korogedo Paru**



Fonte: Acervo, Manoel N. Vieira, s/d.

**Figura 10 – Arroz comunitário no monte, Aldeia C. Grande – Korogedo Paru**



Fonte: Acervo, Manoel N. Vieira, s/d.

Atualmente, algumas pessoas da Aldeia Córrego Grande “Korogedo Paru”, possuem pequenos espaços de plantio de mandioca, milho, melancia, abóbora e

cana-caiana. E assim, também, na comunidade possuem pequenas criações de gado, frango e suíno.

**Figura 11 – Roça de toco/braçal comunitário, Aldeia C. Grande – Korogedo Paru**



Fonte: Acervo, Manoel N. Vieira, s/d.

**Figura 12 – Plantio comunitário de mandioca, Aldeia C. Grande – Korogedo Paru**



Fonte: Acervo, Manoel N. Vieira, s/d.

A nossa comunidade Bóe-Bororo possui pouca extensão de território (32.713 hectares), muito espaço onde havia plantio já está desgastado, o solo encontra-se ácido. Assim, os recursos para a alimentação, vestuário e outras necessidades não são obtidos somente com a lavoura. Várias pessoas Bóe-Bororo possuem renda através de trabalho e cargo na Unidade Escolar, na Unidade Básica de Saúde Indígena, Associação com emprego temporário, aposentadoria, pensão, auxílio de

programas como Bolsas Família, trabalhos nas fazendas e sítios. Algumas pessoas fazem venda de peixes na própria comunidade e outras procuram serviços temporários na cidade.

O povo Bóe-Bororo possui seus valores, costumes tradicionais, suas habilidades de rastrear os animais para capturar e fazem suas programações de pesca com timbó nos córregos.

Os ritos muito sagrados dos Bóe ainda são praticados, principalmente em tempo imprevisto, quando falece um integrante da comunidade. Nesse momento, é realizado o ritual “Funeral Bóe-Bororo”. A partir desse momento, são realizados diversos rituais sagrados, pesca, caça onde o povo Bóe-Bororo possui duas divisórias e cada metade de divisão faz trocas do que consegue na caça e pesca, em forma de pensão. Essas atividades práticas são realizadas pelos homens, e as mulheres preparam os alimentos de oferendas para os caçadores e pescadores.

Enfatizando esses rituais, não é para todas as casas nem para todas as mulheres que fazem as oferendas, pois quem prepara os alimentos são as mulheres denominadas “Aroe etuje”, mulheres e famílias que perderam algum de seus familiares que faleceu. Também são praticados cantos e danças que simbolizam o “Funeral Bóe-Bororo”. É um ritual muito rico e sagrado para o povo Bóe-Bororo. Por esse motivo, esse ritual imprevisto consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no calendário escolar da Escola Estadual Indígena “Korogedo Paru”.

**Figura 13 – Calendário escolar – Aldeia Córrego Grande – Korogedo Paru**



Fonte: Acervo da escola.

Há outros rituais que ainda estão em vigor, por exemplo, quando se captura uma caça, como algumas espécies de onça. São realizados cantos e danças, oferenda de comida de onça para os caçadores que conseguiram capturar e é celebrado como guerreiros, pessoas corajosas a capturar esses animais e por vingar uma pessoa que faleceu. Há também batizado ou nomeação de crianças Bóe-Bororo, dança de jure (sucuri).

## **2.2 Educação escolar indígena Bóe-Bororo**

O objetivo desta subseção é trazer algumas reflexões sobre a educação escolar indígena Bóe-Bororo.

Tradicionalmente, a educação das crianças Bóe no passado era transmitida oralmente, através de narrativa, histórias e contos. As crianças eram ensinadas quais são os irmãos mais velhos, materno e paterno, conhecedores e sábios de cantos e também o respeito muito grande sobre quem é o importante pajé, xamãs (bari).

A educação das crianças partia do princípio dos ensinamentos dos familiares, brincar, andar mais junto com os mesmos meninos. Ensinavam sobre os relacionamentos e sintonia que tem com a natureza. Por este motivo, os familiares dizem aos seus filhos e filhas: “Vá descansar, deitar-se mais cedo. Hoje o dia não está muito bem. Hoje a sintonia de certas espécies e de pássaros que cantaram quase o dia todo não foi boa.”, ou mesmo quando é noite e se ouve espécies de aves que cantam, tipo: urutau (denominada na língua materna de bó), corujão preto (kugú). O som e a presença do lobo-guará (rié) à noite também não são considerados positivos. “Não ande muito pra longe de casa, pois algo não está certo, pode acontecer algo tipo de acidente (morte, males, más notícias).”. Isso pode ser na comunidade ou na outra comunidade Bóe-Bororo.

Os costumes, religiosidade, cultura, tradição são transmitidos às crianças e jovens principalmente na fase de puberdade, adolescência. Os meninos não se misturam, não brincam nem tomam banho no rio junto com as meninas devido à possibilidade de elas estarem menstruadas, pois isso pode passar para o adolescente e ele se tornar fraco, mole, sem ânimo, preguiçoso.

Todos esses ensinamentos e educação eram fortemente observados quando desde as crianças não se misturavam, se uniam com as meninas, viviam separados para atingir fase e tamanho de homem, e meninas atingirem tamanho de mulher, com

intuito de ser corajoso, corajosa, forte e resistente para trabalhar e participar das competições e outros.

Na atualidade, consegue-se perceber quantas mudanças, contradições e silenciamentos que houve na comunidade Bóe-Bororo.

Nas décadas de 1970 e 1980, a escolarização dos Bóe começou em uma escola no pensar do próprio não indígena, sendo que ela ficava fora da comunidade. Para os alunos Bóe-Bororo era difícil chegar no local de estudo. Também os docentes não indígenas não conseguiam parar na comunidade, devido a outros tipos de costumes e convivências.

Ainda na década de 1950, em um espaço das instalações da FUNAI, foi construída uma escola de alvenaria. Havia uma casa que era conhecida como “casa do chefe de posto”. Ao lado dela tinha escola para atendimento e funcionamento dos dias letivos. Iniciou-se, assim, o processo de escolarização dos Bóe-Bororo a partir do contato com os colonizadores. Muitos alunos Bóe-Bororo eram forçados à leitura em Língua Portuguesa e Matemática, pois muitos que tinham dificuldade recebiam castigos por não atingirem os objetivos dos estudos dos conteúdos esperados.

Portanto, a educação escolar, ao longo de muitas décadas, vem sofrendo mudanças e a própria comunidade foi construindo o meio de fomentar de acordo com seu interesse e necessidade.

Com a criação do SPI (Serviço de Proteção aos Índios), escolas foram construídas nas Aldeia Córrego Grande “Korogedo Paru” para alfabetizar e instruir os indígenas em língua portuguesa, sendo que os professores colocavam suas regras e normas, eram todos jeitos de não indígenas e não conseguiam morar na comunidade.

**Figura 14 – Primeira escola de alvenaria construída na Aldeia Córrego Grande**



Fonte: Acervo da Escola Estadual Indígena “Korogedo Paru”, s/d.

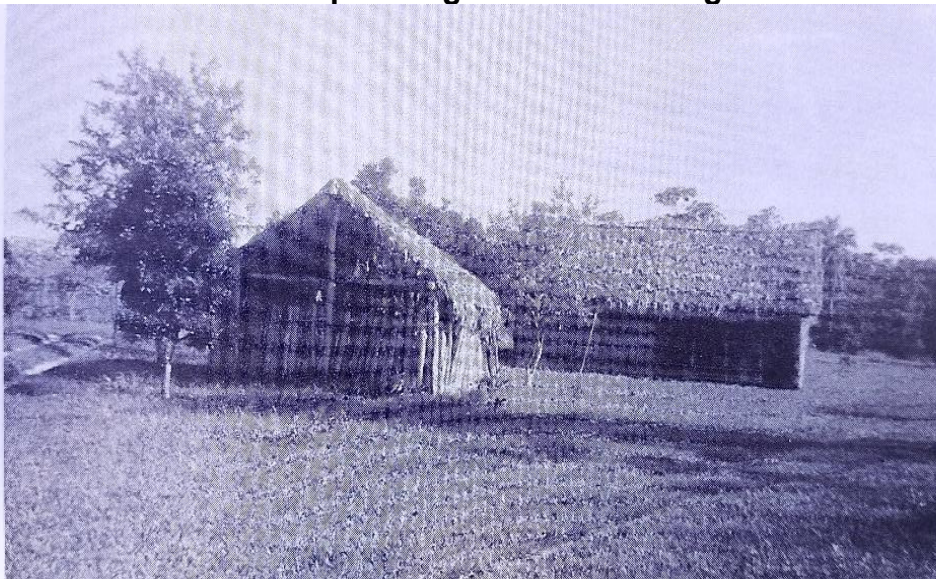
Inicialmente, a educação escolar do antigo Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) era integrar os indígenas. Uma de suas estratégias era apagar a língua autóctone. Os Bóe-Bororo não aceitaram isso, e em 1980, convidaram uma professora, Irmã Maria Ossemer, aposentada e membro da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, para ir morar na aldeia e alfabetizar as crianças. Ela aceitou e viveu com a Comunidade de Korogedo Paru durante 23 anos. Ela foi a primeira professora a tentar alfabetizar no bilinguismo. Sobre esse assunto, o antropólogo Paulo A. M. Isaac escreveu:

Um dos propósitos de Irmã Maria na questão da Educação Escolar Indígena era o ensino bilíngue, porém ela não dominava a língua materna dos Bororo. Para resolver esse problema, enquanto ela aprendia por um processo de imersão, tomou duas medidas: utilizou a Cartilha Bororo produzida pelos missionários salesianos para ministrar suas aulas, sempre com a ajuda de indígenas, e foi fazer um curso de bilinguismo. Irmã Maria foi a pioneira na prática do ensino bilíngue para os Bóe-Bororo de Córrego Grande. (Isaac, 2018, p. 73-74)

Assim, com muito entusiasmo da Irmã Maria junto à comunidade da Aldeia Córrego Grande, a partir da visão de como deveria ser a educação escolar indígena nos anos de 1980, foi construída uma escola pau-a-pique: uma sala de aula contendo divisória para quarto e armazenamento dos materiais escolares e o quarto de moradia

da professora. Esse foi um passo importante dado pela Comunidade, de grande significado para este povo Bóe-Bororo da Aldeia Córrego Grande Korogedo Paru.

**Figura 15 – Escola Municipal Indígena Cadete Adugo Kuiare**



Fonte: Foto de Paulo A. M. Isaac, tirada em maio de 1996.

A escola não contava com estrutura adequada, conforme pode ser observado também na próxima figura.

Era um espaço que servia de moradia para a irmã Maria Ossemer Cibaibo e, ao mesmo tempo, era o espaço para lecionar as aulas com toda dedicação e carinho para alunos Bóe-Bororo. Para ajudá-la na alfabetização bilíngue, a Profa. Irmã Maria preparou dois jovens que foram monitores e, depois, se tornaram professores: Bruno Tavie e Evaristo Kiga, que aparece ao lado dela na próxima foto.

**Figura 16 – Antiga Escola M. I. Cadete Adugo Kuiare**



Fonte: Foto de Sílvia Maria Valentin Pinheiro, s/d.

Ao longo de diversos desafios, a comunidade observa que a educação escolar é reconhecida como uma ferramenta importante para promover a interação e a comunicação social. Por outro lado, a educação escolar também apresenta aspectos contraditórios, especialmente no que se refere ao apagamento da cultura e identidade do povo Bóe-Bororo, como exemplificado no livro didático de alfabetização do terceiro ano do ensino fundamental. O povo Bóe-Bororo é um exemplo de representatividade como povo originário brasileiro, porque ele resiste enquanto etnia há séculos, passando pelo processo de transpermanência, mas sempre firmando a sua identidade étnica. Sobre esse processo, Isaac escreveu:

[...] Transpermanência é o processo, ao mesmo tempo, de permanências e mutações constantes pelo qual passa o Ser. O movimento permanente causa impacto no aspecto formal do Ser (social e coisas), causando, em maior ou menor grau, algum tipo de variação substancial. As forças que potencializam as mudanças e transformações são internas do Ser, mas as forças que produzem movimentos que alteram as suas propriedades podem ser internas e/ou externas. Pelo movimento que engendra em si, todo Ser está em permanente mutação [ao mesmo tempo em que mantém elementos substanciais que o identificam], por isso possui uma dinâmica evolutiva, ou seja, essencialmente histórica. É, portanto, um processo dialético (Isaac, 2004, p. 28-29)

A educação escolar Bóe-Bororo revela bem como esse processo de transpermanência tem ocorrido, ao mesmo tempo mantendo a nossa essência e produzindo mudanças sociais internas e nas relações externas.

A educação escolar contemporânea demanda essa compreensão fundamentada nas dinâmicas socioambientais, políticas e culturais, valorizando o contexto e as transformações presentes no cotidiano. É fundamental ressaltar que a sensibilidade promovida pela educação deve contribuir para a existência de processos vigorosos, nos quais discussões, debates e decisões estejam alinhados à necessidade de pensar não apenas individualmente, mas também coletivamente, considerando o outro como parte integrante desse processo.

Embora a instituição escolar seja espaço de aprendizagem e agregação da Língua Portuguesa como princípio e ferramenta, ela precisa ser uma “arma para povos indígenas” (Nascimento, 2022, p. 464). Precisa se constituir como defesa de interlocução, diálogos sobre a posição crítica e construtiva do interesse particular e, também, coletivo – sem apagar a língua materna.

É fundamental destacar que o conceito de educação serve como um mecanismo central para discussões sobre as repercussões sociais e a valorização das diferentes culturas presentes na sociedade, promovendo a compreensão da diversidade intercultural no mundo. A educação não se limita ao ensino e à aprendizagem em ambiente escolar, mas abrange também o reconhecimento e a valorização das diversidades culturais.

Considera-se diante da contemporaneidade como possui uma contraposição da vida dos povos indígenas, porém, ainda permeiam um cenário de violência e preconceito silenciada evidentemente em materiais didáticos destinados às escolas indígenas. Os materiais são apoios na estrutura e até na atualidade transtorna a forma de compreender e despertar da humanidade. Mas a falta de implementação e representatividade dos povos originários devem ser abordados em uma visão mais crítica e construtiva na qual vivenciamos a diversidades social em contemporâneo.

Diante de muita luta e busca de interação social, o povo originário muitas vezes é silenciado e/ou fica omissos, mesmo que grandes estudiosos descrevam uma dimensão rica de suas obras e, por fim, muitas pessoas se encorajam ser o superior por meio de sua branquitude, concebendo como inferiores as inúmeras sociedades de diferentes culturas e identidades. A partir, da sua perspectiva e necessidade de garantir a predominância da sua ideologia dominante sem fins de raciocínio, o Estado Nacional brasileiro depende de muita transformação na educação. Todas as pessoas necessitam ter uma educação de qualidade e adequada aos seus valores morais e éticos. Mas o Brasil é um país multiétnico e sua classe dominante tem procurado, historicamente, valorizar desproporcionalmente os valores europeus. No entanto, é fundamental valorizar e difundir os valores, os conhecimentos e práticas socioculturais das sociedades étnicas. A interação com os conhecimentos e tecnologias universais é importante, desde que ela seja feita em equilíbrio com o modo de existir das sociedades específicas.

Na atualidade, por meio dos movimentos e pesquisas, indígenas e especialistas em educação produzem e difundem trabalhos e obras sobre as sociedades indígenas para conhecimento social da sociedade abrangente. Essa perspectiva oportuniza aos povos originários demonstrar as suas capacidades, valores e riquezas culturais. Além disso, possibilita espaço às etnias e meios para romper com a discriminação e preconceitos, promovendo sua autoestima. A valorização da cultura autóctone

favorece uma transformação na educação escolar indígena, fortalecendo o modo de pensar das pessoas.

É fundamental reconhecer que a educação deve estar relacionada à interioridade, valorizando tanto pessoas brancas quanto negras, assim como os povos indígenas brasileiros, evidenciando que cada sociedade e população é constituída por línguas maternas, identidades e culturas diversas. Deve-se considerar diferentes religiosidades, sem reduzi-las ou atribuir inferioridade umas às outras.

A introdução da língua portuguesa em grupos e comunidades indígenas brasileiras é um tema marcado por diferentes experiências históricas. Os próprios povos indígenas utilizam a língua portuguesa como ferramenta em ambientes escolares, tanto internos quanto externos. Nesse contexto, surgem desafios relacionados à alfabetização em escolas indígenas. O domínio da língua portuguesa pode ser visto como uma oportunidade para aprimoramento, mesmo para falantes legítimos de línguas maternas, como é o caso do povo Bóe-Bororo. A formação futura de educadores indígenas deve valorizar e fortalecer a cultura e a identidade desses povos diante da diversidade e da interculturalidade.

Assim como diversos educadores e pesquisadores indígenas, há uma busca pela transformação na educação. É fundamental que as governanças incorporem suas ideias ao entendimento das práticas e reflexões sobre o trabalho desenvolvido. Esse processo representa um desafio, não só para o educador em sala de aula, mas também para promover uma compreensão de educação igualitária e intercultural, livre de preconceitos e discriminação, visando construir um ambiente educacional mais inclusivo para todos.

Ao longo de processos históricos, o povo Bóe-Bororo construiu sua autodeterminação em meio a diversos conflitos, sem que as contradições territoriais estejam completamente resolvidas. A questão foi além das abordagens anteriores, pois os territórios ocupados por esse povo passaram a ser reconhecidos, levando à ampliação da organização estrutural e dinâmica da comunidade, resultando na constituição da atual Aldeia Córrego Grande, denominada Korogedo Paru.

O povo indígena desempenha um papel importante na educação, sendo necessário que a sociedade reflita sobre suas formas de organização e ensino. Desde a introdução das unidades escolares em comunidades indígenas, o objetivo é promover a cidadania sem restringir-se a recortes parciais de classes sociais, sejam

indígenas, negros ou brancos. A educação universal passou a ser uma ferramenta fundamental para o diálogo, debates e discussões, contribuindo para sensibilizar a sociedade no Brasil e globalmente.

Ao longo dos séculos, o povo Bóe-Bororo enfrentou inúmeros conflitos, nos quais nem sempre conseguiu resistir ou combater diretamente os colonizadores, sendo frequentemente dominado, convencido, violentado e massacrado. Após séculos de combates com os colonizadores, buscou-se uma espécie de pacificação, que não ocorreu de forma simples ou direta, como pode ser percebido pelas memórias e registros históricos. Em muitos casos, ocorreu a expropriação de suas terras, cujo processo resultou na retirada forçada do povo Bóe-Bororo do seu território originário, inclusive com a morte de muitos indígenas e o confinamento de comunidades inteiras em pequenas reservas. Grande parte das terras expropriadas foi gradualmente transformada em cidades e fazendas, tornando-se propriedades dos colonizadores, sendo que alguns passaram a deter vastas extensões de hectares.

Apesar de inúmeras derrotas e expropriações, observou-se que os povos indígenas têm conquistado pequenos avanços em termos de reconhecimento na sociedade ocidental. Sob essa perspectiva, nota-se que os povos têm enfrentado desafios relacionados aos efeitos do capital econômico e cultural na formação do indivíduo. É possível identificar indícios desse impacto por meio dos diversos dados que revelam resultados nos avanços, bem como no ingresso e desempenho acadêmico de universitários indígenas em diferentes regiões do Brasil e até mesmo internacionalmente.

### **2.3 Escola Estadual Indígena “Korogedo Paru”<sup>5</sup>**

O objetivo desta subseção é trazer informações sobre a Escola Estadual Indígena “Korogedo Paru” para contextualizar essa instituição onde estudei, trabalhei e o documento analisado na pesquisa foi utilizado como material didático.

Considero escrever sobre a importância da contextualização da implantação da Escola na comunidade da Aldeia Córrego Grande – Município de Sato Antônio do Leverger/MT, no princípio, o processo da implantação da Escola para comunidade no

---

<sup>5</sup> Quando eu me referir à Escola Estadual Indígena “Korogedo Paru” utilizarei aspas, conforme consta nos documentos da própria instituição. Já para falar da Aldeia, não empregarei aspas.

início teve grande discussões para que atualmente sendo uma ferramenta primordial na comunidade da Aldeia Córrego Grande.

Desde a idealização da implantação escolar, houve diversas contradições para os indígenas Bóe-Bororo e não indígenas devido à falta de professores com formação para atuar na perspectiva do interculturalismo, bilinguismo, da escola específica e diferenciada. De um lado, faltava docente não indígena preparado para lecionar em aldeia, que conhecesse e respeitasse a língua e a cultura autóctone; de outro, faltava professor indígena formado que dominasse a língua portuguesa, os conteúdos didáticos, dentre outros requisitos para o trabalho de qualidade.

Com a educação escolar, a comunidade se surpreendeu com um novo mecanismo de normas e regimentos que a unidade escolar proporcionava aos alunos indígenas. Gradativamente, as crianças foram se distanciando da organização tradicional Bóe. Além disso, antigamente os professores eram todos não indígenas e seus costumes eram muito diferentes dos Bóe-Bororo. Por isso, não conseguiam permanecer e conviver longos períodos na comunidade onde estavam lecionando em tempos determinados. Havia abandono de sala de aula, pois a convivência era completamente diferente da cidade.

No entanto, rememorando tempos e épocas antigas, muitos indigenistas e antropólogos tentaram mostrar para os Bóe que a escola era um espaço fundamental para os indígenas adquirirem autonomia. Esses olhares significativos ajudaram o povo Bóe-Bororo da Aldeia Córrego Grande na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. Nele consta que:

O Serviço de Proteção ao Índio – SPI, assumia a educação escolar com o Povo Boe Bororo desde 1910 até 1967. Em 1967, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, veio assumir este trabalho de educação escolar do povo Bóe.

Naquela época, as professoras eram os próprios parentes dos funcionários do SPI e da FUNAI. E permaneciam pouco tempo entre nós. (PPP - Escola Cadete Adugo Kuiare, 2022, p. 2)

Portanto, referente à criação da Unidade Escolar na Aldeia Córrego Grande, nada era pensado em contexto de ser diferenciada e bilíngue. A escola e sua administração ficavam na responsabilidade e deliberação dos chefes de SPI, junto com sua assessoria para que melhor fossem conduzidas. Entre os chefes do SPI, não havia interação social junto aos pais dos alunos para demonstrar as deliberações referentes à escola para a Comunidade.

Assim como o SPI, também autodeterminava poderes que organizavam a Comunidade em outras condutas, trabalhos coletivos e comunitários. No entanto, como está mencionado nos textos a seguir, as professoras obedeciam ao SPI e, a partir de 1967, à FUNAI:

A escola da Aldeia Córrego Grande começou no posto da FUNAI, na época do SPI (Serviço de Proteção ao Índio). Os professores foram pessoas não Índias e não paravam na aldeia. A escola teve vários professores: Nelci, Anita, Maria Lúcia e Dona Herta. (PPP - Escola Cadete Adugo Kuiare, 2022, p. 3)

O tempo foi passando e não teve mais professores, a Funai não contratou mais professores para lecionar na aldeia. A escola ficou abandonada por vários tempos, o prédio foi derrubado na época da administração do Senhor Orlando Graça Leite. (PPP - Escola Cadete Adugo Kuiare, 2022, p. 3)

Portanto, a política era fazer com que os Bóe-Bororo tivessem o domínio da língua portuguesa. Os próprios educadores decidiam o tempo de seus contratos. Os Chefes de Posto utilizavam como estratégia trazer pessoas da sua família para lecionar na Aldeia Córrego Grande. Essas pessoas entravam e saíam da Aldeia quando queriam, deixando as crianças Bóe-Bororo sem aulas, prejudicando os dias letivos e o avanço no ensino e aprendizado. Outro problema é que as professoras(es), por qualquer motivo, aplicavam castigos nas crianças. Além disso, os docentes, muitas vezes, não davam continuidade ao trabalho e abandonavam a escola sem avisar a Comunidade da Aldeia.

As contradições foram levando consequências mais sérias, pois o povo Bóe-Bororo ficava sem professores e a estrutura da escola foi se tornando inadequada para a educação das crianças. Já no final da década de 1970, com ajuda do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), os salesianos, junto com a comunidade Bóe-Bororo, tramitaram documentos para a FUNAI adotar providências legais com os órgãos competentes e tomar conhecimento das necessidades da Comunidade.

Desde então, há relatos documentais sobre o reconhecimento e carinho da professora Irmã Catequista Franciscana Maria Ossemer, que aceitou vir morar com os indígenas Bóe-Bororo da Comunidade da Aldeia Córrego Grande, conforme consta no documento a seguir:

No ano de 1980, surgia a escola que funciona até hoje em nossa aldeia. A escola era de pau a pique e coberta de palha. A mesma foi construída com ajuda da comunidade. (PPP - Escola Cadete Adugo Kuiare, 2022, p.3)

A primeira professora foi a Irmã Maria Ossemer, das Irmãs Catequistas Franciscanas. Ela só dava aula em português. Os alunos estudam de primeira à quarta série. A professora morava no prédio da escola. A sala era dividida para os alunos estudarem. (PPP - Escola Cadete Adugo Kuiare, 2022, p.3)

Nessa época a documentação escolar era mandada para a FUNAI de Cuiabá. Em 1992, passou a ser escola municipal de Santo Antônio do Leverger-MT. (PPP - Escola Cadete Adugo Kuiare, 2022, p.3)

O nome da escola é Escola Indígena de Primeiro Grau Cadete Adugo Kuiare. Esse nome foi indicado pelo ancião “Bari” Senhor José Kadagare, a pedido da Irmã Maria Ossemer. É uma homenagem ao grande Cadete amigo de Marechal Rondon. (PPP - Escola Cadete Adugo Kuiare, 2022, p. 3)

Diante dessas imensas contradições que o povo Bóe-Bororo vivenciou, a comunidade demonstrou o seu respeito pela vinda da catequista franciscana Irmã Maria Ossemer<sup>6</sup>. Apesar de ser uma mulher de outra religião, convivência, linguagem e costumes diferentes e, na época, ser pouco conhecida do povo Bóe-Bororo, ela assumiu uma responsabilidade e compromisso importante, embora no começo ela lecionasse somente na Língua Portuguesa. Ela também demonstrou o seu respeito pelo povo Bóe-Bororo, pelos seus ritos, cultura, língua materna e identidade.

A sua conduta, perseverança e dedicação foram importantes, pois ela morou com a Comunidade em tempos difíceis de viver na Aldeia, sem acesso à cidade, muito distante da sua família, sem comunicação e transporte e até mesmo dificuldade de articulação do trabalho escolar com a Secretaria de Educação em relação ao processo de ensino e aprendizagem das crianças Bóe-Bororo, desenvolvido na Escola Cadete Adugo Kuiare.

Durante muitos anos de trabalho na comunidade, houve avanço e formação de estudantes na escola. Os alunos foram passando de fase de ensino e os trabalhos tornaram-se cada vez mais intensos. Neste sentido, a Irmã Maria Ossemer e, principalmente a comunidade Bóe-Bororo, tiveram grande sucesso. Os primeiros alunos da Escola Indígena de Primeiro Grau Cadete Adugo Kuiare seriam, mais tarde, os primeiros profissionais da Educação Escolar Indígena Bóe-Bororo habilitados para lecionar na própria Comunidade, assim como se lê no PPP da escola:

No ano de 1996, surgiu o Projeto Tucum – Formação de Professores Indígenas.

---

<sup>6</sup> Sobre esse período da presença de Irmã Maria Ossemer, ver o livro de Isaac (2018), nas referências desta dissertação.

Em 1999 foi realizado uma reunião entre lideranças indígenas de Córrego Grande, Prefeitura de Santo Antônio do Leverger, representantes da FUNAI de Rondonópolis, onde foi discutida a necessidade de construir uma escola de alvenaria na aldeia para atender melhor a comunidade. (PPP - Escola Cadete Adugo Kuiare, 2022, p.3)

Foi firmada uma parceria entre FUNAI e Prefeitura de Santo Antônio do Leverger. A FUNAI concedeu o material de construção, a Prefeitura pagou a mão de obra e a Comunidade cedeu o espaço físico para a construção da escola.

Os professores da Escola Estadual Indígena Korogedo Paru que se formaram com habilitação em Magistério Intercultural no Projeto Tucum foram:

- 1 – Benedito Pereira Júnior
- 2 – Bruno Tavie
- 3 – Daniel Koriga
- 4 – Evaristo Kiga
- 5 – Gilberto Kia
- 6 – Neide Gereguinha
- 7 – Sebastião Marques Aquiricodureu (PPP - Escola Cadete Adugo Kuiare, 2022, p. 3)

Esses Bóe foram os protagonistas da formação dos professores indígenas que vivenciaram uma conquista no contexto da educação. Eles participaram do Projeto Tucum de Formação de Professores Indígenas, desenvolvido pelo Governo do Estado de Mato Grosso entre 1996 e 2001, no qual outros povos indígenas também obtiveram a mesma formação.

A partir dessa política pública, a Educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue ganhou força. Especialistas não indígenas, órgãos federais, estaduais e municipais e povos indígenas brasileiros tomaram conhecimento que das diversidades e valorizaram o direito à educação indígena, o que resultou na criação do Terceiro Grau Indígena pela UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso.

Desde essa conquista da implantação e da valorização de educação, cultura e lazer, houve uma nova oportunidade para que os povos indígenas brasileiros ingressassem em cursos de Ensino Superior.

Diante de muitos desafios, lutas e movimentos sociais dos povos originários brasileiros, foi implantada a Faculdade Indígena Intercultural na UNEMAT de Barra do Bugres - MT. Ela contribuiu para o aprimoramento dos profissionais indígenas Bóe, conforme consta no documento a seguir:

Os professores que cursaram o nível superior na Universidade do Estado de Mato Grosso, 1 Turma, com habilitação em Licenciatura Plena em diferentes áreas foram:

- 1 – Benedito Pereira Júnior – Ciências Sociais
  - 2 – Bruno Tavie – Ciências Sociais
  - 3 – Daniel Koriga – Ciências da Matemática e da Natureza
  - 4 – Evaristo Kiga – Ciências da Matemática e da Natureza
  - 5 – Gilberto Kia – Ciências da Matemática e da Natureza. (PPP - Escola Cadete Adugo Kuiare, 2022, p. 4)
- Da segunda Turma da UNEMAT, foi somente a professora Neide Gereguinha – Língua Artes e Literatura.
- Da terceira turma da UNEMAT foram:
- 1 – Sônia Maria Rondon Parabara Togiwudo
  - 2 – Fernando Kudoro Bororo – Licenciatura Plena em Pedagogia. (PPP - Escola Cadete Adugo Kuiare, 2022, p. 4)

A partir dessas conquistas dos estudantes indígenas, agora professores, a Comunidade passou a ter uma nova visão sobre a importância da escola, fato que levou muitos jovens a buscar aprimoramento profissional não somente na área da educação.

Assim, também pude constatar que foi despertada a visão da comunidade da Aldeia Córrego Grande e de muitos dos jovens indígenas Bóe-Bororo para valorizar seus estudos na própria Comunidade, na perspectiva que a escola possui fundamentos e princípios que ajudam os indivíduos a formar intelectuais capazes de interagir com a sociedade abrangente.

Desde então, a escola foi sendo um espaço comunitário e público para quaisquer medidas necessárias e cabíveis que juntos possam reiterar sobre a valorização da cultura, língua e identidade de cada povo e, também, para se introduzir no mundo contemporâneo. Surgiu, igualmente, uma nova demanda, a de ampliar o espaço físico da escola. A ampliação do prédio, conforme figuras 17 e 18, favoreceu o atendimento do número crescente de crianças estudando nos ensinos infantil e fundamental.

**Figura 17 – Construção de Escola Municipal Indígena Cadete Adugo Kuiare**



Fonte: Acervo da escola, s/d.

A Escola Indígena Municipal de Ensino Fundamental teve a participação e apoio da Diocese de Rondonópolis, representada pela então Coordenadora Pedagógica Professora Irmã Ana Maria Macedo, pertencente à Congregação da Irmãs Catequistas Franciscanas e, também, com os professores com a formação inicial de Magistério, além dos alunos crianças Bóe-Bororo. Na época, Irmã Ana Maria Macedo estava residindo na Aldeia e, como Coordenadora, organizou junto com a Comunidade um calendário pedagógico com atividades propostas e foco no desenvolvimento dos alunos. As aulas eram preparadas conjuntamente entre os professores e a Coordenadora.

**Figura 18 – Escola Indígena Municipal de Ensino Fundamental Cadete Adugo Kuiare**



Fonte: Acervo da escola, s/d.

Sobre a valorização da escola pela Comunidade, o Projeto Político Pedagógico diz o seguinte:

A escola contribui com a comunidade indígena Bororo, para ensinar a ler e escrever, aperfeiçoar a língua portuguesa, pois a escrita é uma arma poderosa. Serve também para valorizar a cultura e os costumes do povo. (...)

Ela ensina a elaborar documentos, projetos e a compreender o que acontece na nova legislação, na política e na sociedade. Com a leitura os Bororo aprendem a defender seus direitos territoriais, de saúde, de educação e melhora suas condições de vida. (...)

A escola tem a finalidade de ensinar na língua materna, pois é dever dos professores ensinar os alunos a ler e escrever na língua materna Boe, e assim, fortalecendo o conhecimento dos alunos sobre a língua materna, que é o nosso patrimônio imaterial. (PPP - Escola Cadete Adugo Kuiare, 2022, p.5)

Atualmente, se pode avaliar a importância que a escola tem em benefício da comunidade Bóe-Bororo. Desde o espaço físico até a sua construção política interna e relações externas com a própria comunidade.

É importante ressaltar a formação dos profissionais da Educação e seu aperfeiçoamento para a formação de alunos, inclusive para atender o Ensino Médio, que foi um novo desafio para sua implantação, de acordo com a legislação nacional. No Projeto Político Pedagógico está inserido o seguinte conteúdo:

A proposta de implantação do Ensino Médio na Escola Indígena Estadual “Korogedo Paru” encontra amparo legal primeiramente na Constituição Federal de 1988, no artigo 231 que diz:

“São reconhecidas aos Índios, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”

Para definir melhor a responsabilidade sobre a educação escolar indígena, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução 03/99. Esta Resolução estabelece no artigo 1º. Que a Educação Escolar Indígena se insere na Educação Básica e isso garante aos Indígenas o acesso ao Ensino Médio porque a Educação Básica compreende 03 níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Por sua vez o Plano Nacional de Educação (Lei Nº 10.172 de 09/01/01) assegura em sua meta 03 que deve haver “ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – Educação Infantil, Ensino Médio e Ensino Superior”.

Em relação ao Estado de Mato Grosso foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/MT. A Resolução 201/04 que regulamenta a Resolução 03/99 do CNE, garantindo também aos povos indígenas o direito a uma Educação Indígena específica e diferenciada. (PPP - Escola Cadete Adugo Kviare, 2022, p. 6)

Para a implementação do Ensino Médio, a Comunidade reivindicou o direito legal de ampliação da estrutura física da Unidade Escolar. A demanda foi atendida, conforme demonstram as fotos a seguir:

**Figura 19 – Atual Escola Estadual Indígena “Korogedo Paru”**



Fonte: Foto de Fernando Kudoro Bororo (2025).

**Figura 20 – Escola Estadual Indígena “Korogedo Paru”**



Fonte: Foto de Fernando Kudoro Bororo (2025).

Considerando relevante os aspectos primordiais da escola para a comunidade, a escola tem de ser um caminho e um espaço para onde os jovens possam adquirir conhecimento e aprendizagem, ampliar seus interesses individuais, intelectuais e coletivos dos Bóe-Bororo. O foco agora dos Bóe é ingressar nas Universidades em busca de novos conhecimentos e formação profissional em outras áreas: Saúde, Direito, Engenharias, Meio Ambiente, Licenciaturas etc.

#### **2.4 Livro didático e o processo histórico escolar indígena**

A educação escolar indígena, como proposta pelos colonizadores, não foi favorável pacificamente aos povos indígenas porque ela teve/tem a perspectiva de promover o rompimento da valorização das identidades, culturas e línguas dos povos originários do Brasil. No entanto, os povos originários tornaram-se alfabetizados em letramentos e escrita. Nesta ênfase para o povo Bóe-Bororo, melhor seria se a educação tradicional Bóe fosse mais enfatizada, devido à valorização da língua materna, identidade e da cultura autóctone, pois são esses elementos que dão vigor e que é sagrado para este povo.

Diante do exposto, a produção de livros didáticos aparece como recurso importante enquanto subsídio para facilitar a alfabetização das crianças. Desde a idealização da difusão do material didático como satisfatória e favorável para as escolas, o seu uso pode ser relevante, considerando que no lugar das generalizações

sejam trabalhadas a diversidade cultural e a identidade de diferentes sociedades e segmentos sociais, assim como propõe Silva:

Esses contextos se apresentam com especificidades próprias, mas com um material único, o livro didático, em se tratando de produção, avaliação e distribuição. O reconhecimento da educação diferenciada como direito das comunidades indígenas instituído no final da década de 1980, trouxe a valorização da língua e cultura de cada povo. No entanto, mesmo que implícita e com certa lentidão a preocupação com o Livro Didático como material específico para as escolas indígenas se fez presente para possibilitar a alfabetização na língua materna em primeira instância. (Silva, 2015, p. 55-56)

Quanto a isso, os materiais didáticos e o livro Maxi, fornecidos pelo Estado de Mato Grosso para a Escola Estadual Indígena “Korogedo Paru”, possuem mais conteúdos e atividades propostas no campo da sociedade abrangente. Considerando o material didático aqui analisado, percebe-se que na essência há uma visão mais forte da sociedade abrangente. Nas partes que foram analisadas, neste trabalho, percebe-se uma dificuldade de identificação das crianças com o conteúdo proposto no material didático devido, principalmente, à falta de representatividade de características de povos indígenas, particularmente da sociedade Bóe-Bororo.

O livro Maxi do 3º ano do ensino fundamental foi destinado pela Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) para a Escola Indígena “Korogedo Paru”. Embora a nossa etnia não se veja nele representada, ele trata de assuntos que dizem respeito a nós também, como a discriminação racial e os preconceitos que têm suas origens no tempo da colonização.

Na próxima citação, Marta C. R. Silva apresenta a década de 1980 como sendo um marco da mudança da visão do Estado com relação à educação escolar indígena:

A educação escolar diferenciada como um direito dos grupos indígenas no Brasil tem como marco o final dos anos de 1980 e início de 1990. É por meio da Constituição Federal Brasileira de 1988, que um novo conjunto de ideias, de práticas e de pessoas comprometidas com a temática da educação escolar indígena vai aos poucos ocupando o cenário das políticas deliberativas com especificidade aos indígenas. (Silva, 2015, p. 21)

Segundo ela, a educação escolar indígena passou por diferentes mudanças em termos de políticas públicas. Novos atores entraram em cena assumindo responsabilidades e competências, tais como organizações governamentais e não governamentais. Todas elas, entretanto, com a missão de proporcionar aos povos

indígenas alfabetização em português, o ensino da matemática e até mesmo a formação de professores indígenas para atuar nas escolas das aldeias.

Porém, no início da década de 1990, eram muitos os desafios, entre eles a falta de estrutura física e pedagógica das escolas nas aldeias, a existência de professores indígenas não habilitados, a falta de materiais escolares adequados para atender as especificidades da educação das crianças indígenas.

Essa “nova” educação escolar tornou-se temática de discussões em diferentes âmbitos por meio das organizações governamentais e não governamentais em prol dos modos de existir diferenciados das diversas sociedades indígenas, de várias regiões. Uma das questões mais importantes era os princípios da Educação Escolar Indígena, cuja proposta vencedora pode ser lida na citação a seguir:

Caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a conseqüente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional). (GRUPIONI, 2008, p. 37, grifos nossos, Apud Silva, 2015, p. 21)

Esses princípios foram aceitos pela maioria dos povos indígenas, inclusive pelos Bóe-Bororo. Na concepção do nosso povo, esse tipo de educação escolar constitui segurança e promove conhecimento social para a defesa de direitos não só educacionais, mas em relação à integralização para o mercado de trabalho, desenvolvendo capacidade e competência ao cidadão originário brasileiro. Ao mesmo tempo, os princípios da especificidade e do bilinguismo favorecem a valorização da própria língua, da cultura e do fortalecimento da identidade do povo Bóe. Nesta ênfase, a educação escolar tornou-se uma ferramenta social para ligar a realidade local à sociedade universalizada. Tais conhecimentos a serem adquiridos por meio da interculturalidade motivou os indígenas a buscar o bem-estar social, assegurado na Constituição Federal de 1988.

Todo o processo de organização social e econômica Bóe está sendo impactado e cada vez mais os povos indígenas cobram uma educação de qualidade por parte das instituições estaduais, federais e municipais.

Quanto ao livro didático como recurso para uso cotidiano de professores e alunos, este ainda é um grande desafio. Os estudos acadêmicos nas universidades brasileiras demonstram que pesquisadores acadêmicos se esforçam para

compreender como conciliar os conhecimentos científicos, a diversidade sociocultural mundial e as tecnologias universais com as especificidades e modos de existir das etnias. Aos poucos, percebe-se o intuito de muitos teóricos de romper com os processos colonizadores e, a curto prazo, pelo menos diminuir a defasagem quanto à representatividade dos povos originários em livros didáticos. No caso da identidade étnica Bóe-Bororo, sua representatividade não pode ser apenas no âmbito das escolas indígenas, mas deve também estar nos livros didáticos das escolas locais e regionais da sociedade abrangente, nos municípios onde habitamos e em todo o Estado do Mato Grosso.

O processo de apagamento da etnia Bóe-Bororo acontece atualmente até mesmo nos livros didáticos utilizados nas unidades escolares indígenas de Korogedo Paru. Para suprir essa lacuna, eu, como professor, fiz esclarecimentos sobre a necessidade de produzirmos material complementar sobre a nossa etnia. Com este trabalho – que tem por objetivo geral analisar o conteúdo do material didático Livro “Maxi: ensino fundamental: anos iniciais: 3º ano”, no que se refere à representação dos povos originários brasileiros buscando refletir sobre possíveis influências na identidade do povo Bóe-Bororo – pretendo também verificar se o material em análise traz discussões e atividades que podem colaborar para o fortalecimento da identidade dos Bóe. Isso é importante porque é preciso aprender como identificar essas representações e imagens dos indígenas nos materiais didáticos, conforme dizem Edson Hely Silva e Luísa Azevedo de Melo, na obra “O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei 11.645/2008”:

Os índios representados nos livros didáticos, por meio de textos e imagens, foram sempre estereotipados. Faz-se necessário, portanto, indagar até que ponto os livros didáticos publicados posteriormente à Lei 11.645/2008 incluíram conforme a determinação legal, os conteúdos sobre história e culturas dos povos indígenas no Brasil. (Silva; Melo, 2015, p. 217)

Apesar da legislação que ampara ter estabelecido as novas diretrizes para a educação escolar indígena, ainda há muitos equívocos em termos de imagens e textos publicados em livros didáticos de alfabetização. Considerando que os indígenas estão sempre em processo de transformação buscando o conhecimento, formação escolar, até mesmo agregando elementos culturais e tecnológicos da sociedade abrangente, a dinâmica da inclusão exige a participação direta dos próprios indígenas, inclusive da etnia Bóe-Bororo.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa documental que tem como objeto de estudo a coleção de livros didáticos denominada “Maxi: ensino fundamental: anos iniciais”; mais especificamente os quatro cadernos do 3º ano, sendo cada um deles para os respectivos bimestres letivos. Trata-se de uma publicação da Editora Somos Sistemas de Ensino (2023). Esse material foi produzido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) para a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) e foi distribuído para toda a rede estadual de ensino do Estado, incluindo escolas indígenas.

Esta pesquisa consiste em fazer uma análise crítica qualitativa dos materiais disponibilizados pela Secretaria, por meio de um olhar atencioso e dedicado em textos e imagens sobre a representatividade indígena. A análise levará em conta os livros fornecidos às crianças e o Manual do Professor, que serve de apoio em sala de aula. Na análise proposta, enfocaremos os elementos que correspondem às singularidades da representatividade do povo originário Bóe-Bororo. Verificaremos possíveis contradições entre os conteúdos do livro e a realidade vivida pelas crianças que estudam no 3º ano do ensino fundamental da E.E.I. “Korogedo Paru”.

A identificação da representatividade do povo originário no livro didático possibilitará a constatação das diversidades das sociedades indígenas e da abrangente. É importante fazer uma reflexão política sobre a diversidade e o direito de todos à educação escolar.

A pesquisa é um instrumento para o processo de construção e começa com os problemas que precisam ser resolvidos. No caso deste trabalho, a problemática gira em torno de como o Estado, através de sua política pedagógica, trata a interculturalidade nos materiais didáticos utilizados nas salas de aula das escolas indígenas. É sabido que a sociedade brasileira é formada por etnias com diferentes línguas e culturas, especificidades regionais, diversidades socioculturais e ambientais. De acordo com o Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2022, foram registradas 391 etnias, povos ou grupos indígenas residentes no Brasil<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44848-censo-2022-brasil-tem-391-etnias-e-295-linguas-indigenas>. Acesso em: 11/11/2025.

Esta pesquisa surgiu da minha curiosidade enquanto professor do ensino fundamental sobre o que há de igualdade e desigualdade, diferenças e semelhanças nos conteúdos dos livros escolares a respeito da nossa cosmologia Bóe e daqueles que são ensinados aos não indígenas. Acredito que a compreensão dessa problemática ajuda nas transformações da Educação, revelando a riqueza que existe nas diversidades que podem ser representadas nos livros didáticos disponíveis nas escolas. Afinal de contas, esse material é uma ferramenta de apoio aos professores e aos estudantes indígenas e não indígenas.

Assim sendo, esta pesquisa se propõe, metodologicamente, a analisar um material didático com base na minha própria experiência em sala de aula e nas proposições que constam nos livros didáticos fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. Este trabalho tem, portanto, uma proposta reflexiva com a intenção de possibilitar e ampliar oportunidades para as crianças construírem novos saberes e fazeres com foco na educação e alfabetização adequadas e de qualidade para a escola “Korogedo Paru”.

Conforme já foi dito, o objeto da nossa pesquisa é o material didático utilizado para o 3º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Indígena “Korogedo Paru”, da Comunidade Bóe-Bororo da Aldeia conhecida como Córrego Grande. Em coerência com os objetivos propostos, meus procedimentos serão os seguintes:

1 - Lerei atentamente cada um dos quatro cadernos do material didático “Livro Max Séries Iniciais” do 3º ano do Ensino Fundamental. Durante a leitura, marcarei as figuras e conteúdos que mostram e falam sobre os povos originários. Transcreverei o que é escrito sobre os povos originários, identificando o número do caderno e da página. Quanto às imagens, vou fotografá-las, colocar a identificação (número do caderno e página). Abaixo de cada conteúdo transcrito e de cada imagem fotografada ou escaneada, farei o meu comentário.

No meu comentário, farei observações se aquilo que está escrito no livro ou aquela imagem que está lá pode ajudar ou prejudicar o fortalecimento da identidade do povo Bóe-Bororo;

2 - Outra análise que vou fazer é se naqueles conteúdos e imagens os autores do livro abordaram a questão da interculturalidade. Em caso positivo, dizer se a abordagem mostra semelhanças e diferenças, igualdades e desigualdades entre os indígenas e a sociedade abrangente.

É importante ressaltar aqui que os cadernos a serem analisados possuem conteúdos de Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências, Geografia e História.

Deste modo, em termos de procedimento, reafirmo que em cada um dos cadernos serão pontuados e detalhados, por página e disciplina, o que se refere aos povos originários.

Ao analisar os textos escritos e figuras, vou levar em consideração que os indígenas não são sociedades do passado e sim do presente e para o futuro. Ao longo da história, os povos indígenas brasileiros vivenciaram grandes mudanças e transformações socioculturais, ambientais e econômicas. Porém, todos eles possuem valores e ricos patrimônios linguísticos, culturais e de pertencimento étnico.

Finalmente, reafirmamos que a concepção básica que se pretende adotar nesta pesquisa é a visão crítico-constructiva e reflexiva acerca de um material concreto, aplicado em sala de aula de uma escola indígena.

### **3.1 Pesquisa documental – alguns apontamentos**

Esta pesquisa propõe uma reflexão sobre a interculturalidade exposta em materiais didáticos aplicados em escolas indígenas. Esse é um assunto que afeta diretamente os estudantes e a Comunidade Bóe-Bororo e, também, outros povos originários brasileiros.

Por princípio, nós respeitamos a diversidade da sociedade brasileira e o contexto em que cada etnia está inserida. Acreditamos que é importante estimular a fala e a escrita, tanto da língua materna quanto da língua portuguesa, valorizando o seu uso no cotidiano. Porém, percebe-se, no contexto atual da educação escolar, que os conhecimentos dos povos originários são pouco difundidos nos livros e materiais didáticos. No espaço escolar indígena, embora a legislação brasileira determine que a educação deva ser diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, os conteúdos que constam nos materiais didáticos ocultam a história, os costumes, as cerimônias e rituais, a cultura e a língua materna. Embora haja a possibilidade de adequação do calendário escolar no projeto político pedagógico às organizações sociais das comunidades, as escolas são burocraticamente engessadas por resoluções e orientações (obrigatórias) que negam, na prática, o que diz a legislação. Essas e outras discussões precisam, ao nosso ver, entrar na pauta dos debates sobre o que manda a lei e a realidade da educação indígena no cenário político educacional atual.

Neste sentido, espero que, embora modesto, o meu trabalho possa acrescentar novas discussões à temática em pauta.

Entendo que a legislação tem se preocupado com problemáticas que tangem situações encontradas em livros didáticos. Reconhecemos, também, o quanto é criteriosa a escolha dos livros didáticos, conforme menciona a citação abaixo:

Os livros analisados e aprovados pelo PNLD são escritos na língua portuguesa, que é a língua reconhecida como nacional. O material é apresentado ao professor mediante carta, na primeira contracapa. A seguir, são apresentadas as escolas que participam do Programa Nacional do Livro Didático do Campo, como sendo o alvo da distribuição desse material pelo MEC e FNDE. Por fim, é ressaltada então, a importância da colaboração do professor para que a obra tenha um melhor aproveitamento. (Silva, 2015, p. 66)

Isso denota que os livros e materiais didáticos que são usados em escolas de aldeias indígenas precisam ser adaptados para o seu uso em cada sociedade indígena. Isso exige que os professores indígenas acrescentem e/ou adaptem aos conteúdos tidos como “nacionais”, aqueles que são específicos de cada cultura. Todavia, os docentes indígenas não são formados e qualificados para fazer isso. A necessidade de concretizar a sistematização da educação intercultural, incluindo as diversidades e especificidades, colocam-se como um desafio que não pode ser apenas dos professores indígenas, mas das políticas públicas do Estado. Sabemos que cada etnia deve compreender-se e valorizar a própria identidade, mas a educação diferenciada, tanto étnica quanto a do campo e outras populações das florestas, dificilmente conseguem porque não estão preparadas para assumir a responsabilidade de criar uma educação escolar própria, fazendo adaptações em materiais didáticos produzidos pelos colonizadores.

Ou seja, a sociedade abrangente está bem representada e tem recursos monetários para produzir os livros didáticos, incluindo os de alfabetização de acordo com os seus desejos e interesses. Já vem tudo certinho do jeito que eles querem, enquanto os indígenas, sem condições materiais e apoio técnico-pedagógico, têm que criar a abordagem da diversidade intercultural, mesmo que não tenham conhecimentos sobre as sociedades em níveis nacional e até internacional, um mundo cultural imenso.

Diante de diversas manifestações e lutas dos povos indígenas, o meu trabalho está basicamente relacionado às minhas reflexões como educador e aos meus alunos Bóe-Bororo. Verifico a luta para que certos tipos de livros e materiais didáticos não

provoquem o apagamento da língua materna, a desvalorização da própria identidade, estimulando crianças e jovens a pensar e gostar mais do seu próprio pertencimento. Compreendendo que são poucos autores e especialistas indígenas e não indígenas que escreveram sobre a valorização e fortalecimento da língua materna, por exemplo.

Temos consciência de que a questão da interculturalidade nos livros didáticos não é exclusiva dos povos indígenas e que ela é um desafio de todos, visto que existem extremas contradições no conjunto da sociedade brasileira. Para nós, indígenas, um desafio grande é a necessidade de revitalização da língua materna e de difusão da cosmologia Bóe-Bororo. Antigamente, ela era transmitida através da narração, contos, práticas e cerimônias, primeiramente na casa da mãe (muga) e, por extensão, no bororo (pátio da aldeia) e, em alto nível, no baíto (templo cerimonial no centro da aldeia). Desde então, o ensino e aprendizagem eram transmitidos pelas pessoas mais velhas, os anciões e anciãs para novas gerações. A partir da puberdade, a transmissão de conhecimentos era feita, conforme já foi dito, no pátio da Aldeia e na casa central e cerimonial (baíto, bai magajeu).

Apesar das rápidas mudanças culturais e da resistência de jovens para falar a língua e participar dos cerimoniais, ainda há muitos jovens que falam a língua materna e praticam a tradição Bóe. Interessante seria, entretanto, que os livros e materiais didáticos fossem na língua materna e que essa exigência constasse nos Parâmetros Curriculares de Educação.

Finalmente, ressalto que a aplicação de uma análise crítico-construtiva sobre os livros e materiais didáticos é importante e necessária. Esses materiais didáticos – livros e manuais dos professores – são importantes enquanto apoio, desde que possamos refletir sobre seus conteúdos científicos e ideológicos, identificar as diversidades brasileiras e demonstrá-las de forma adequada às crianças.

Portanto, a pesquisa é uma necessidade e um exercício para repensar a prática, a concepção e o aprimoramento e valorização do ensino para os povos originários e, principalmente, para o povo Bóe-Bororo.

### **3.2 Análise de conteúdo – alguns apontamentos**

Reafirmamos que o conteúdo a ser analisado neste trabalho é o que consta em “Maxi: ensino fundamental: anos iniciais: 3º ano”, composto pelo Cadernos 1 (1º bimestre), Caderno 2 (2º bimestre), Caderno 3 (3º bimestre) e Caderno 4 (4º bimestre).

A análise será feita no exemplar “Livro do Professor”, que é o material de apoio docente, no qual constam os conteúdos do livro entregue aos estudantes e mais sugestões de procedimentos e avaliações a serem desenvolvidas pelo professor.

Conforme já mencionado neste texto, a problemática central é como os povos originários do Brasil estão representados em termos de conteúdos e figuras ilustrativas no material didático que é o objeto desta dissertação. A secundária é se a representação que consta no livro contribui para o fortalecimento da identidade do povo Bóe-Bororo.

Durante a pesquisa, foi interessante o processo de identificação dos conteúdos e de figuras ilustrativas pertencentes a povos originários do Brasil. Foi possível verificar algumas semelhanças entre nós, os Bóe-Bororo e outras etnias. No entanto, verificou-se também muitas coisas distintas, o que reforça a teoria antropológica de que não se pode tratar os indígenas de forma genérica. Neste sentido, o próprio material didático é contraditório, porque trata da questão indígena de uma forma genérica, embora afirme que há distinções. Porém, percebe-se que há um esforço em demonstrar que a sociedade brasileira, especialmente o Estado, procura valorizar as etnias por meio de direitos legais e respeito aos seus costumes diferentes. Em princípio, é em meio à Educação que os assuntos diferenças étnicas e interculturalidade encontram espaço para muitos debates e proporciona reflexão sobre como buscar a melhor forma de compreender o jeito e a maneira de existir de cada grupo. Para se situar quanto aos seus direitos e deveres na sociedade nacional é que estudantes Bóe-Bororo buscam, nas universidades, encontrar caminhos para se incluírem e serem respeitados na sociedade global.

Nos conteúdos e imagens dos livros, não somente didáticos e no âmbito escolar, os indígenas precisam desenvolver o seu senso crítico construtivo e participar de encontros comunitários, seminários e conferências educacionais e políticas de outras naturezas, que discutem questões específicas da própria sociedade Bóe-Bororo, mas também questões regionais, nacionais e até internacionais. Principalmente, as pessoas indígenas precisam defender a valorização étnica de cada povo, a legitimidade de sua identidade e, no caso da produção de livros, exigir que as abordagens sejam realistas quanto às diferenças étnicas de cada povo e, particularmente, do Bóe-Bororo.

É importante, pois, que seja garantida a introdução de conteúdos e imagens reais sobre os povos originários em diferentes livros e materiais didáticos, em cada fase de ensino da educação brasileira. É preciso, também, reconstruir a implantação e a implementação sistemática da educação interétnica nas redes municipal e estadual, respeitando a igualdade de tratamento e as diferenças culturais e de lazer das crianças indígenas, mostrando como elas vivem e viveram ao longo dos séculos e os impactos causados pelos não indígenas no processo de colonização.

### **3.3 Cadernos “Maxi: ensino fundamental: anos iniciais: 3º ano”**

Esta subseção objetiva apresentar uma visão panorâmica de cada um dos quatro cadernos do livro didático “Maxi: ensino fundamental: anos iniciais: 3º ano”.

Conforme já foi dito, o livro é composto por quatro cadernos, um para cada bimestre. Em cada caderno constam as seis disciplinas correspondente ao 3º ano, ou seja: Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências, Geografia e História.

No geral, o livro Maxi contém poucos conteúdos e imagens sobre os povos originários e nenhuma referência sobre a etnia Bóe-Bororo. Portanto, a maioria dos conteúdos e imagens é de caráter genérico, dos conhecimentos universais ou especificamente do Brasil.

#### **Caderno 1 – Séries Iniciais, 3º ano – Manual do Professor**

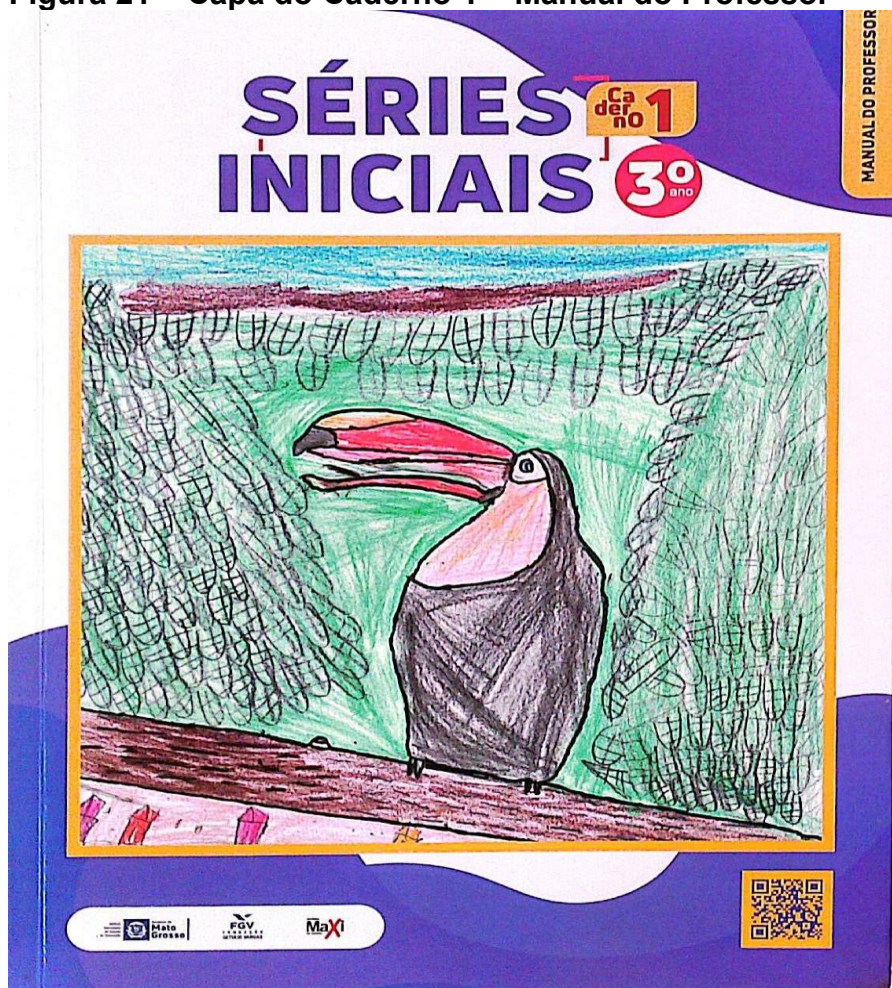
Esse material é destinado ao docente para orientá-lo no planejamento e desenvolvimento da aula em turma de 3º ano do ensino fundamental.

Na capa há o desenho de um Tucano na Floresta, que é repetido na folha de rosto. O desenho foi feito por Sofhia Manuely dos Santos Alves. No verso da folha de rosto, constam os créditos da capa:

**Créditos:** Sofhia Manuely dos Santos Alves, estudante do 3º ano do Ensino Fundamental. **Tucano na Floresta.** 08/08/2022. Folha sulfite, lápis de cor, lápis grafite e canetinha. Professora orientadora Gracielle Gomes Soares. Escola Estadual Profª. Elizabeth de Freitas Magalhães. Rondonópolis/MT.

**Contextualização da produção artística:** A produção artística retrata um tucano procurando comida nas árvores, e ao fundo rio e casas, de onde as pessoas admiram o tucano. (Maxi, Caderno 1, 2023, verso da folha de rosto – grifos do original)

Figura 21 – Capa do Caderno 1 – Manual do Professor



Fonte: Maxi, Caderno 1 – Manual do Professor (2023, capa).

Embora não seja uma imagem especificamente indígena, é importante destacar que o tucano é uma ave do cerrado e faz parte da cosmologia Boé-Bororo. Na nossa língua, esse pássaro é chamado de “apodo”. Usamos o desenho e as cores do bico para fazermos pinturas faciais do clã Kie. Portanto, um professor que conheça a cultura Bóe pode usar essas informações e trabalhar a capa como um conteúdo escolar.

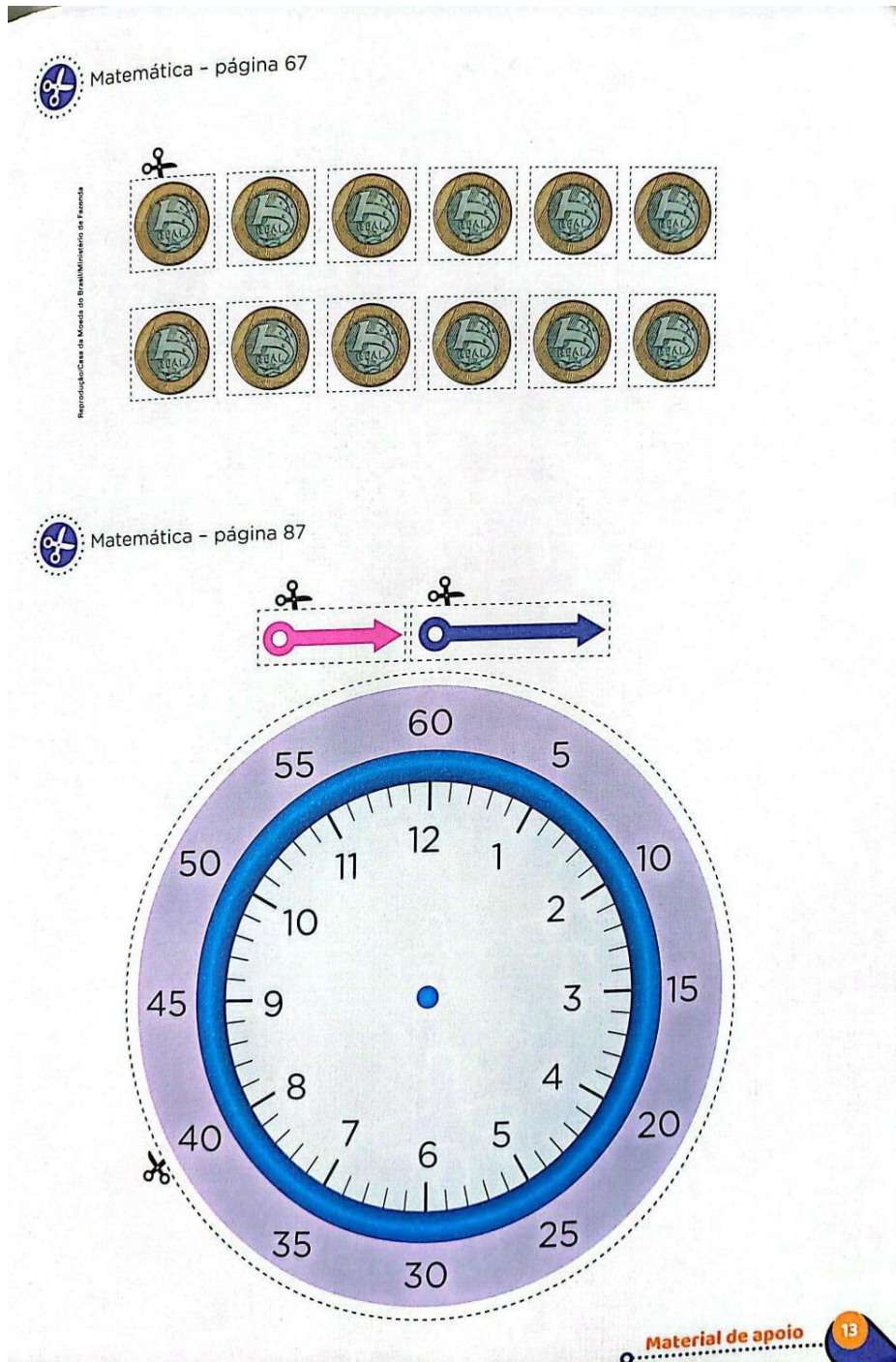
Sobre o Caderno 1 - Manual do Professor, na primeira parte (p. 03-56) contém orientações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), breve explicação sobre a Pedagogia Afetiva e o resumo de cada seção da estrutura do material.

Na sequência, constam as disciplinas curriculares e seus respectivos autores, a saber:

- Língua Portuguesa – Adriana Giarola Ferraz Figueiredo e Graciele de Cássia Bianchi Vicente Shiozawa. Essa seção inicia na página 01 e vai até a 78. Ela está dividida em quatro unidades, que são:
  - Unidade 1 “Mágica das palavras” (p. 02-21).
  - Unidade 2 “Poemas para ouvir, ler e ver” (p. 22-43).
  - Unidade 3 “Música para os ouvidos” (p. 44-59).
  - Unidade 4 “Vamos todos cirandar” (p. 60-78).
- Arte – Juliana Palhares. O conteúdo de Arte vai da página 02 a 30 e está assim dividido:
  - Unidade 1 “Paisagem” (p. 02-07).
  - Unidade 2 “Inventando o mundo” (p. 08-13).
  - Unidade 3 “Cenário: as paisagens do teatro” (p. 14-21).
  - Unidade 4 “Sons a nosso redor” (p. 22-30).
- Matemática – Keitti Karoline da Silva Bilbao La Vieja e Lucien Alves Dionísio Monteiro da Silva. Essa seção inicia na página 01 e vai até a 98. Ela também está dividida em quatro unidades, que são:
  - Unidade 1 “Reconhecendo os números” (p. 02-25).
  - Unidade 2 “Adição e subtração de números naturais” (p. 26-45).
  - Unidade 3 “Multiplicação e divisão” (p. 46-75).
  - Unidade 4 “Medidas de tempo e movimentação” (p. 76-98)
- Ciências – Adriane Oliveira Schivitts e Vanessa Barreto da Silva. O conteúdo de Ciências está dividido em duas subseções apenas (p. 02-42), a saber:
  - Unidade 1 “Solta o som” (p. 02-21).
  - Unidade 2 “Abra a janela para a luz entrar” (p. 22-42)
- Geografia – Li Oliveira e Ne Camargo. Também dividida em duas unidades, a disciplina Geografia, no Caderno 1, começa na página 01 e vai até a 42.
  - Unidade 1 “Lugares que frequentamos” (p. 02-21).
  - Unidade 2 “Explorando as paisagens e o modo de vida do Brasil e do mundo” (p. 22-42).
- História – Joana Lopes. Organizada em duas unidades, o conteúdo inicia na página 02 e termina na 38.
  - Unidade 1 “Lugares têm histórias” (p.02-23).
  - Unidade 2 “Patrimônios históricos e culturais” (p. 24-38).

O Caderno 1 finaliza com materiais de apoio, com linhas pontilhadas para serem recortadas. Em cada uma, está especificada a disciplina e a página correspondente, como no exemplo a seguir:

**Figura 22 – Exemplo de material de apoio no Caderno 1**

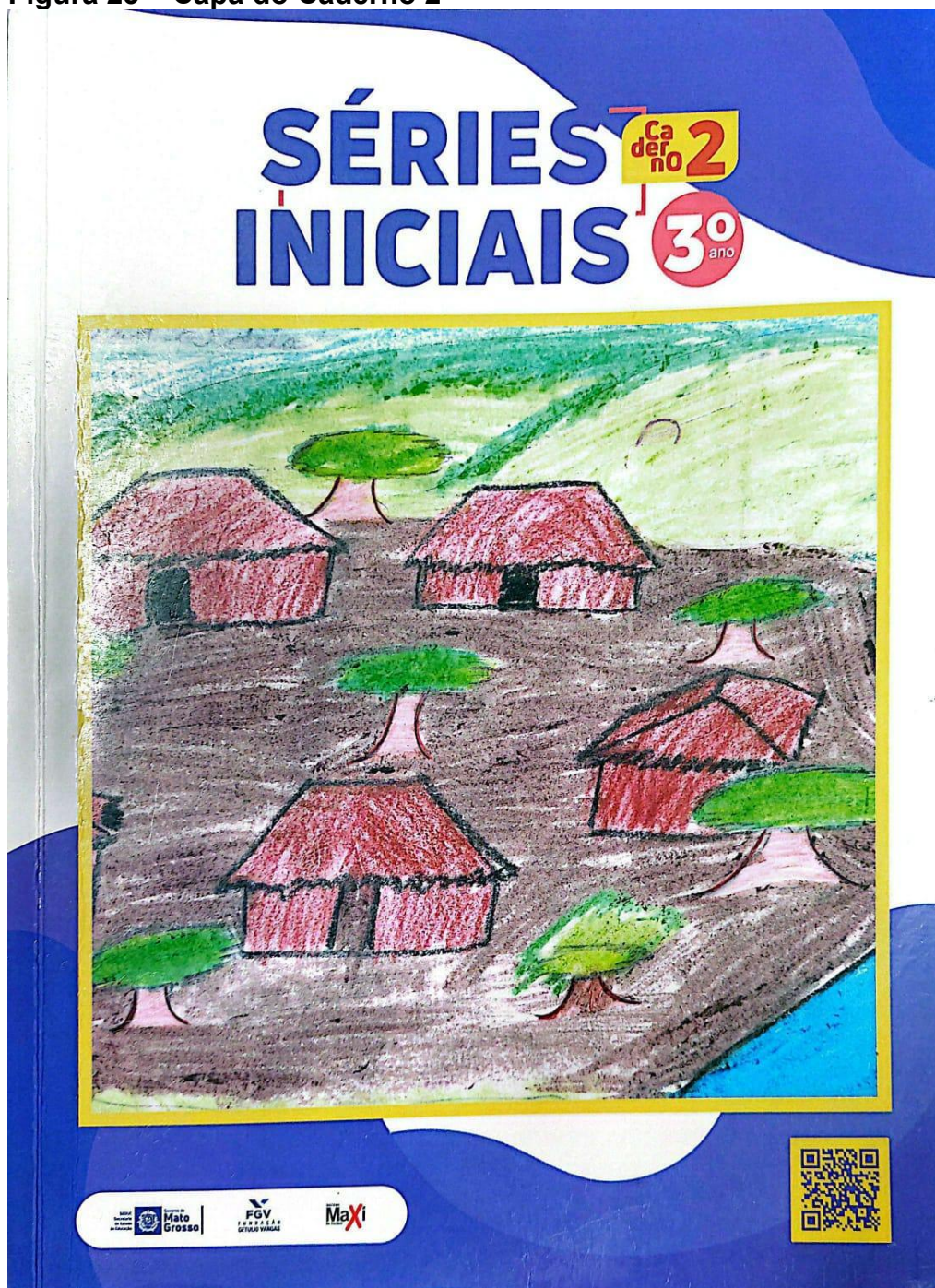


Fonte: Maxi, Caderno 1 (2023, p. 13).

## Caderno 2 – Séries Iniciais, 3º ano – Material do Estudante

Para fins de pesquisa, não consegui o Manual do Professor deste caderno. Insisti com a equipe escolar, mas só me disponibilizaram o material do estudante, que será analisado.

Figura 23 – Capa do Caderno 2



CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Maxi, Caderno 2 (2024, capa).

Na capa há o desenho de uma aldeia indígena, que é repetido na folha de rosto. O desenho foi feito por Lidiane Penhowe Tserewano Owe. No verso da folha de rosto, constam os créditos da capa:

**Créditos:** Lidiane Penhowe Tserewano Owe, estudante do 3º ano do Ensino Fundamental. **Minha Aldeia.** 07/08/2022. Lápis e Giz de cera. Professora orientadora Kleide Araújo Lima. Escola Estadual Jose Angelo dos Santos. Barra do Garças/MT.

**Contextualização da produção artística:** Na produção artística Minha aldeia, a estudante retrata a Aldeia Xavante, lugar onde a autora e familiares moram. (Maxi, Caderno 2, 2024, verso da folha de rosto – grifos do original)

Na sequência, constam as disciplinas curriculares e seus respectivos autores, a saber:

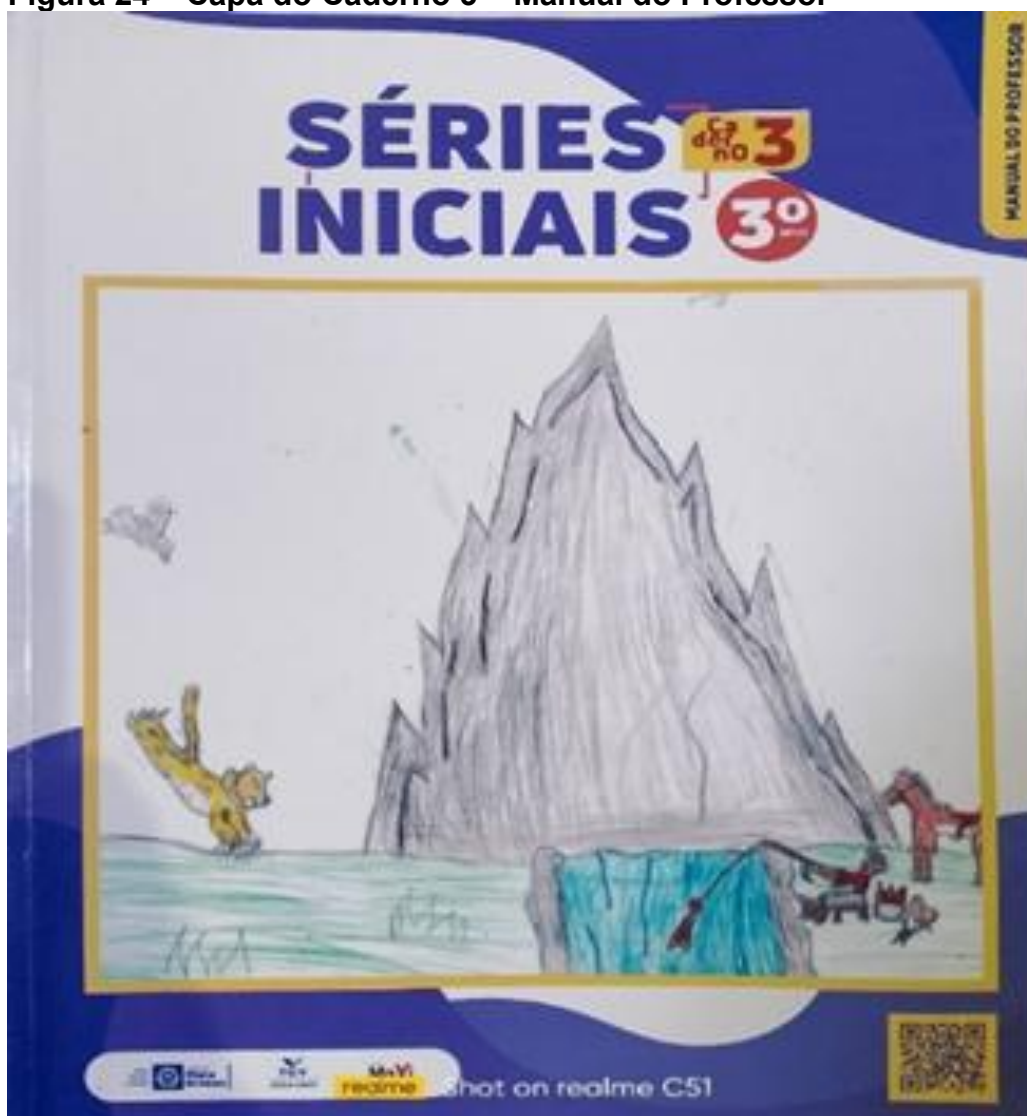
- Língua Portuguesa – Adriana Giarola Ferraz Figueiredo e Graciele de Cássia Bianchi Vicente Shiozawa. Essa seção inicia na página 1 e vai até a 84. Ela está dividida em quatro unidades, que são:
  - Unidade 5 “História que ensinam” (p. 02 – 21).
  - Unidade 6 “Falando sobre o cotidiano” (22 – 43).
  - Unidade 7 “Maravilhas de contos” (44 – 63).
  - Unidade 8 “Deixa que eu conto” (64 – 84).
- Arte – Juliana Palhares. Essa seção inicia na página 1 e vai até a 32. Ela está dividida em quatro unidades, e são:
  - Unidade 5 “Formas geométricas” (2 – 9).
  - Unidade 6 “Corpo forma e movimento” (10 – 15).
  - Unidade 7 “Formas e ritmos” (16 – 25).
  - Unidade 8 “Corpo, formas e sons” (26 – 32).
- Matemática – Lucien Alves Dionisio Monteiro da Silvia. Essa seção inicia na página 1 e vai até a 80. Ela está dividida em quatro unidades, que são:
  - Unidade 5 “Unidade de milhar” (2 – 19).
  - Unidade 6 “Adição e subtração” (20 – 37).
  - Unidade 7 “Multiplicação e divisão” (38 – 61).
  - Unidade 8 “Medidas e Figuras espaciais” (62 – 80).
- Ciências – Adriane Oliveira Schivitts e Vanessa Barreto da Silva. Essa seção inicia na 1 e vai até a 40. Ela está dividida em duas unidades, que são:
  - Unidade 3 “Conhecendo os animais” (02 – 19).
  - Unidade 4 “Desenvolvimento dos animais” (20 – 40).

- Geografia – Li Oliveira e Ne Camargo. Essa seção inicia na 1 e vai até 42. Ela está dividida em duas unidades, que são:
  - Unidade 3 “Representações e linguagem Cartográfica (p. 02 – 21).
  - Unidade 4 “Atividades econômicas” (22 – 42).
- História – Renata Consegliere. Essa seção inicia na 1 e vai até 40. Ela está dividida em duas unidades, que são:
  - Unidade 3 “Grupos do lugar onde vivo” (p. 02 – 25).
  - Unidade 4 “Influências culturais” (p. 26 – 40).

O Caderno 2 finaliza com materiais de apoio com linhas traçadas para serem recortadas. Em cada uma, está especificada a disciplina e a página correspondente.

### Caderno 3 – Séries Iniciais, 3º ano – Manual do Professor

Figura 24 – Capa do Caderno 3 – Manual do Professor



Fonte: Maxi, Caderno 3 (2024, capa).

**Créditos:** Roger Nunes de Pinho, estudante do 3º ano do Ensino Fundamental. Beleza de Mato Grosso. 15/08/2022. Folha de sulfite A4, lápis de cor, lápis HB2. Professora orientadora Sandra Fernandes Mansilha Delfino. Escola Estadual Pedro Alberto Tayano. Tangará da Serra/MT.

**Contextualização da produção artística:** Na produção artística *Belezas de Mato Grosso*, o estudante retrata a fauna, a flora e um pantaneiro pescando. (Maxi, Caderno 3, 2024, verso da folha de rosto – grifos do original)

O Caderno 3, aqui analisado, é o Manual do Professor. Diferentemente do Caderno 1, Manual do Professor, que apresenta a estruturação dos materiais e explicações sobre a proposta pedagógica, no 3 já começa com o “Quadro de conteúdos” de Língua Portuguesa (p. 03-10), seguido por “Sugestão de aulas” (p. 11-19), “Referências” (p. 19-20). A mesma lógica se aplica à Arte (p. 21-25), Matemática (p. 26-30), Ciências (p. 31-34), Geografia (p. 35-39) e História (p. 40-44). Finaliza com “Habilidades – DCR MT”, como é possível ver a seguir:

**Figura 25 – Caderno 3 – Habilidades**

### ⌘ Habilidades – DCR MT

3º ano – Caderno 3	
Arte	(EF15AR19.1MT) Descobrir, a partir da história regional, a história do teatro em Mato Grosso. (EF15AR03.1MT) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes na Plástica de Mato Grosso. (EF15AR07.1MT) Reconhecer categorias do sistema das artes visuais de Mato Grosso.
Ciências	–
História	–

Fonte: Maxi, Caderno 3 – Manual do Professor (2023, p. 45).

A parte dos conteúdos disciplinares está assim organizada:

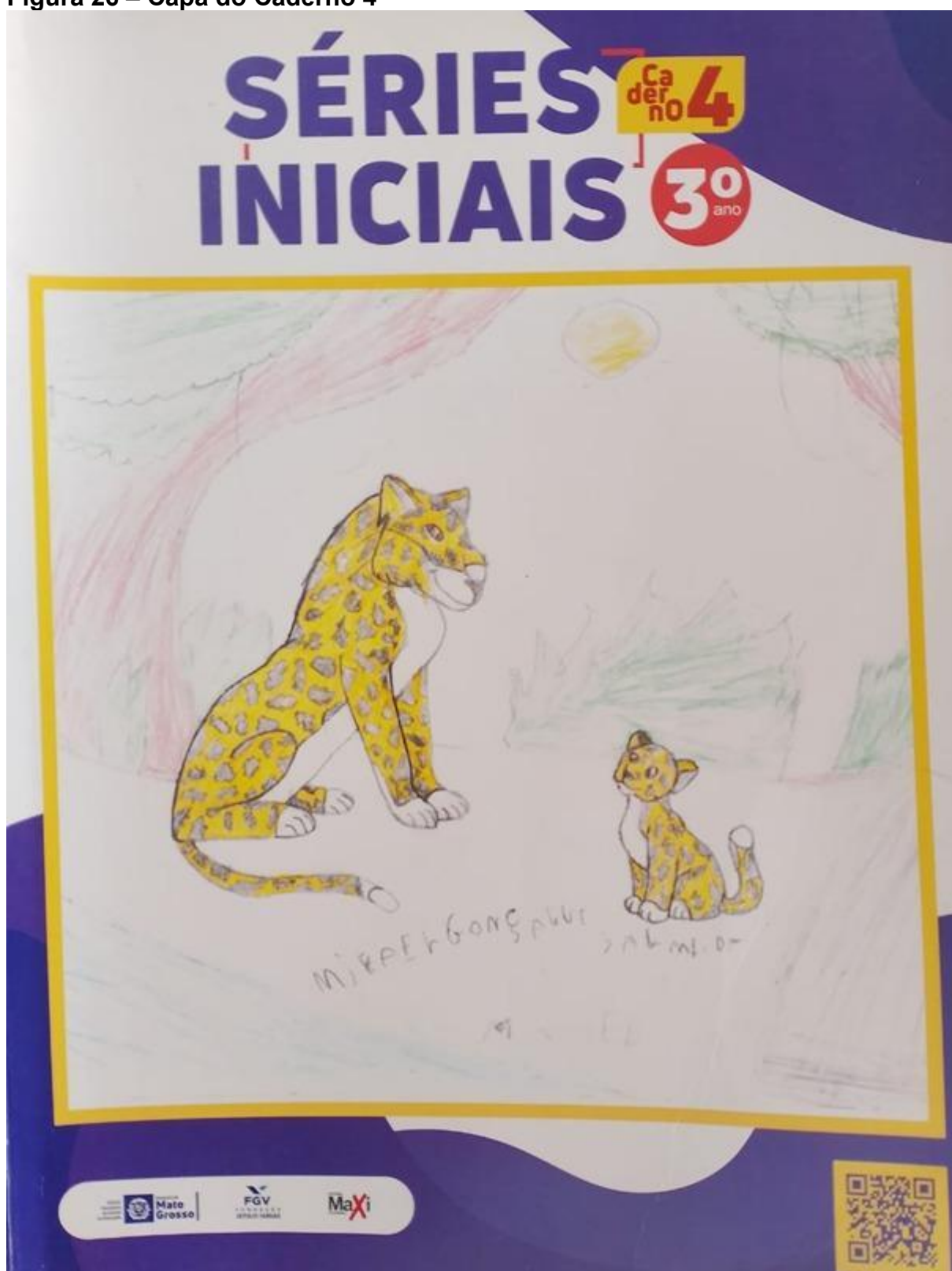
- Língua Portuguesa – Adriana Giarola Ferraz Figueiredo e Graciele de Cássio Bianchi Vicente Shiozawa. Essa seção inicia na página 01 e vai até a 78. Ela está dividida em quatro unidades, que são:
  - Unidade 9 “Registros de emoções” (2 – 19).
  - Unidade 10 “Aprendizado com receitas” (20 – 35).
  - Unidade 11 “Segundo instruções” (36 – 53).
  - Unidade 12 “Que se abram as cortinas!” (54 – 78).

- Arte – Juliana Palhares. Essa seção inicia na página 1 e vai até a 34. Ela está dividida em quatro unidades, que são:
  - Unidade 9 “História dos povos indígenas” (2 – 9).
  - Unidade 10 “Desenho e símbolos indígenas” (10 – 17).
  - Unidade 11 “Heranças portuguesas” (18 – 23).
  - Unidade 12 “Instrumentos musicais” (24 – 34).
- Matemática – Lucien Alves Dionisio Monteiro da Silva. Essa seção inicia na página 1 e vai até a 84. Ela está dividida em quatro unidades, que são:
  - Unidade 9 “Mais unidade de milhar” (2 – 19).
  - Unidade 10 “Adição e subtração: situações-problema” (20 – 33).
  - Unidade 11 “Multiplicando e dividindo” (34 – 59).
  - Unidade 12 “Massa, capacidade e figuras planas” (35 - 60) e (61 – 84).
- Ciências – Adriane Oliveira Schivittes e Karla Schon Lessi. Obs: tem dois pontinho na letra O Schon. Essa seção inicia na página 1 e vai até a 84. Ela está dividida em dois unidades, que são:
  - Unidade 5 “Observação do céu” (p. 02 – 15).
  - Unidade 6 “Planeta Terra” (p. 16 – 34).
- Geografia – Li Oliveira e Ne Camargo. Essa seção inicia na 1 e vai até 38. Ela está dividida em duas unidades, que são:
  - Unidade 5 “Ações da natureza nas paisagens” (p. 02 – 21).
  - Unidade 6 “Ações humanas nas paisagens” (p. 22 – 38).
- História – Joana Lopes. Organizados em duas unidades o conteúdo inicia na página 1 e termina na 46. Ela está dividida em duas unidades, que são:
  - Unidade 5 “O município em vivemos” (p. 02 – 23).
  - Unidade 6 “Conexões entre campo e cidade” (p. 24 – 46).

#### **Caderno 4 – Séries Iniciais, 3º ano – Material do Estudante**

Assim como aconteceu com o Caderno 2, também não tive acesso ao Manual do Professor. Portanto, a minha análise do Caderno 4 será feita a partir do material do estudante.

Figura 26 – Capa do Caderno 4



Fonte: Maxi, Caderno 4 (2024, capa).

A folha de rosto repete a ilustração que está na capa. Trata-se da representação de uma onça. O desenho foi feito por Mikael Gonsalves Almeida. No verso da folha de rosto constam os créditos da capa:

**Créditos:** Mikael Gonsalves Almeida, estudante do 3º ano de ensino fundamental. A onça na beira de rio. 04/08/2022. Folha de caderno de desenho, lápis grafite e lápis de cor. Professora orientadora. Sandra Pereira Gomes. EE Elizabeth de Freitas Magalhães. Rondonópolis – MT.

**Contextualização da produção artística:** A produção artística A onça na beira do rio retrata uma onça fêmea com seu filhote à beira de um rio ao lado de uma pedra entre árvores, em meio a uma mata cheia de pássaros. (Maxi, Caderno 4, 2024, verso da folha de rosto – grifos do original)

Embora não seja um desenho ou autor especificamente indígena, para os Bóe-Bororo a onça (adugo na nossa língua) é um animal forte e símbolo importante em nossos rituais. Ela pertence ao clã Bakoro Eçerae e, com os conhecimentos do docente, é possível utilizar a capa como um recurso para ensinar também sobre nossa cultura.

Na sequência, constam as disciplinas curriculares e seus respectivos autores, a saber:

- Língua Portuguesa – Adriana Giarola Ferraz Figueiredo e Graciele de Cássia Bianchi Vicente Shiozawa. Essa seção inicia na página 1 e vai até a 72. Ela está dividida em quatro unidades, que são:

- o Unidade 13 “Quantas informações!” (p. p. 2 – 21).
- o Unidade 14 “Expondo um ponto de vista” (p. 22 – 39).
- o Unidade 15 “Publicidade ou propaganda”? (p. 40 – 55).
- o Unidade 16 “Consumismo não é brincadeira” (p. 56 – 72).

Arte – Juliana Palhares. Essa seção inicia na página 1 e vai até a 32. Ela está dividida em quatro unidades, e são:

- o Unidade 13 “Inventando seres Fantásticos” (p. 2 – 7).
- o Unidade 14 “Imaginação, histórias e personagens” (p. 8 – 15).
- o Unidade 15 “Corpo, movimento e personagens” (p. 16 – 25).
- o Unidade 16 “Sons, histórias e personagens” (p. 26 – 32).

- Matemática – Keitti Karoline da Silva Bilbao La Vieja e Lucien Alves Dionisio Monteiro da Silva. Essa seção inicia na página 1 e vai até a 90. Ela está dividida em quatro unidades, que são:

- o Unidade 13 “Números, adições e subtrações” (p. 2 – 19).

- o Unidade 14 “Multiplicando e dividindo” (p. 20 – 45).
- o Unidade 15 “Frações” (p. 46 – 65).
- o Unidade 16 “Chance, pesquisa e congruência” (p. 66 – 90).

Ciências – Adriane Oliveira Schivitts e Karla Schon Lessi. Essa seção inicia na página 1 e vai até a 40. Ela está dividida em duas unidades, que são:

- o Unidade 7 “Solo” (p. 2 – 19).
- o Unidade 8 “Usos do solo” (p. 20 – 40).
- Geografia – Li Oliveira e Ne Camargo. Essa seção inicia na 1 e vai até 40. Ela está dividida em duas unidades, que são:
  - o Unidade 7 “Impactos no meio ambiente” (p. 2 – 21).
  - o Unidade 8 “Conservação ambiental” (p. 22 – 40).
- História – Joana Lopes. Essa seção inicia na 1 e vai até 42. Ela está dividida em duas unidades, que são:
  - o Unidade 7 “Trabalho e lazer no campo” (p. 2 – 21).
  - o Unidade 8 “Trabalho e lazer nas cidades” (p. 22 – 42).

O Caderno 4 também finaliza com materiais de apoio com linhas traçadas para serem recortadas. Em cada um está especificada a disciplina e a página correspondentes.

## 4 ANÁLISE DOS CADERNOS “MAXI: ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS: 3º ANO”

Esta seção tem por objetivos mapear o material didático “Maxi: ensino fundamental: anos iniciais: 3º ano” para verificar se há figuras e conteúdos com representação dos povos originários; verificar se o material em análise traz discussões e atividades que podem colaborar para o fortalecimento da identidade do povo Bóe-Bororo; analisar, na perspectiva da Interculturalidade, se há contribuições para a igualdade e valorização no material pesquisado.

O Quadro 1 apresenta as quantidades de páginas e de representações relativas aos povos indígenas. Outros quadros serão apresentados nas subseções referentes a cada um dos quatro cadernos.

**Quadro 1 – Dados gerais dos cadernos por disciplinas**

Disciplina	Quantidade de páginas				Nº de representações em cada cad. por página			
	Cad.1	Cad.2	Cad.3	Cad.4	Cad.1	Cad.2	Cad.3	Cad.4
Língua Portuguesa	39	43	39	37	0	0	0	2
Arte	15	16	16	16	0	0	8	0
Matemática	49	40	42	45	0	0	0	0
Ciências	21	20	42	20	1	0	0	0
Geografia	21	21	19	20	7	1	0	0
História	19	20	23	21	1	7	3	1
<b>Total de p./repres.</b>	164	160	181	159	9	8	11	3

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos cadernos “Maxi: ensino fundamental: anos iniciais: 3º ano”.

Observa-se nesse quadro que o número de representações, tanto por caderno quanto no geral, é pequeno. Em um total de 664 (seiscentos e sessenta e quatro) páginas, foram encontradas apenas 31 com representações. Como se constata, por se tratar de material didático utilizado para alfabetizar crianças indígenas, embora não exclusivamente, os cadernos não são apropriados para uma educação intercultural, específica, diferenciada e bilíngue, como prevê a legislação brasileira.

Outra observação a ser feita é com relação a algumas disciplinas sem ou poucas páginas com menção à temática indígena: Matemática – nenhuma; Ciências – 01 página; Língua Portuguesa – 02; Arte – 08; Geografia – 08; História – 12.

Os indígenas são considerados “povos da floresta”. Uma disciplina como Ciências (que tem em seu conteúdo a fauna, a flora, a vida animal em geral e os minerais) tem zero referência aos povos originários durante dois bimestres. Segundo o antropólogo Paulo A. M. Isaac, em meu exame de qualificação, esse quadro é um indício de que a legislação sobre os direitos indígenas na Educação não está sendo respeitada pelo material didático fornecido pelo Governo do Estado de Mato Grosso.

A seguir, faremos a análise de conteúdo de cada caderno.

#### 4.1 Análise do Caderno 1, 3º ano do Ensino Fundamental – Maxi

Para analisar o Caderno 1, após mapeá-lo para verificar se há figuras e conteúdo com representação dos povos originários, elaboramos o quadro a seguir:

**Quadro 2 – Caderno – 1 Maxi 3º ano de ensino fundamental**

Disciplina	Conteúdo do livro	Unid.	P.	Representação Indígena Identificada
Páginas orientativas do Manual do Professor	Manual do professor; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Organização e história do documento.		04	Conforme Manual do Professor, o documento assim destaca: “A Base Nacional Comum Curricular é um documento oficial organizado pelo Ministério da Educação (MEC), validado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que determina as aprendizagens essenciais para os estudantes matriculados nos seguimentos de educação básica no Brasil. A organização e promulgação de uma base nacional estão previstas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.”
	O alinhamento do sistema MAXI		06	9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupo sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
Língua portuguesa	Vamos todos cirandar	4	64	Cantiga de roda “Peixe vivo”
Arte	Manual do professor: A arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental:		24	Pensar na Arte voltada aos primeiros anos do Ensino Fundamental significa garantir à criança o direito à criação, ao fortalecimento de sua identidade expressiva; o acesso aos bens culturais,

				ao estudo de conceitos e elementos básicos da área de Arte; e à criticidade e reflexão sobre o objeto e o fazer artísticos. A Arte precisa ser trabalhada e abordada como um conhecimento intrinsecamente relacionado com o viver, com a humanidade e sua [re]criação da realidade.
Matemática	Manual do Professor		32	A história da matemática se torna um excelente recurso para apresentação da numeração decimal para os alunos. Por meio da história, é possível exemplificar as diversas maneiras de contagem até chegarmos aos números e ao sistema posicional como utilizado hoje. Atentar para a importância do desenvolvimento da matemática pelos povos antigos que a usavam de forma ainda pouco formal, porém muito necessária e organizada.
Ciências	Manual do Professor		39	Explicar as propriedades do som: timbre, intensidade e altura. Para tanto, sugere-se a associação aos exemplos de fontes sonoras trabalhadas até o momento: voz humana e instrumentos musicais.  Apresentar os cuidados básicos para manter a saúde vocal.  Comparar instrumentos musicais da antiguidade com instrumentos atuais, bem como comprar instrumentos utilizados por diferentes comunidades/povos
	Solta o som	1	11	Povo indígena utilizando instrumentos musicais.
Geografia	Explorando as paisagens e o modo de vida do Brasil e do mundo	2	22-23	Página dupla com desenho de crianças indígenas brincando livremente em uma floresta
			24-25	Texto, imagens e desenho de uma criança indígena Paresí.
			27	“Povos indígenas” – texto e imagens
			28-29	Aprendendo com os mais velhos
			38	Diagrama para encontrar as comunidades tradicionais brasileiras
40	Atividade para relacionar os povos tradicionais com suas respectivas características			
História	Patrimônios históricos e culturais	2	29	Reconhecimento dos patrimônios

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2025).

A despeito de haver menção ao respeito à diversidade no Manual do Professor (Caderno 1), não se observa o respeito e valorização dos povos originários nesse caderno. Por exemplo, no conteúdo de Língua Portuguesa, ao abordar as cantigas de roda, apresenta “Peixe vivo” que traz a palavra “aldeia”, mas sua origem é portuguesa e se trata de povoados do campo, a saber: “Os pastores dessa aldeia/Já me fazem zombaria” (Maxi, Caderno 1, Língua Portuguesa, 2023, p. 64).


Embora o Manual do Professor não traga orientações diretas ao professor indígena (nem do campo), o docente, se preparado para tanto, pode trazer algumas discussões e imagens para a sua realidade. Como exemplo, cito a Unidade 4, “Sons a nosso redor”, a discussão sobre paisagem sonora (p. 26):

### Figura 27 – Abordagem do tema paisagem sonora

**PAISAGEM SONORA** (EF15AR13), (EF15AR14)

Os sons que existem em um ambiente formam o que chamamos de **paisagem sonora**. Uma paisagem sonora é formada por sons que podem ter diversas origens: sons da natureza (como o canto dos pássaros ou o trovão de uma tempestade), sons humanos (o som de aplausos, da voz, de um bebê chorando, por exemplo), sons de máquinas (um celular tocando, o motor de um carro), entre outros.

Observe a imagem a seguir: Quais sons podem estar nesse ambiente?



Cachoeira Véu de Noiva, Chapada dos Guimarães, MT, 2006.

26

Arte

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Maxi – Caderno 1 – Arte (2023, p. 26).

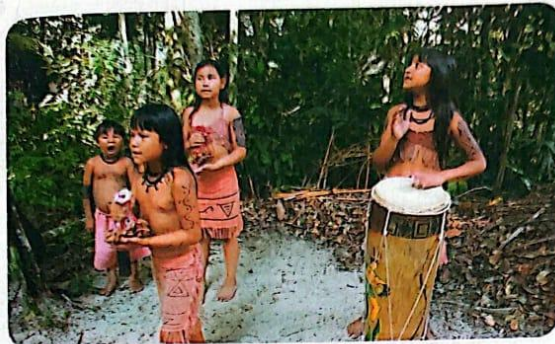
A fotografia da cachoeira Véu de Noiva, em Chapada dos Guimarães, é um exemplo do ambiente que forma o que chamamos de paisagens sonora, porém, não consta nada que possa ser imagem e representação indígena, cabendo ao docente estimular seus alunos a pensarem sobre o ambiente de cada território de seu povo.

No conteúdo de Matemática, apesar de ser mencionada a história desse campo do conhecimento (conforme citado no quadro do Caderno 1), não constam imagens e representação indígena.

Em Ciências, na Unidade 1, há a seguinte imagem:

**Figura 28 – Povo indígena utilizando instrumentos musicais**

Os primeiros sons musicais provavelmente foram inspirados nos sons da natureza e produzidos por meio de movimentos corporais (mãos, pés e boca). Posteriormente, outros elementos e objetos passaram a ser incorporados à produção do som. O aperfeiçoamento desses objetos ao longo do tempo resultou na criação dos diversos tipos de instrumentos musicais existentes na atualidade.



Povo indígena utilizando instrumentos musicais.



Alunos tocando uma variedade de instrumentos.



**DESAFIO**

- Converse com os colegas sobre as questões a seguir.
  - a) Em sua opinião, qual a importância da música nos dias de hoje?
  - b) Você gosta de ouvir música? Qual(is) seu(s) estilo(s) de música favorito?
  - c) Em sua opinião, a música pode ser relacionada à identidade cultural de um povo? Cite um exemplo para sua resposta.
  - d) Forme um grupo com 2 ou 3 colegas. Juntos, vocês deverão construir um instrumento musical. Para isso, deverão ser utilizados materiais reaproveitados (recicláveis ou que seriam descartados), conforme instruções do professor. Usem a criatividade! Ao concluírem a atividade, apresentem o instrumento aos demais colegas de classe, demonstrando seu uso. (EF03CI01)

a) Resposta pessoal. Os alunos poderão mencionar a importância para o entretenimento, o lazer, a socialização e as manifestações culturais e religiosas ou espirituais.

b) Resposta pessoal.

Na atividade C, propor uma pesquisa rápida sobre a expressão "identidade cultural". Espera-se que os alunos identifiquem características de um povo oriundas da interação de seus membros e que definam seus hábitos. Por exemplo, o samba faz parte da identidade cultural do Brasil, assim como o tango é parte da cultura argentina. Perguntar se os alunos conhecem algum estilo musical típico da região onde moram.

Se possível, trabalhar a atividade D de forma integrada com o professor de Arte. Preparar previamente os materiais e, se preferir, pedir aos alunos que tragam de casa objetos recicláveis que seriam descartados, como latinhas de refrigerante, caixinhas de suco, garrafas e potes plásticos diversos, tampinhas de garrafa, retalhos de tecidos, papel, cartolina, botões, grãos (arroz, feijão, milho de pipoca), palitos de madeira, etc. Podem ser adicionados também objetos cotidianos, como lápis, régua, colher, tampas de panelas, etc. Providenciar barbante, cola, fita adesiva e tesoura sem ponta. A atividade tem como objetivo fazer com que os alunos experimentem e testem os sons produzidos por diferentes tipos de materiais, além de estimular a criatividade. Orientar os alunos a não se limitarem à tentativa de reproduzir a confecção de um instrumento que já existe, mas sim a testarem possibilidades de sons com os objetos que foram disponibilizados.

Como se observa, a página 11 traz crianças indígenas utilizando instrumentos musicais. Não há comentários nem referência ao povo, sequer uma legenda. Isso leva a uma ideia genérica do ser indígena, como se não tivéssemos diferenças e características próprias.

Nos comentários em rosa, na borda direita da página 11, lê-se a seguinte orientação aos professores:

Na atividade **C**, propor uma pesquisa rápida sobre a expressão “identidade cultural”. Espera-se que os alunos identifiquem características de um povo oriundas da interação de seus membros e que definam seus hábitos. Por exemplo, o samba faz parte da identidade cultural do Brasil, assim como o tango é parte da cultura argentina. Perguntar se os alunos conhecem algum estilo musical típico da região onde moram. (Maxi – Caderno 1 – Ciências, 2023, p. 11)

Não há referência às manifestações culturais mato-grossenses, tais como Siriri, Cururu, Congo, Chorado e/ou a Dança dos Mascarados. Tampouco se menciona manifestações indígenas do Estado. Os exemplos dados são o tango argentino e o samba.

Em Geografia, no Caderno 1, também se faz alusão direta a algum povo, há o desenho de um grupo de crianças indígenas brincando livremente em uma floresta. É possível ver meninos e meninas correndo, tomando banho de rio e fazendo algo que se assemelha a uma fogueira.

Figura 29 – Ilustração de crianças indígenas em ambiente de mata



Fonte: Maxi – Caderno 1 – Geografia (2023, p. 22-23).

No box do canto inferior direito – Primeiros passos – não aborda o fato de representarem crianças indígenas. A menção é genérica: “O que as crianças da ilustração estão fazendo?”.


A Unidade 2, de Geografia, apresenta mais conteúdo (texto e imagem) com a temática indígena. Nas páginas 24 e 25, o Caderno 1 aborda “Modos de vida em diferentes lugares do Brasil”, como se observa a seguir:

**Figura 30 – Modos de vida em diferentes lugares do Brasil**

**Modos de vida em diferentes lugares do Brasil** (EF03GE03)

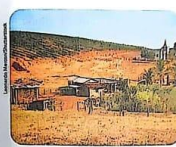
As pessoas vivem em lugares diferentes. Em cada um desses lugares, o modo de viver delas, além de seus costumes e suas tradições, pode ser diferente.

No Brasil, por exemplo, dependendo do lugar do país, o modo de vida das pessoas apresenta características bem distintas. Veja os exemplos das crianças a seguir. Ver orientações mais detalhadas no Manual do Professor.




24 Geografia


• Como é o modo de vida no lugar onde você vive?




EU MORO EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA NA ÁREA RURAL. AQUI PRESERVAMOS A CULTURA E AS TRADIÇÕES QUE SÃO PASSADAS DE GERAÇÃO PARA GERAÇÃO, E TUDO QUE É PRODUZIDO NA ROÇA É REPARTIDO ENTRE TODOS DA COMUNIDADE. NOS DIAS DE FESTA, A MÚSICA E A DANÇA ME ENCHEM DE ALEGRIA.




FAÇO PARTE DO POVO INDÍGENA PARESÍ E MORO NA CHAPADA DOS PARECIS, NO MATO GROSSO. MINHA GRANDE DIVERSÃO É SAIR PARA CAÇAR COM MEU PAI.



EU VIVO EM UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA ÀS MARGENS DE UM RIO. AQUI NA COMUNIDADE, MORAMOS EM PALAFITAS. NOSSAS CASAS SÃO CONSTRUÍDAS SOBRE ESTACAS DE MADEIRA PARA NÃO SEREM INVADIDAS PELAS ÁGUAS DO RIO DURANTE A CHEIA. O BARCO É O MEIO DE TRANSPORTE QUE EU E MEUS IRMÃOS UTILIZAMOS PARA IR PARA A ESCOLA.



MORO EM UM CONJUNTO DE PRÉDIOS EM UMA CIDADE GRANDE. ACORDO QUASE TODOS OS DIAS ANTES DAS 6 HORAS DA MANHÃ PARA IR À ESCOLA. ELA É BEM LONGE DA MINHA CASA. À TARDE, QUANDO CHEGO EM CASA, DEPOIS DE ALMOÇAR E FAZER A TAREFA, ENCONTRO COM MINHAS AMIGAS PARA BRINCAR.



EU SOU CAIÇARA. MINHA FAMÍLIA E EU VIVEMOS À BEIRA-MAR, EM UMA PEQUENA COMUNIDADE DE PESCADORES. OS HOMENS DA COMUNIDADE SAEM ANTES DE AMANHECER PARA PESCAR PEIXES E FRUTOS DO MAR PARA SEREM COMERCIALIZADOS NA FEIRA DE PESCADORES.

25 Geografia

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Maxi – Caderno 1 – Geografia (2023, p. 24-25).

Há desenhos de crianças quilombola, indígena, ribeirinha, urbana e caiçara. A indígena representa o povo Paresí, que vive em Mato Grosso, na região de Chapada dos Parecís.

Na página 27 constam texto, fotografia e desenho de pessoas indígenas.

## Figura 31 – Povos indígenas – conteúdo abordado em Geografia

### Povos indígenas

Atualmente, existem, aproximadamente, 897 mil indígenas, divididos entre 305 etnias e 274 línguas indígenas. Na época em que os europeus chegaram ao território brasileiro, esse número de povos era muito maior.

Os povos indígenas que vivem no Brasil apresentam muitas diferenças entre si. Cada um deles tem uma história única, uma língua, uma organização social, um modo particular de preparar os alimentos e de construir as moradias, entre outras crenças e costumes próprios de sua cultura.

Em nosso país, um número significativo de povos indígenas vive em aldeias em meio a florestas, retirando da natureza parte do que necessitam para viver.



Indígenas da etnia Kamaiurá. Parque Indígena do Xingu. Gaúcha do Norte (MT), 2022.



CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Maxi – Caderno 1 – Geografia (2023, p. 27).

O texto apresenta a estimativa das populações indígenas (897 mil), divididos entre 305 etnias e 274 línguas indígenas. Também menciona que: “Na época em que os europeus chegaram ao território brasileiro, esse número de povos era muito superior”, mas não há comentários sobre as causas de redução. Faz-se breve alusão às diferenças étnicas.

A fotografia é de homens Kamaiurá em um ritual. Na legenda consta que eles são do Parque Indígena do Xingu, município de Gaúcha do Norte (MT).

Já o desenho de três pessoas indígenas não traz legenda especificando o povo. Vê-se um jovem casal com um bebê de colo carregado nos braços (como muitas mães não indígenas), um homem levando algo que se assemelha a um feixe de palha e um menino.

Ainda na Unidade 2, aborda-se a transmissão de valores e cultura por meio da oralidade e dos exemplos entre os povos indígenas brasileiros:

Figura 32 – Educação e transmissão cultural



cs Digitalizado com CamScanner

Fonte: Maxi – Caderno 1 – Geografia (2023, p. 28-29).

O texto “Aprendendo com os mais velhos” destaca o “respeito aos mais velhos e a transmissão de conhecimentos e memórias de uma geração a outra” (Maxi –

Caderno 1 – Geografia, 2023, p. 28). As imagens e representação correspondem à forma de educação comum entre comunidades indígenas no que se refere a comportamento, relacionamento com o grupo familiar, afinidade de agir, trabalhos e habilidades diários, aprendizado e transmissão de conhecimentos.

Na mesma unidade constam duas atividades de verificação da aprendizagem e compreensão do conteúdo que abordam, ainda que superficialmente, a temática indígena e as diversidades brasileiras e do mundo.

**Figura 33 – Verificação de aprendizagem e conteúdo indígena**

**ATIVIDADES**

**Use o que aprendeu** (EF03GE03) Este bloco de atividades pode ser realizado em classe, sob sua supervisão.

1 Marque um X nos aspectos que estão relacionados ao modo de vida das pessoas.

Hábitos alimentares.  Tipo de moradia.  
 Paisagem.  Vestimenta.  
 População.  Artesanato.

2 Encontre no diagrama as comunidades tradicionais brasileiras indicadas no quadro a seguir.

INDÍGENA – CAIÇARA – QUILOMBOLA – RIBEIRINHA

C	H	E	B	Q	O	R	N	R	S	T
H	N	I	N	D	I	G	E	N	A	Y
P	J	K	V	R	C	P	Q	M	U	P
D	Q	U	I	L	O	M	B	O	L	A
F	C	V	A	C	A	I	C	A	R	A
F	L	A	V	U	L	H	A	I	L	O
U	R	I	B	E	I	R	I	N	H	A
S	U	F	V	J	X	O	Q	I	M	L
A	I	G	E	A	O	G	E	S	C	A

3 Escreva o nome de outros povos estudados nesta unidade.  
*Mesquitas, hindus e saqueiros.*

4 Relacione os povos tradicionais com suas respectivas características. (EF03GE04)

A. Indígenas  
B. Ribeirinhos  
C. Quilombolas  
D. Caiçaras

a Habitantes tradicionais que vivem nas margens dos rios.  
b Habitantes tradicionais em todas as regiões do litoral brasileiro e que têm em sua cultura a pesca artesanal.  
c São habitantes de comunidades negras rurais, que são compostas de descendentes de africanos. Esses habitantes preservaram tradições culturais de seus antepassados africanos, como a culinária, as manifestações artísticas, as danças, as músicas, a religião e as atividades econômicas.  
d Um número significativo vive em aldeias em meio a florestas retirando da natureza grande parte do que necessitam para viver.

5 Observe a imagem a seguir e escreva os elementos que a compõem. (EF03GE04)

Fonte: Maxi – Caderno 1 – Geografia (2023, p. 38; 40).

O Caderno 1, conteúdo de História, não dá destaque à temática indígena. Na Unidade 1 (p. 04), o subtítulo do texto é “História dos lugares e lugares na minha história”. A ilustração e trecho do texto remetem ao rio Tietê – SP de tempos idos. Não há referência ao Mato Grosso, tampouco a paisagens e lugares que identifiquem povos indígenas. Já na página 29, com a abordagem sobre o reconhecimento dos patrimônios históricos, consta o seguinte:

## Figura 34 – Patrimônios relacionados aos povos originários

Existem patrimônios que são importantes para uma grande sociedade, como um país, e outros que têm importância para grupos menores de pessoas, como cidades, vilas ou povos indígenas. Porém, mesmo tendo valor histórico para grupos menores e específicos, os patrimônios revelam a grande **diversidade** cultural da humanidade.

Por exemplo, os povos indígenas têm alguns lugares sagrados de grande valor para a cultura deles. A cachoeira de Iauaretê é um desses lugares, reconhecido pelo Iphan como patrimônio por ser muito significativo para os povos indígenas que habitam a região dos rios Uaupés e Papuri, no estado do Amazonas. As histórias e os mitos narram a cachoeira como local de origem desses povos, por isso ela é considerada sagrada para eles.

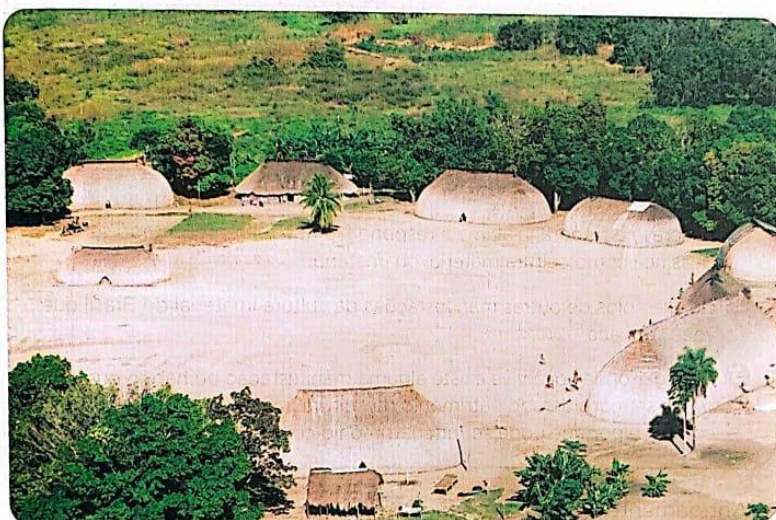
Os patrimônios relacionados à vida e aos costumes dos grupos, comunidades ou **povos tradicionais** também são fundamentais para que o conjunto da sociedade possa perceber a história, a diversidade de povos e as culturas que compõem o nosso país. (EF03HI03)

### **diversidade:**

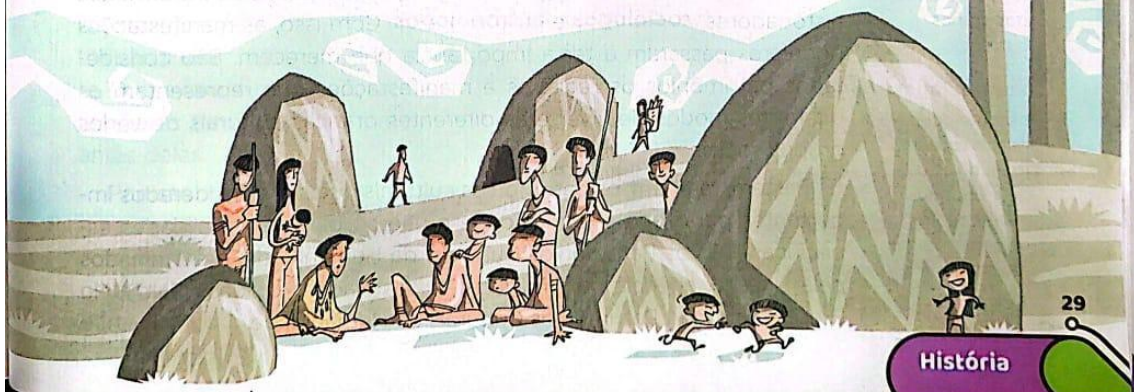
variedade, que é diferente, variado.

### **povos tradicionais:**

são povos que vivem de acordo com os costumes transmitidos pelas gerações anteriores, passando esses costumes para as gerações mais novas. Geralmente, o modo de vida dos povos tradicionais está diretamente relacionado à natureza, ao lugar e ao ambiente em que vivem.



O povo indígena Kamayura tem uma população de aproximadamente 400 pessoas e vive isolada no interior do estado do Mato Grosso.



CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Maxi – Caderno 1 – História (2023, p. 29).

História

29

O texto enfatiza valores históricos específicos dos povos tradicionais, como lugares sagrados de grande valor para a cultura.

O texto e as imagens (uma fotografia e um desenho) mostram que cada povo contém uma história e mitos diversos. Como exemplo, traz uma legenda após a fotografia da aldeia do povo indígena Kamayurá mencionando sua população, de aproximadamente 400 pessoas, e que ele vive isolado no interior de Mato Grosso.

No desenho, abaixo da fotografia (p. 29), há homens, mulheres e crianças nuas em um ambiente com ocas, dando a conotação de povos tradicionais sem contato com os brados.

#### 4.2 Análise do Caderno 2, 3º ano do Ensino Fundamental – Maxi

Os dados encontrados no Caderno 2 foram sistematizados no quadro a seguir:

**Quadro 3 – Caderno – 2 Maxi 3º ano de ensino fundamental**

Disciplina	Conteúdo do livro	Unid.	P.	Representação Indígena Identificada
Língua Portuguesa	História que ensinam	5	02-21	Aborda o gênero literário fábula, menciona Monteiro Lobato, mas não há referência à existência de fábulas indígenas.
	Falando sobre o cotidiano	6	22-23	Desenhos de ambientes abertos (campo de futebol, praça, parque, passeio público) com crianças brincando, adultos em situações cotidianas. Não contém, textos, imagens e representação indígena.
	Maravilhas de contos	7	44-63	Faz referência aos clássicos da literatura infantil e infantojuvenil, apresentando fragmentos de adaptações de “A Bela e a Fera” e “Cinderela”.
	Deixa que eu conto!	8	64-84	O tema central é conto popular, mas também não menciona as narrativas indígenas.
Arte		5 a 8	01-32	Não há uma única referência à arte indígena, seus sons, formas e movimentos.
Matemática	Multiplicação e divisão	7	38-61	Exemplifica os cálculos matemáticos com muitas crianças, mas nenhuma indígena.
Ciências	Conhecendo os animais	3	01-19	Traz diversos animais, tanto da fauna brasileira quanto de outros continentes.
Geografia	Representações e linguagem cartográfica	3	01-21	O conteúdo se restringe ao contexto urbano e os exemplos são dos estados de Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro.

	Atividades econômicas	4	37	Professor Indígena e sala de aula na Vila Jaqueira, em Porto Seguro (BA).
História	Grupos do lugar onde vivo	3	04	Crianças da zona rural embarcando em ônibus escolar.
			09	Primeiros habitantes do Brasil.
			10-11	Alguns costumes indígenas.
			12-13	Os portugueses e a formação do Brasil.
			23-25	Atividades.
	Influências culturais	4	29-31	Diferentes visões de mundo.
			36-40	Atividades.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2025).

Como pode ser observado no Quadro 3, na seção de Língua Portuguesa não há menção à questão indígena. O mesmo pode ser afirmado em relação à Arte, Matemática e Ciências.

Quanto ao conteúdo de Ciências, as imagens da natureza podem ser ricas e oportunizarem o conhecimento dos estudantes indígenas, porém, isso dependerá do trabalho do professor para fazer a contextualização, pois o Caderno 2 não traz nada que represente diretamente a importância dos povos indígenas.

Ao abordar as atividades econômicas em Geografia, o Caderno 2 traz exemplos predominantemente externos: Moçambique, África do Sul, França, Croácia, dentre outros. Também há exemplos nacionais: Londrina – PR, Leme – SP, Camboriú – SC, Brasília – DF e outros. Há uma única menção a Cuiabá, Mato Grosso (p. 31), mas não destaca a produção agrícola e/ou pecuária do Estado, tampouco as atividades econômico dos povos originários.

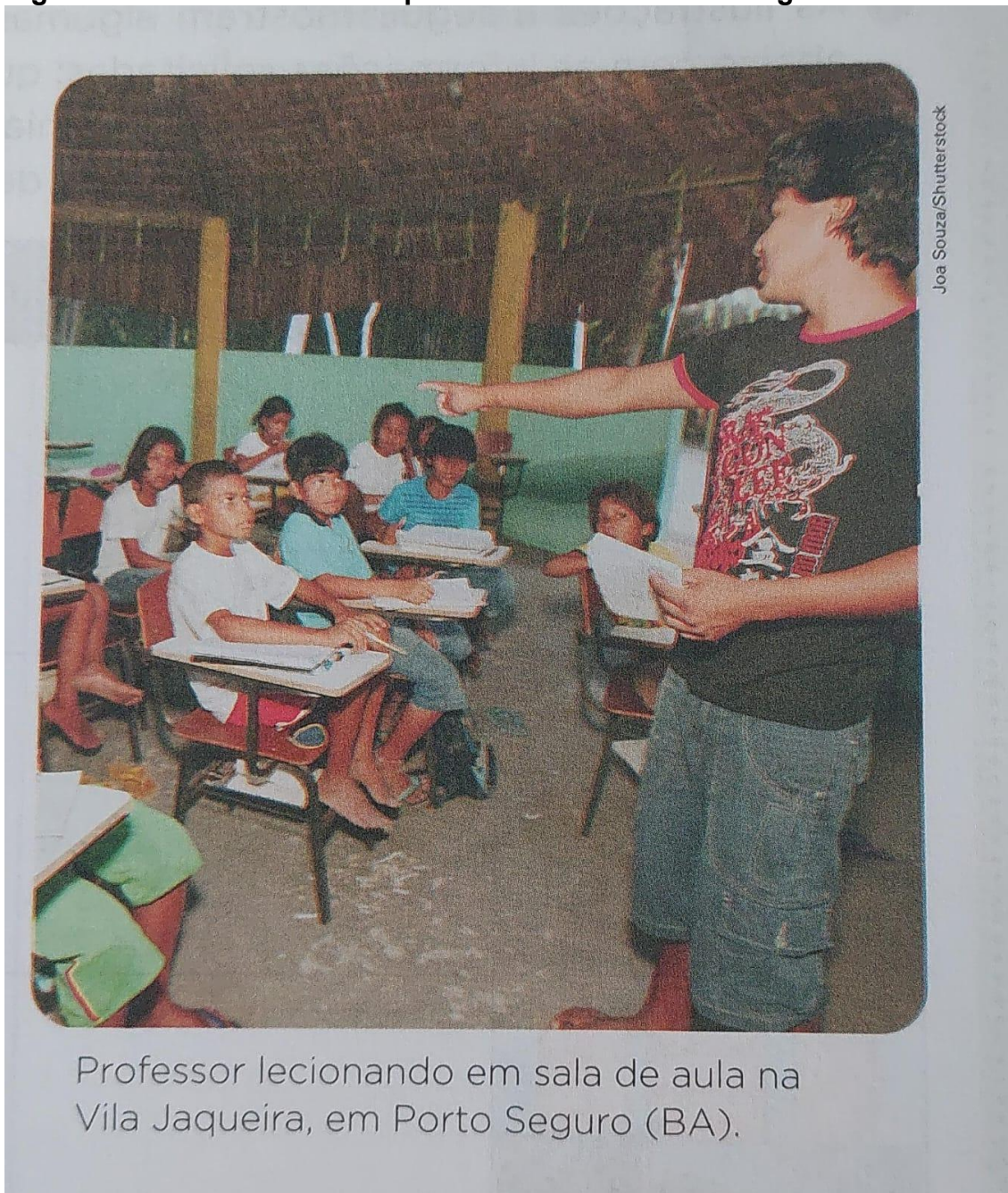
### Figura 35 – Operário em uma indústria – Cuiabá-MT



Fonte: Maxi – Caderno 2 – Geografia (2024, p. 31).

No subtítulo “Prestação de serviços” tem a imagem com legenda de um professor indígena lecionando em sala de aula na Vila Jaqueira, em Porto Seguro (BA). Trata-se da reserva Pataxó da Jaqueira.

**Figura 36 – Sala de aula com professor e estudantes indígenas**

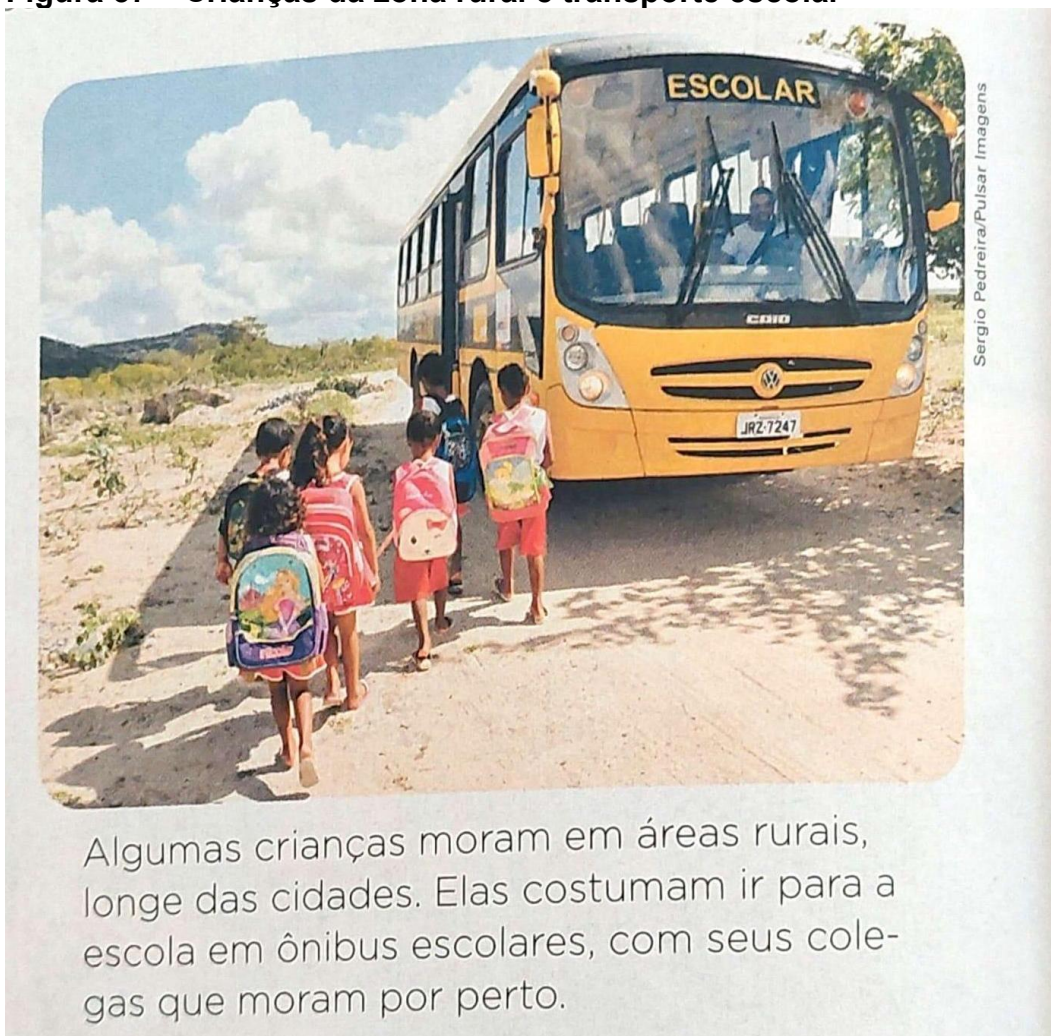


Professor lecionando em sala de aula na Vila Jaqueira, em Porto Seguro (BA).

Fonte: Maxi – Caderno 2 – Geografia (2024, p. 37).

Na seção de História, o Caderno 2 tematiza a questão indígena direta e indiretamente, por exemplo: no subtítulo “Diversidade de pessoas”, traz uma figura que também reflete o cotidiano de muitas crianças indígenas.

**Figura 37 – Crianças da zona rural e transporte escolar**



Algumas crianças moram em áreas rurais, longe das cidades. Elas costumam ir para a escola em ônibus escolares, com seus colegas que moram por perto.

Fonte: Maxi – Caderno 2 – História (2024, p. 04).

A partir dessa legenda, o professor pode trazer para a discussão a realidade dos estudantes indígenas e camponeses.

Na seção “Brasil: terra de diversos povos e culturas” (p. 09-21), o texto ressalta sobre os primeiros habitantes do Brasil e as diversas etnias, culturas e o modo de convivência. A linguagem empregada é a de um povo do passado.

Você conhece seus antepassados? O que você sabe sobre os povos que viveram há milhares de anos no território que atualmente forma o Brasil? Eles ajudaram a formar o povo brasileiro, assim como você, seus colegas e todas as pessoas que vivem no nosso país. Muito antes do nosso país se chamar Brasil, os povos indígenas já viviam nessas terras, por isso eles são considerados os mais antigos habitantes desse território. (Maxi, Caderno 2, História, 2024, p. 09 – grifos nossos)

Nesse trecho, observamos o discurso que coloca os povos indígenas como pessoas de um passado distante, como se já não existíssemos mais. Os verbos estão

no passado, assim como as etnias estariam. Outro ponto que merece reflexão: “Eles ajudaram a formar o povo brasileiro”. Mas não são/somos brasileiros também? Somos estrangeiros em nossa própria terra? No parágrafo seguinte, a autora desse conteúdo, Renata Consegliere, coloca os verbos no presente:

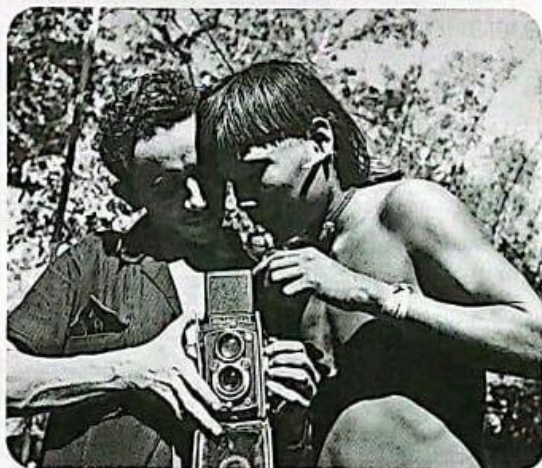
As culturas indígenas são bastante diversificadas. Os povos indígenas falam mais de 154 línguas diferentes nos dias de hoje no Brasil e ocupam áreas em diferentes regiões. Muitos vivem nas florestas, em **terras indígenas** e também em cidades. (Maxi, Caderno 2, História, 2024, p. 09 – grifos do original)

A autora faz menção à redução da população originária, mas não esclarece as causas de tal processo.

Na época em que os portugueses chegaram ao Brasil, os povos indígenas falavam mais de 1300 línguas. Ao longo dos séculos, muitas **etnias** desapareceram, e os grupos que sobreviveram lutam até os dias de hoje para preservar sua cultura e identidade. (Maxi, Caderno 2, História, 2024, p. 09 – grifo do original)

Nessa mesma página há uma imagem do fotógrafo José Medeiros conversando com uma pessoa (não consta o nome) da etnia Xavante.

### Figura 38 – Fotógrafo e pessoa Xavante



Na imagem, o fotógrafo José Medeiros conversa com indígena da etnia Xavante, quando participou de uma expedição na região onde atualmente está localizado o Parque Indígena do Xingu.

Fonte: Maxi – Caderno 2 – História (2024, p. 09).

Há um box na lateral direita da página 09 conceituando “terras indígenas” e “etnias”, a saber:

**terras indígenas:** territórios destinados à ocupação e ao aproveitamento dos povos indígenas, para que possam continuar habitando suas terras originárias e preservar seus modos de vida e suas tradições.

**etnias:** grupos de pessoas que têm os mesmos costumes, origem, cultura, língua e religião. (Maxi, Caderno 2, História, 2024, p. 09 – grifos do original)

Na seção “Alguns costumes indígenas”, há informações tratando-nos como pessoas do presente e em contexto de aldeia. Há breves menções à pintura corporal, moradia, agricultura, caça, pesca, coleta e artesanato. No entanto, essas menções se referem a aspectos visíveis da cultura e não à cosmologia.

Figura 39 – Sobre costumes indígenas

**Alguns costumes indígenas**

No Brasil existem, aproximadamente, 300 povos indígenas. Cada um deles tem hábitos e tradições específicos, mas, apesar da diversidade, existem semelhanças entre eles que podem ser identificadas.

**Pintura corporal**

A arte da pintura corporal é muito importante para os povos indígenas, pois simboliza o papel que os indivíduos ocupam dentro da sua comunidade, os momentos vividos pelo grupo e os rituais sagrados. A pintura marca ocasiões como casamentos, mortes, adocimentos, a passagem para a vida adulta, entre outros momentos.

As tintas são feitas de resinas vegetais, como do fruto do urucum e do jenipapo. É comum que os desenhos feitos nos corpos tenham elementos geométricos, como triângulos, quadrados, retângulos, linhas retas paralelas ou mesmo linhas curvas.

Indígenas da etnia Kalapalo fazendo pintura corporal para um ritual, na aldeia Aiha, no Parque Indígena do Xingu, em Querência, no Mato Grosso.

**Construção de casas**

Cada povo costuma construir suas casas e organizar a aldeia de uma maneira diferente. O formato, o tamanho e o interior das construções também podem variar. Veja alguns exemplos a seguir.

Oca é um nome de origem Tupi que é usado para nomear as casas indígenas. Elas podem ser mais arredondadas ou ter outros formatos, como retangular e triangular. As construções das ocas mudam de acordo com o clima do local, os materiais disponíveis e o modo de vida das aldeias.

**Agricultura, caça, pesca e coleta**

As atividades fundamentais para os povos indígenas estão relacionadas ao ambiente em que vivem, pois dele são extraídos os recursos necessários para sua sobrevivência. Dessa forma, a agricultura, a caça, a pesca e a coleta são essenciais para a vida cotidiana nas aldeias.

Geralmente, os homens se ocupam com a limpeza e a preparação da terra. As mulheres se encarregam do plantio e da colheita. As principais espécies cultivadas pelos povos indígenas do Brasil são: milho, mandioca, feijão, batata, amendoim e cará.

**Artesanato**

Para o modo de vida das comunidades indígenas, o artesanato também é uma atividade fundamental, já que por meio dele são produzidos diversos utensílios e ferramentas usados na agricultura, na pesca, na caça, na alimentação, nas construções, etc. Alguns dos materiais extraídos da natureza para a confecção de objetos artesanais são: penas, barro, palha, cascas e cocos. Além disso, os indígenas confeccionam objetos, como bonecas e brinquedos.

Pescaria na lagoa Ihanapai, para coletar alimentos para os convidados da festa Kuarup, Aldeia Kamayurá, Gaúcha do Norte, Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso.

Brinquedos de crianças indígenas são feitos de modo artesanal, com materiais retirados da natureza, como o bilboquê, a peteca e o arco e flecha de treinamento para caça.

Fonte: Maxi – Caderno 2 – História (2024, p. 10-11).

Apesar de ser relevante apresentar e valorizar diferentes etnias do Brasil, com destaque para a mato-grossense, pois é um material adquirido pelo governo do Estado de Mato Grosso para ser usado nas escolas dessa rede de ensino, é

importante considerar que nas aldeias também podem estar presentes tecnologias dos braedos e, nem por isso, deixamos de pertencer às nossas etnias. As imagens mostram ambientes “limpos” de veículos, tratores, antenas de TV, casas de tábua e/ou alvenaria, gado, carroça, dentre outros recursos que chegaram nas aldeias e fazem parte do cotidiano de muitos povos. Eles podem nos ajudar no dia a dia e poderiam aparecer nas fotografias, sem nos diminuir como povo ou nos colocar como pertencentes a um passado distante.

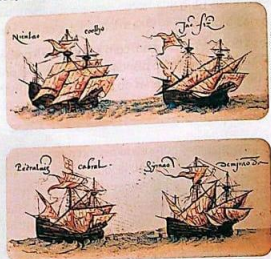
Sobre a ocupação das terras pelos portugueses, o Caderno 2 aborda da seguinte forma:

**Figura 40 – Conteúdo de História sobre a chegada e ocupação portuguesa**

**Portugueses**

O povo brasileiro se constituiu também a partir do processo de ocupação e povoamento do território, que antes era habitado apenas por povos indígenas. Desse modo, a população brasileira tem, entre outras influências culturais, as desses dois povos, portugueses e indígenas.

Os portugueses chegaram em nossas terras em 1500. Nesse período, os europeus promoviam uma grande expansão marítima para desbravar os oceanos, encontrar riquezas e novos territórios.



As caravelas eram um tipo de navio utilizado pelos portugueses e espanhóis para navegar pelos oceanos.


**Os portugueses e a formação do Brasil**

Em 1500, os portugueses desembarcaram pela primeira vez no território que hoje forma o Brasil, quando avistaram o Monte Pascoal, na chamada Costa do Descobrimento, localizada no estado da Bahia, nas proximidades das cidades de Porto Seguro e Santa Cruz Cabralia.


A forma de ocupação e de exploração que os portugueses praticaram durante a colonização foi decisiva para a formação do território e do povo brasileiro. A arquitetura também é uma importante marca da colonização portuguesa. Nas cidades históricas coloniais de diversas regiões do país, é possível ver a arquitetura como um traço forte que marcou esse período passado.

Com o intuito de extrair riquezas, os portugueses foram ocupando grandes extensões de terras, expandindo suas fronteiras, abrindo fazendas, organizando a produção de mercadorias e construindo vilas e cidades.

A colonização portuguesa marcou a formação do território brasileiro, suas fronteiras e sua imensa extensão. Além disso, colocou em contato diferentes povos e suas culturas.



A imagem representa a chegada dos europeus no atual território do Brasil e o contato com os indígenas.



Cruz instalada na praça onde foi rezada a primeira missa no Brasil, em 1500, na cidade de Santa Cruz Cabralia, na Costa do Descobrimento, no estado da Bahia. A cidade recebeu esse nome em homenagem ao navegador português Pedro Álvares Cabral, responsável pela chegada das caravelas portuguesas ao Brasil.

**JOGO RÁPIDO**

- 1 Observe a imagem referente ao contato dos europeus e indígenas. Identifique as diferenças entre os indígenas e os portugueses.
- 2 Converse com os colegas sobre os motivos pelos quais os portugueses fundaram as primeiras vilas e cidades no Brasil.

**FICOU CURIOSO?**

No livro *Viajem ao mundo indígena*, de Luis Donisete Benzi Grupioni, você vai conhecer a interessante história da Casa Amarela, uma antiga e charmosa construção que guarda histórias de muitas pessoas que passaram por ali, e descobrir como ela e a cidade se transformaram ao longo do tempo.

Fonte: Maxi – Caderno 2 – História (2024, p. 12-13).


É interessante observar que o texto não coloca como “descobrimento”, e sim “ocupação e povoamento”.

Ao citar a formação do povoado onde se situa Santa Cruz de Cabralia, omite-se que ele foi destruído pelos Aimorés, em 1564, na luta pela retomada de suas terras invadidas pelos braedos.

## Figura 41 – Santa Cruz de Cabrália – Caderno 2 – História

No local onde se situa Santa Cruz Cabrália, no período da chegada dos portugueses, havia duas povoações e, por estarem muito próximas uma da outra, desenvolveu-se um mesmo povoado. No ano de 1536, foi fundado o povoado de Santa Cruz.

O local onde se formou o povoado pertencia à capitania de Porto Seguro. Pessoas que habitavam próximo ao local se deslocaram para morar no povoado, o que ocasionou um aumento populacional. A vila de Santa Cruz foi criada em 1833 e passou a se chamar Santa Cruz Cabrália no ano de 1933, em homenagem a Pedro Álvares Cabral.



Fotografia de Santa Cruz Cabrália no passado.



Imagem aérea de Santa Cruz Cabrália na atualidade.

**JOGO RÁPIDO**

- Quais as diferenças entre a cidade de Santa Cruz Cabrália no passado e na atualidade?

14 História

Em 1532, o rei de Portugal decidiu enviar outros portugueses para povoar o território brasileiro. Ao chegarem aqui, eles construíram a primeira vila, São Vicente, localizada no litoral do estado de São Paulo. Nessa vila, os portugueses deram início à organização da atividade econômica mais importante desse período: a plantação de cana e a produção de açúcar.

Observe como foi representada a fundação da Vila de São Vicente pelo artista Benedito Calixto.



CALIXTO, Benedito. **Fundação de São Vicente**. 1900. Óleo sobre tela, 188 cm x 379 cm. Museu Paulista, São Paulo.

O português Martim Afonso de Sousa foi quem fundou a vila de São Vicente, em 1532. Ali já havia um pequeno povoado, então, portugueses passaram a se deslocar para morar nesse lugar e desenvolver o plantio da cana-de-açúcar. No local, construíram uma igreja, um pelourinho e a Câmara.

O pelourinho era uma coluna em pedra ou madeira e simbolizava a administração portuguesa naquele local. A Câmara era o local no qual se governava.

Com o passar do tempo, a vila desenvolveu-se devido ao plantio da cana-de-açúcar e recebeu novos moradores.



Prefeitura Municipal de São Vicente no passado.



Prefeitura Municipal de São Vicente na atualidade. Estátua de Martim Afonso de Sousa em frente ao Paço municipal.

15 História

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Maxi – Caderno 2 – História (2024, p. 14-15).

Nas atividades de História é retomada a discussão sobre a temática indígena, como se observa a seguir:

Figura 42 – Atividades de aprendizagem – História – Caderno 2

**ATIVIDADES**

**Use o que aprendeu**

1 No quadro a seguir, desenhe dois grupos sociais existentes em sua cidade. Depois, escreva sobre as semelhanças e as diferenças entre esses grupos sociais.

2 Sabemos que os povos indígenas, assim como todos os outros povos, têm a própria história. Em sua opinião, a cultura e o modo de viver dos indígenas se transformaram ao longo do tempo? Discuta com seus colegas e o professor o assunto.

3 Reflita sobre o que aconteceu com as culturas indígenas após a chegada dos portugueses ao território que hoje corresponde ao Brasil e registre suas conclusões a seguir.

4 Após o contato inicial entre portugueses e indígenas, qual foi o trabalho que os indígenas foram obrigados a realizar?

23

**História**

As atividades propõem que as crianças opinem, debatam e reflitam sobre a história dos povos indígenas, as transformações ao longo do tempo e o contato após a chegada dos portugueses. Essa pode ser uma oportunidade para a reflexão crítica, tanto de indígenas quanto não indígenas. As atividades seguintes também oportunizam a discussão do passado e do presente.

**Figura 43 – Mais atividades de aprendizagem – História – Caderno 2**

**5** Observe os dois mapas do Brasil com a distribuição dos povos indígenas no território brasileiro em 1500 e na atualidade.

**Distribuição dos povos indígenas em 1500**

**Terras indígenas no Brasil atualmente**

Fonte: ALBUQUERQUE, Manuel Maurício de. *Atlas Histórico Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Faperj, 1973, p. 6. Adaptação.

Fonte: IBGE. 2010. FUNAI. 2016. Adaptação.

a) Compare os mapas e identifique os territórios que eram ocupados pelos povos indígenas em 1500 e as regiões que são ocupadas por esses povos na atualidade.

b) Qual a diferença entre as terras indígenas em 1500 e atualmente?

c) Identifique, no mapa, o estado em que você mora. Há terras indígenas nesse estado?

**Para fazer mais**

Nesta unidade, você conheceu a história e a cultura dos indígenas, europeus e africanos, primeiros povos que formaram o povo brasileiro e que construíram nosso país e nossa identidade. Que tal aprofundar um pouco mais seus conhecimentos sobre os povos africanos?

6 Pesquise se, na cidade em que você vive, há manifestação de preservação de características culturais africanas, como festas, artesanato, culinária, entre outros. Anote o resultado de suas pesquisas abaixo e compartilhe-as com os colegas.

**MAIS UM DESAFIO**

Os grupos sociais são formados pela interação entre as pessoas. A família, a escola, a igreja, os locais de lazer e de trabalho são exemplos de grupos sociais.

a) Cite três grupos sociais dos quais você participa.

b) Descreva algumas das atividades que você realiza nesses três grupos.

c) Escreva um grupo social do qual um adulto de sua família participa. Quais são as atividades por ele realizadas?

**LINHA DE CHEGADA**

Nesta unidade, estudamos a importância dos grupos para a constituição de nossas identidades e os diferentes povos que formaram o Brasil. Agora é hora de você registrar como se sente a respeito de cada um desses temas.

Tema	O que aprendi		
	😊	😐	😞
Diferenças e semelhanças entre as pessoas			
Seres humanos vivem em grupos			
Povos indígenas no Brasil			
Colonização portuguesa			
África e povos africanos			

Fonte: Maxi – Caderno 2 – História (2024, p. 24-25).

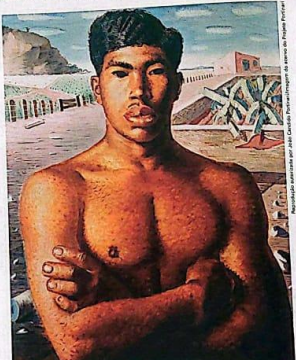
Os dois mapas possibilitam a visualização da redução dos povos e territórios indígenas ao longo de mais de 500 anos de ocupação. Também propõe à criança que observe o mapa, localize seu estado e verifique se há terras indígenas onde ela vive. Pensar seu espaço e as mudanças ao longo do tempo pode colaborar para que a pessoa pense sobre seu papel nesse processo de mudança e de resistência.

A unidade 4 de História aborda “Influências culturais” e inicia com a “Visão do indígena segundo os europeus”.

## Figura 44 – Visão do indígena segundo os europeus – História – Caderno 2

### 🌐 Povo brasileiro

Para conhecer o Brasil, os povos e as culturas que fazem parte desse imenso país, é interessante observar suas visões de mundo e as relações que esses povos estabelecem entre si. Conhecer os grupos sociais e étnicos do lugar onde vivemos pode nos ajudar a construir nossa própria identidade, a conhecer e a valorizar nossa história e cultura, assim como reconhecer e respeitar outras culturas.



Mestiço, quadro do pintor Candido Portinari, de 1934.

#### 🎯 DESAFIO

- 1 Observe a pintura de Candido Portinari reproduzida nesta página. Leia a legenda, identifique o título e a data da obra.
- 2 Você sabe o que significa a palavra "mestiço"? Se não souber, procure no dicionário e troque informações com seus colegas sobre o significado dessa palavra.
- 3 Na sua opinião, o povo brasileiro é formado por muitos povos e culturas? Na sua família existe essa mistura étnica e cultural? Dê exemplos.


28 História

### 🌐 Diferentes visões de mundo

#### Visão do indígena segundo os europeus

O primeiro contato entre os povos indígenas e os portugueses, a partir de 1500, foi de muita estranheza para ambas as partes. As duas culturas eram muito diferentes e pertenciam a mundos completamente distintos.

Como os indígenas não tinham escrita, a maioria dos registros feitos no período colonial sobre esse primeiro contato, como escritos, gravuras e ilustrações, representam a visão dos europeus. As fontes históricas que encontramos para o estudo da visão indígena são seus mitos, suas lendas, suas histórias e sua tradição oral. É sempre importante lembrar que toda fonte histórica representa a visão de mundo de quem a produziu. Observe a gravura a seguir.



A gravura de Hans Staden, produzida em 1557 e publicada no livro **Dois Viagens ao Brasil**, representa, na visão do artista, os indígenas Tupinambás.

#### 🕒 JOGO RÁPIDO

- 1 Leia a legenda da imagem e identifique a data da gravura, onde ela foi publicada e seu autor.
- 2 Troque impressões com seus colegas sobre a forma como os indígenas foram representados na gravura. Registre a seguir suas conclusões.

29 História

Fonte: Maxi – Caderno 2 – História (2024, p. 29).

O texto ressalta que os registros feitos no período colonial são os produzidos pelos europeus e, portanto, sob seus pontos de vista. Quanto aos povos originários, tem seus mitos e lendas, a exemplo do que vem na página seguinte:

Figura 45 – Influência indígena – História – Caderno 2


### Influências indígenas

Muitos hábitos indígenas foram incorporados pela sociedade não indígena e ainda hoje estão presentes em nosso modo de vida. A mandioca, a batata-doce e o milho são exemplos de alimentos que faziam parte da alimentação indígena e hoje fazem parte da alimentação de todo o povo brasileiro. Outros costumes indígenas que se difundiram foram o hábito de tomar banhos todos os dias, dormir em redes e utilizar cestos.

Além disso, muitas palavras de origem indígena também foram incorporadas à língua portuguesa, que é a língua oficial do Brasil, como pipoca, catapora, abacaxi, caju, capim, jaboticaba, jiboia, sabiá, entre tantas outras.

Várias das **lendas** que fazem parte do folclore brasileiro têm origem na cultura indígena, como a lenda da sereia Iara. Segundo essa lenda, Iara é uma índia sereia que vive no fundo do rio Amazonas, na Floresta Amazônica, e que canta na beira do rio para atrair homens e levá-los para o fundo. Por conta dessa lenda, muitos indígenas que vivem nas margens do rio Amazonas evitam passar pela beira do rio no entardecer.

**lendas:** histórias compartilhadas de modo oral ou escrito e que explicam a origem de coisas ou de acontecimentos reais ou imaginados.



**HORA DA LEITURA**

Agora você vai ler um texto do livro **Pindorama, terra das palmeiras**, de Marilda Castanha. Leia com atenção e compartilhe com os colegas e o professor suas impressões.

Pindorama, terra das palmeiras. Era assim que os povos de língua tupi chamavam o lugar em que viviam. A si próprios chamavam de kawik, e às palmeiras davam nomes diferentes como inajá, pupunha, buriti, tucum, tucumã, pindoba, tucumã. Em Pindorama, todos os dias eram dos índios e também dos papagaios, dos tamanduás, dos gaviões. E do urubu-rei, da jaguatirica, da ariranha, do jacaré-de-papo-amarelo, do peixe-boi, do lobo-guará, do macaco-prego, do mutum.

A terra em que hoje vivemos e que chamamos de Brasil abrigava tribos com nomes sonoros. Em 1500, quando a esquadra de Cabral chegou aqui, tudo o que se via parecia eterno. Hoje, descendentes dos povos originais como os Krenak, os Pataxó, os Mura, os Maxacali, os Xavante, os Krahô, os Xacriabá, os Karajá ou os Ticuna vivem nas aldeias lutando para preservar sua língua, seus hábitos, suas tradições e sua própria terra. Dos seis milhões de índios restaram apenas trezentos mil. Matemática estranha, que em quinhentos anos não multiplicou o número dos índios: subtraiu.

CASTANHA, Marilda. *Pindorama, terra das palmeiras*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

**1** Registre a seguir os nomes dos povos citados no texto.

\_\_\_\_\_

**2** Agora leia com atenção o parágrafo final do texto e responda:

a) Quantos indígenas existiam na época da chegada dos portugueses ao Brasil?

\_\_\_\_\_

b) Quantos restaram na atualidade?

\_\_\_\_\_

c) Em pouco mais de 500 anos, a população indígena aumentou ou diminuiu?

\_\_\_\_\_

**JOGO RÁPIDO**

**1** Você já leu ou ouviu falar de alguma outra lenda indígena muito popular no Brasil? Conte para os colegas o que sabe e ouça as informações sobre as lendas que eles conhecem.

**2** Desvende o enigma a seguir e descubra uma palavra de origem indígena incorporada à língua portuguesa. Cada símbolo corresponde a uma letra. Observe a legenda e depois escreva a palavra nos quadrinhos abaixo.

Legenda:

⊙	→	§	☼	♩	▼	§
A	Á	C	J	M	R	U

♩	⊙	▼	⊙	§	§	☼	→

**3** Você conhece alguma palavra ou expressão de origem indígena que é utilizada na região em que você mora? Troque informações com os colegas e o professor.

\_\_\_\_\_

30

História

31

História

Fonte: Maxi – Caderno 2 – História (2024, p. 30-31).

Além de exemplificar com o gênero lenda, mencionando que compõe o “folclore brasileiro” (p. 30), traz algumas palavras de origem indígena. O texto de Marilda Castanha reforça a redução dos povos e a luta pela resistência física e cultural (p. 31).

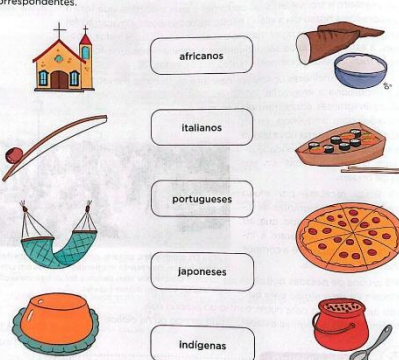
As atividades de revisão de História, que finalizam o Caderno 2, retomam pontos abordados nas unidades 3 e 4.

Figura 46 – Atividades de revisão – História – Caderno 2

**ATIVIDADES**

Use o que aprendeu

1 Relacione as características culturais representadas nas ilustrações a seguir aos povos correspondentes.



africanos

italianos

portugueses

japoneses

Indígenas

2 Você sabe qual é a origem da população do lugar onde você vive? Dê exemplos.

3 Qual é o seu prato culinário preferido? Você sabe de qual cultura ele se originou?

**LEBRANDO**

Vamos relembrar o que aprendemos neste bimestre?

- Eu aprendi sobre a importância de valorizar a \_\_\_\_\_ e a \_\_\_\_\_ dos diversos grupos do lugar onde vivemos.
- Conhecer os \_\_\_\_\_ sociais e étnicos do lugar onde vivemos pode nos ajudar a construir nossa própria \_\_\_\_\_.
- O mundo é habitado por diferentes \_\_\_\_\_, com diversas \_\_\_\_\_.
- Os primeiros habitantes do nosso país foram os \_\_\_\_\_ que formaram, assim como outros povos, nossa cultura.
- Os portugueses começaram a desbravar os oceanos em busca de \_\_\_\_\_ de novos territórios.
- As \_\_\_\_\_ eram produtos muito valorizados na época da expansão marítima europeia.
- No início da colonização, os portugueses extraíam o pau-brasil, do qual retiravam um pigmento vermelho para fazer \_\_\_\_\_ para tecidos, vendido a preços altos na \_\_\_\_\_. Depois, passaram a investir na produção de \_\_\_\_\_.
- Do comércio de africanos \_\_\_\_\_ foi extraída mão de obra para a produção de açúcar na colônia, que foi uma atividade que gerou muitos \_\_\_\_\_ para os portugueses.
- Antes da chegada dos europeus ao continente, os povos africanos estavam organizados de diferentes maneiras, em pequenas sociedades ou em grandes \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.
- O Egito é um país do continente \_\_\_\_\_ e grande parte de sua população é constituída de negros.

**Para fazer mais**

Nesta unidade, você também aprendeu sobre as heranças culturais deixadas pelos indígenas, pelos africanos e pelos europeus no território que hoje é o Brasil. Essas heranças constituem nossa identidade cultural. Faça uma pesquisa na internet, com o auxílio de familiares, sobre cada uma das características culturais brasileiras apresentadas abaixo e resolva as atividades.

1 A língua falada no Brasil.

a) De qual povo herdamos o idioma oficial do Brasil?

b) Na internet, faça uma pesquisa sobre palavras de origem africana e indígena que utilizamos na língua portuguesa. A seguir, registre o resultado da sua pesquisa.

2 O consumo da mandioca.

a) De qual povo herdamos o costume de plantar e comer mandioca?

b) No Brasil, a mandioca é a base de vários alimentos. Faça uma pesquisa para descobrir quais são esses alimentos.

3 Por último, releia o conteúdo apresentado nessa unidade sobre as influências africanas na nossa cultura. Escolha uma manifestação cultural, como o samba e a capoeira, e escreva um pequeno texto sobre ela, citando suas principais características.

**MAIS UM DESAFIO**

• Pesquise as atividades realizadas pelos grupos sociais que moram em sua cidade. Anote duas delas.

**LINHA DE CHEGADA**

Nesta unidade, estudamos muitos temas importantes sobre diversidade cultural. Agora é hora de você registrar como se sente a respeito de cada um desses temas.

Tema	O que aprendi		
	😊	😐	😞
Diversidade étnica e cultural do Brasil			
Culturas indígenas			
Cultura portuguesa			
Culturas africanas			
Culturas de imigrantes			

Fonte: Maxi – Caderno 2 – História (2024).

Como é possível observar, há momentos em que o conteúdo de História valoriza a influência indígena e traz reflexões atuais, mas também coloca os povos

originários como pertencentes a um passado distante. É fundamental fazer essas reflexões com os professores e demais profissionais da Educação para superar visões equivocadas e preconceituosas.

### 4.3 Análise do Caderno 3, 3º ano do Ensino Fundamental – Maxi

Nesta subseção, analiso os dados do Caderno 3 do 3º ano do ensino fundamental. Para tanto, utilizei fragmentos de texto e imagens retiradas do material, após leitura completa dele.

**Quadro 4 – Caderno – 3 Maxi 3º ano do ensino fundamental**

Disciplina	Conteúdo do livro	Unid.	P.	Representação Indígena Identificada
Língua portuguesa		9 a 12		Não há nenhum conteúdo que remeta à questão indígena direta e/ou indiretamente. As unidades abordam registros de emoções, principalmente por meio de diário pessoal; receitas culinárias; textos instrucionais; texto dramático e encenações teatrais.
Arte	Manual do professor		21-24	O manual apresenta a maneira como possa compreender as diversidades das culturas dos povos indígenas brasileiros, trabalhando as lendas como elemento de manifestação cultural, mitos e outros.
	Sumário		01	Apresenta as temáticas das unidades (9 a 12) e uma foto com duas meninas indígenas sorrindo.
	Histórias dos povos indígenas	9	02-03	Ilustração de abertura da unidade.
			04-05	Mitologia indígena.
			06-09	Fazendo arte e arte em casa.
	Desenhos e símbolos indígenas	10	10-11	Pinturas faciais e corporais.
			12-14	Culturas dos povos indígenas brasileiros e arte em casa.
			15-17	Grafismos indígenas e arte em casa.
32-33			Relembrando.	
Matemática		9 a 12		Não há nenhum conteúdo que remeta à questão indígena direta e/ou indiretamente. As unidades trazem os seguintes conteúdos: unidades de milhar; adição e subtração: situações-problemas; multiplicação e divisão; massa, capacidade e figuras planas. Nos exemplos há diversas imagens de crianças, porém nenhuma indígena.

Ciências		5 e 6		Nenhum conteúdo sobre a questão indígena. As unidades são sobre a Terra e o Universo.
Geografia		5 e 6		Também não traz conteúdo sobre a temática indígena. As paisagens que exemplificam os textos são predominantemente fora de Mato Grosso.
História	O município em que vivemos	5	17	Imagem de uma maloca na aldeia indígena Ipavu da etnia Kamyurá, Parque indígena do Xingu, Gaúcha do Norte, Mato Grosso, 2021.
	Conexões entre campo e cidade	6	32	Transformações dos meios de comunicação.
			34	Uso da tecnologia no campo hoje.
			35	Preservação ambiental.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2025).

Nas seções das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia não trazem nenhum conteúdo ou imagem que remetam à temática indígena, como pode ser observado no quadro anterior.

Na seção de Arte se aborda diretamente a questão indígena. Já na parte introdutória do Manual do Professor explicita-se, ainda que resumidamente, o conteúdo (p. 21) e algumas orientações didáticas (p. 24).

Na unidade 9, o estudo das culturas dos povos indígenas brasileiros, trabalhando as lendas como elemento de manifestação cultural. O conceito básico de mito é apresentado, e as lendas são abordadas como elementos culturais que trazem em suas estruturas crenças, hábitos e a forma de viver de cada povo indígena.

Na unidade 10, prosseguimos com o estudo das culturas dos povos indígenas, abordando as manifestações culturais que se relacionam com as artes visuais. Os adereços, os utilitários e as pinturas corporais são estudados e compreendidos como elementos de grande importância na cultura de cada povo indígena. (Maxi – Caderno 3 – Manual do Professor – Arte, 2024, p. 21)

Como se constata, as informações são breves e apenas introduzem a discussão. A seguir, consta a imagem da página com orientações didáticas:

## Unidade 9 – Histórias dos povos indígenas



Explorar a ilustração de abertura da unidade, incentivando as crianças a compartilhar observações, dúvidas, conhecimentos e experiências prévias sobre as lendas e histórias indígenas.

Introduzir o estudo das culturas indígenas, abordando sua diversidade e apresentando as lendas como um de seus elementos constituintes. Sugerimos que, além das lendas trabalhadas na unidade, sejam apresentadas outras histórias às crianças.

Trabalhar os conceitos de mito e mitologia abordando-os como forma que cada cultura cria para explicar a origem das coisas, do mundo, da natureza e da vida. Se possível, apresentar as mitologias grega e celta por meio de uma história.

No boxe **Fazendo arte**, a turma vai experimentar contar lendas indígenas e explorar elementos teatrais, como a criação de voz, gestos, movimentos, entonação e caracterização de personagens. Sugerimos ao professor contar a lenda da mandioca utilizando os elementos cênicos, para incentivar a criatividade das crianças.

Apresentar a história do coco de tucumã explorando os elementos que se relacionam com as crenças e o imaginário dos povos indígenas, evidenciando a relação com a natureza e seus fenômenos.

Na seção **Atividade**, incentivar os alunos a criar sonoridades para suas contações de histórias e a explorar as construções corporais de cada personagem.

## Unidade 10 – Desenhos e símbolos indígenas



Explorar a ilustração de abertura da unidade, incentivando a turma a compartilhar suas experiências prévias, suas ideias e suas dúvidas sobre o tema.

Introduzir o estudo das manifestações artísticas dos povos indígenas brasileiros, falando a respeito de seu artesanato. Para enriquecer o estudo da turma, apresentar imagens de diversas peças de artesanato (cestarias, tecelagens, adereços e cerâmicas, entre outros) de diferentes povos indígenas.

Como atividade complementar, os alunos podem fazer uma investigação sobre objetos de origem indígena que tenham em casa e montar uma exposição com as peças na escola.

Conscientizar os alunos de que o conceito de arte não faz parte das culturas dos povos indígenas. Entretanto,

explicar que a beleza e o apuro estético podem estar presentes na vida cotidiana por meio de objetos e pinturas criados pelos indígenas.

Iniciar o estudo dos grafismos indígenas, compreendendo-os como um conjunto de desenhos e símbolos próprios da cultura de um povo. Para enriquecer esse assunto, apresentar imagens de grafismos de diferentes povos indígenas.

Na seção **Atividade**, unimos o grafismo com arte contemporânea, por meio da obra do artista Rodrigo Borges. Conversar com os alunos a respeito de como a arte contemporânea trabalha com diversos elementos e temas em suas pesquisas e criações artísticas.

Como atividade complementar, sugerimos que os alunos experimentem a criação de pinturas corporais, com base nos grafismos indígenas apreciados, utilizando lápis aquarelado e o próprio corpo como materiais.

## Unidade 11 – Heranças portuguesas



Explorar a ilustração de abertura da unidade, incentivando a turma a compartilhar suas experiências prévias, suas ideias e suas dúvidas sobre o tema.

Iniciar o estudo das heranças culturais recebidas durante o processo de colonização portuguesa. Para isso, apresentar imagens de manifestações artísticas que tenham origem portuguesa: folia de reis, festa do Divino, festa do boi, literatura e festa de São João, entre outras.

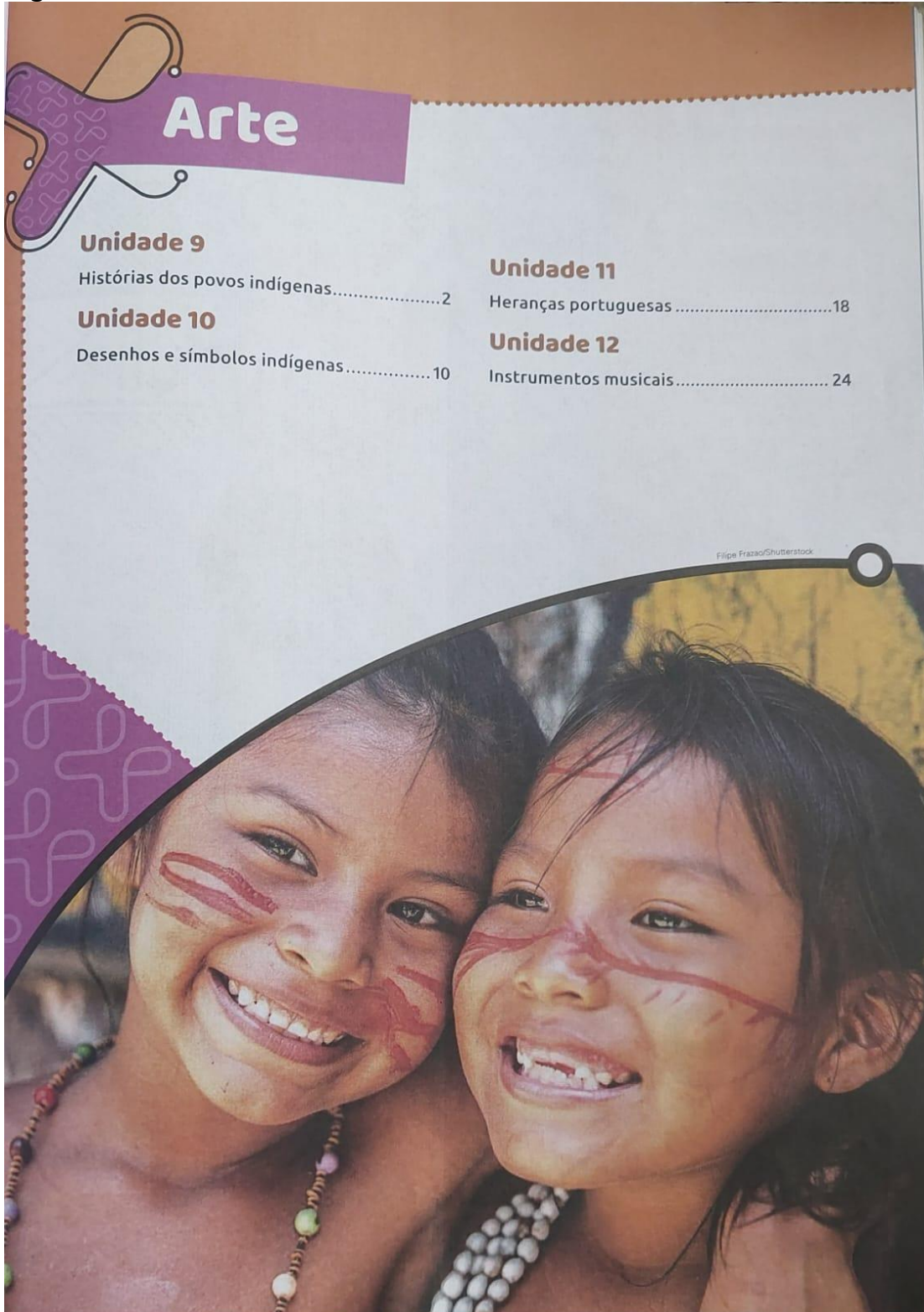
Introduzir o estudo dos azulejos portugueses, investigando padronagens e variações (pinturas de paisagens, cenas históricas, natureza-morta, etc.). Apresentar mais imagens de azulejos portugueses para enriquecer o assunto. Pesquisar se, na cidade em que moram, existem azulejos portugueses nas fachadas de casas, em fontes e em outros tipos de construções. Caso encontre exemplares significativos, programar um passeio com os alunos para eles apreciarem as obras. Solicitar, com antecedência, autorização dos pais ou responsáveis para o passeio, caso ele se concretize.

A atividade do boxe **Arte em casa** propõe a criação de um azulejo inspirada nos estudos dos azulejos portugueses. Incentivar os alunos a se dedicar ao trabalho, usando a imaginação e os elementos visuais apreciados em sala.

Desenvolver a compreensão de como nossas matrizes culturais podem ser usadas como fontes de pesquisa e criação de obras artísticas modernas e contemporâneas. Apreciar com os alunos os azulejos feitos por Candido Portinari para a Igreja da Pampulha e apresentar mais imagens das obras em azulejo do artista.

Essas orientações didáticas são muito sucintas e não apresentam ao professor sites, materiais de apoio nos quais ele possa se apoiar para aprofundar a discussão.

**Figura 48 – Sumário da sessão de Arte**



The image shows the cover of a notebook titled 'Arte'. At the top left, there is a purple graphic element with the word 'Arte' in white. Below this, the table of contents is listed. The bottom half of the cover features a photograph of two indigenous children with red face paint, smiling. A small credit 'Filipe Frazao/Shutterstock' is visible near the bottom right of the photo.

<b>Unidade 9</b>		<b>Unidade 11</b>	
Histórias dos povos indígenas.....	2	Heranças portuguesas .....	18
<b>Unidade 10</b>		<b>Unidade 12</b>	
Desenhos e símbolos indígenas.....	10	Instrumentos musicais.....	24

Fonte: Maxi – Caderno 3 – Arte (2024, p. 01).

Na imagem, consta o crédito do fotógrafo (Felipe Frazão), mas não há referência às meninas, etnia ou outros dados. Essa indeterminação colabora para tratar os indígenas como genéricos, todos pertencendo a um só povo, com as mesmas expressões culturais e modo de ser, isso promove o apagamento da identidade étnica e pessoal.

**Figura 49 – Abertura da unidade 9 – Arte – Caderno 3**

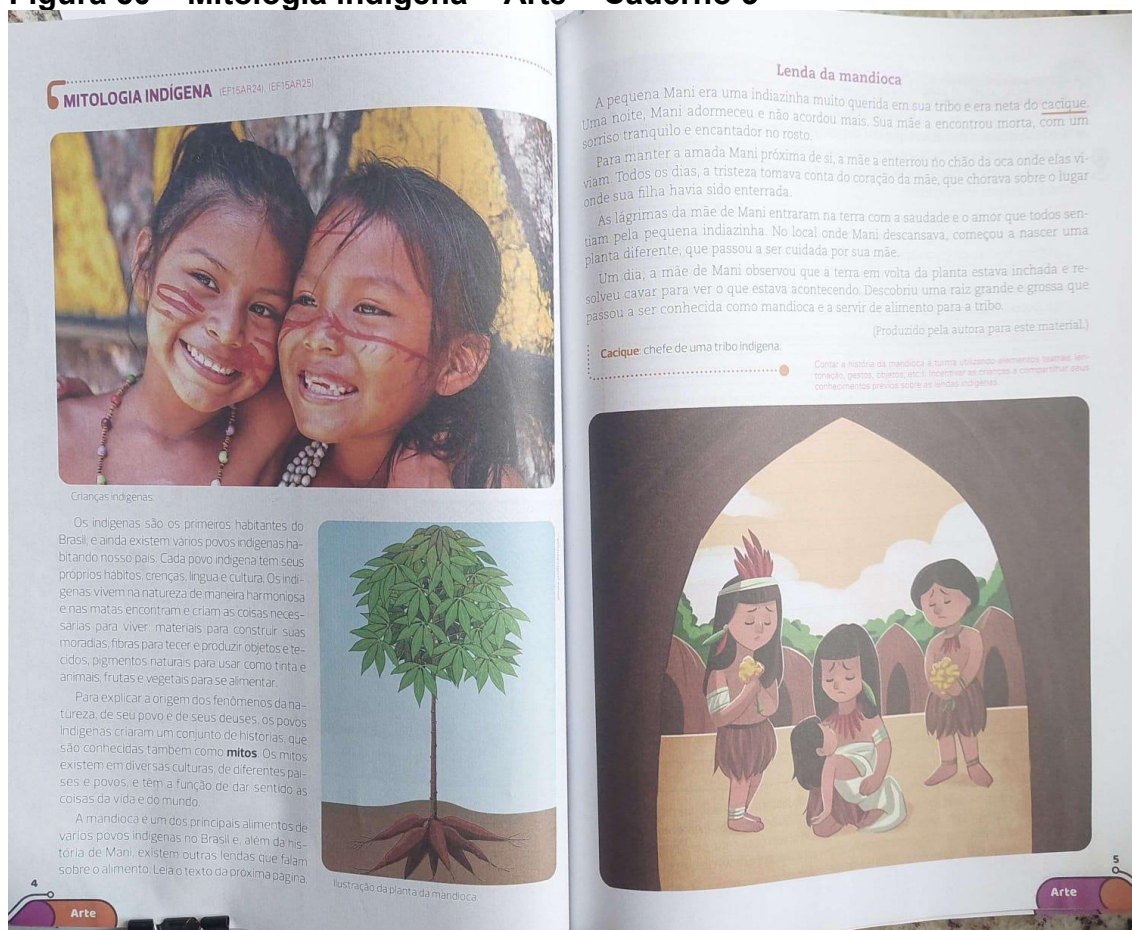


CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Maxi – Caderno 3 – Arte (2024, p. 02-03).

A unidade 9 se propõe a abordar as “manifestações culturais dos povos indígenas com base em suas lendas e mitos” (Arte, 2024, p. 02), mas a ilustração também apresenta uma caravela portuguesa se aproximando do mapa do Brasil, sendo recebida com sorriso e música. Essa representação idílica mascara as lutas, mortes e resistências dos povos originários desde a chegada dos colonizadores. Ela reforça a imagem de gente pacífica que acolheu os invasores sem lutar.

Figura 50 – Mitologia indígena – Arte – Caderno 3



CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Maxi – Caderno 3 – Arte (2024, p. 04-05).

O conteúdo apresenta uma visão harmônica da pessoa com a natureza, sem o uso de tecnologias e recursos da sociedade abrangente.

Os indígenas são os primeiros habitantes do Brasil, e ainda existem vários povos indígenas habitando nosso país. Cada povo indígena tem seus próprios hábitos, crenças, língua e cultura. Os indígenas vivem na natureza de maneira harmoniosa e nas matas encontram e criam as coisas necessárias para viver: materiais para construir suas moradias, fibras para tecer e produzir objetos e tecidos, pigmentos naturais para usar como tinta e animais, frutas e vegetais para se alimentar. (Maxi – Caderno 3 – Arte, 2024, p. 04 – grifos nossos)

Para começar, dizer que “ainda existem vários povos” soa como uma expressão de admiração, de quem ignora que somos muitos e resistimos. De acordo com dados do Censo de 2022 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o apoio da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), “a população indígena do país chegou a 1.693.535 pessoas, o que representa 0,83%

do total de habitantes”<sup>8</sup>. Além disso, usar “povos indígenas” como 3ª pessoa do plural (eles), mas empregar o pronome possessivo “nosso” significa que o país é só dos braedos. O Brasil é dos brasileiros e nós também somos desta terra. O país também é nosso!

Embora haja muitas etnias que não têm contato com a sociedade abrangente e possam viver como descreve o Caderno 3 – Arte, isso não se aplica a todas as realidades. Reforçar a ideia de que, para ser indígena, tem que viver isolado, somente da caça, pesca e coleta de alimentos, tecendo as próprias vestes, só aumenta a discriminação e a marginalização de quem já está em contato há séculos. A identidade indígena não se apaga pelo fato de sermos bilíngues, usarmos roupas, celulares, computadores, comprarmos alimentos em mercados... Essa redução e imagem de “bom selvagem” nos prejudica. Também serve para que, atualmente, muitos indígenas sejam acusados de crimes ambientais ao extraírem madeira ou se dedicarem à monocultura.

Além de propor encenações de mitos e lendas indígenas, solicita-se pesquisa a ser realizada em casa com o auxílio de um familiar, a saber:

Existem várias histórias indígenas, pertencentes a diferentes povos, para serem descobertas. Com a ajuda de um familiar, pesquise mitos e lendas indígenas em *sítes* e livros ou que pertençam à tradição oral familiar. Depois, escolha um deles para escrever a história e fazer uma ilustração. Traga seus registros para compartilhar com os colegas. (Maxi – Caderno 3 – Arte, 2024, p. 07 – grifos nossos)

A proposição pode ampliar o repertório das crianças. No contexto indígena, representa uma oportunidade de registro escrito das narrativas orais de uma dada etnia. Como na comunidade Bóe, os anciãos são exemplos de pessoas que conhecem nossas tradições e cultura e as novas gerações precisam ouvi-los e aprender com eles.

A unidade 10 propõe o estudo da “cultura dos povos indígenas por meio de seus enfeites, de seus objetos e suas pinturas corporais” (Maxi – Caderno 3 – Arte, 2024, p. 10).

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>. Acesso em: 09/12/2025.

Figura 51 – Abertura da Unidade 10 – Caderno 3 – Arte



CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Maxi – Caderno 3 – Arte (2024, p. 10-11).

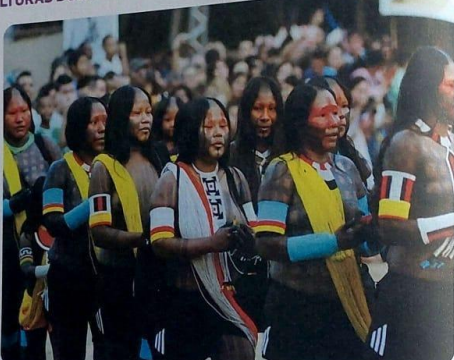
Ao abordar as culturas dos povos indígenas, há orientação específica no Manual do Professor (escrita em rosa), na página destinada ao livro do estudante:

Pesquisar, com os alunos, a arte dos povos indígenas da região em que vocês vivem, a fim de que as crianças reconheçam categorias do sistema das artes visuais da sua localidade (entendendo que a Arte indígena faz parte desse contexto). Da mesma maneira, incentivar a turma a reconhecer e a analisar a influência de distintas matrizes da região em que vocês vivem. (Maxi – Caderno 3 – Arte, 2024, p. 12)

Figura 52 – Culturas dos povos indígenas – Caderno 3 – Arte

Pesquisar, com os alunos, a arte dos povos indígenas da região em que vivem. De modo coletivo, discutir as artes visuais da sua localidade, entendendo que a arte indígena faz parte de seu contexto. De modo coletivo, discutir o sistema das artes visuais da sua localidade, entendendo que a arte indígena faz parte de seu contexto. De modo coletivo, discutir o sistema das artes visuais da sua localidade, entendendo que a arte indígena faz parte de seu contexto.

**CULTURAS DOS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS** (EF15AR03), (EF15AR07), (EF15AR24), (EF15AR26)




Povo indígena da Amazônia realizando uma apresentação na Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, conhecida como Rio-20.

No Brasil, encontramos vários povos indígenas espalhados por todo o território. Cada grupo tem sua forma de viver, suas histórias e seus rituais, que estabelecem uma cultura própria de cada povo.

**Rituais:** práticas tradicionais de um povo. Um ritual pode ter roupas, músicas, gestos e textos específicos para o momento.

Os povos indígenas produzem uma série de objetos artesanais, como cestos, potes, cocares, colares e pulseiras, entre outros que fazem parte de seu dia a dia. O artesanato indígena é diverso e está relacionado com a cultura de cada povo. A maioria das criações é de grande beleza. Aliás, a beleza está presente nos objetos, nas pinturas corporais e nos adereços que cada povo indígena usa em seu cotidiano. A beleza está presente rotineiramente na vida dos povos indígenas, seja nos rituais, seja nas suas histórias.



Indígena do povo Tupi-Guarani, de Mato Grosso. Observe os detalhes dos adereços: cocar, brincos e colar.

**FAZENDO ARTE** (EF15AR01), (EF15AR02), (EF15AR03), (EF15AR04), (EF15AR05), (EF15AR06), (EF15AR07), (EF15AR24), (EF15AR25), (EF15AR26)

**PRAZER EM CONHECÊ-LO**  
Raoni Metuktire nasceu em 1930, no estado de Mato Grosso, na Amazônia brasileira. Raoni é o cacique do povo Kayapó, ou Caiapó, e é um dos maiores líderes do movimento indígena no Brasil. Ele é conhecido mundialmente por sua luta pela preservação ambiental e pelos direitos dos povos indígenas.  
Cacique Raoni.

Realizar esta atividade em sala, com seu acompanhamento. Disponibilizar fio (barbante, sisal, náilon, etc.), argila, palitos e objetos que possibilitem desenhar nas peças de argila. Incentivar os alunos a criar formas e desenhos variados para as peças de argila. Registrar a atividade por meio de vídeo e fotografia. Organizar, com a turma, uma mostra dos adereços criados.

CS Digitalização com CamScanner

Fonte: Maxi – Caderno 3 – Arte (2024, p. 12-13).

Na mesma página, há outra orientação para a condução do diálogo sobre a temática.

Conversar com a turma sobre a diversidade de culturas indígenas, incluindo povos originários da localidade em que vocês vivem. Se for possível, apresentar objetos de artesanato indígena para as crianças apreciarem. (Maxi – Caderno 3 – Arte, 2024, p. 12)

A sugestão de levar artefatos culturais para estudantes não indígenas é relevante, principalmente para mostrar que somos produtores de materiais e temos muitas habilidades. Nas escolas das aldeias, é possível levar as artesãs para mostrarem como produzem, ensinarem outras pessoas e estimular a valorização do nosso trabalho.

Ainda nesta página, vemos três fotografias que carecem de mais informações para que pudessem ilustrar melhor as culturas e diversidade étnica. Por exemplo, na legenda da primeira foto tem apenas “Povo indígena da Amazônia realizando uma apresentação na Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Sustentável, conhecido como Rio + 20” (Maxi – Caderno 3 – Arte, 2024, p. 12). Que povo é esse? Se a maior parte dos indígenas do país (51,25% ou 867,9 mil indígenas) vive na Amazônia Legal (região formada pelos estados do Norte, Mato Grosso e parte do Maranhão)<sup>9</sup>, é uma informação muito vaga dizer apenas “Povo indígena da Amazônia”.

Em Mato Grosso, há povos indígenas do tronco linguístico Tupi-Guarani. Assim, na foto com a legenda: “Indígena do povo Tupi-Guarani, de Mato Grosso”, faltou especificar a etnia e a localidade, visto que eles são minoria nesse Estado.

Na página 13 consta a foto da liderança Raoni Metuktire, do povo Kayapó ou Caiapó. Apesar de afirmar que ele é “um dos maiores líderes do movimento indígena no Brasil. Ele é conhecido mundialmente por sua luta pela preservação ambiental e pelos direitos dos povos indígenas”, poderia haver um link ou um Código QR que levasse a alguma entrevista ou *site* com mais informações sobre o Raoni, por exemplo.

A mesma orientação que consta na página 12 para que o docente pesquise com os alunos acerca da arte dos povos indígenas da região, está no alto da página 15, ao abordar grafismos.

---

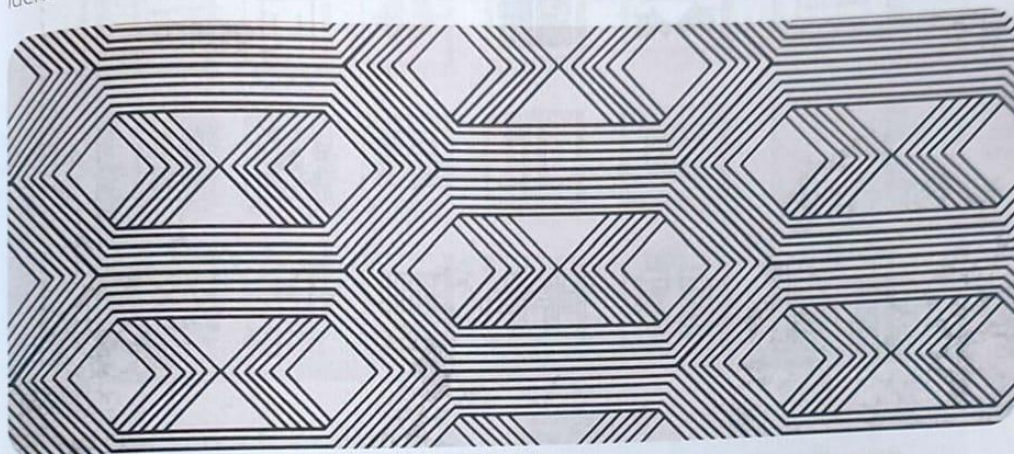
<sup>9</sup> Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal>. Acesso em: 09/12/2025.

## Figura 53 – Grafismos indígenas – Caderno 3 – Arte

Pesquisar com os alunos a arte dos povos indígenas da região em que vocês vivem, a fim de que as crianças reconheçam categorias do sistema das artes visuais da sua localidade (entendendo que a Arte indígena faz parte desse contexto). Da mesma maneira, incentivar a turma a reconhecer e a analisar a influência de distintas matrizes na plástica da região em que vivem.

### GRAFISMOS INDÍGENAS (EF15AR01), (EF15AR02), (EF15AR03), (EF15AR06), (EF15AR07), (EF15AR24), (EF15AR25)

A maioria das comunidades indígenas cria desenhos usando linhas e formas geométricas que se repetem, os chamados grafismos. Os indígenas enfeitam os objetos e o próprio corpo com esses desenhos, porém eles não são feitos somente pela beleza, mas, sim, como uma forma de comunicação entre o grupo, tratando da relação com os outros indígenas e com os elementos de seu mundo. Cada grupo tem seu grafismo, e seus desenhos representam suas crenças e identificam a tribo à qual o indígena pertence.



Grafismo dos indígenas Caiapó.

Os grafismos são como uma escrita feita de desenhos. Cada povo tem seus próprios desenhos, que são símbolos de elementos da natureza e da vida. Um grafismo pode simbolizar a água, outro pode simbolizar uma cobra, e assim por diante. Para conhecer a simbologia de cada grafismo, é preciso estudar as crenças e os hábitos do povo que o criou.

Os grafismos são feitos com tintas naturais (urucum e jenipapo) nas cores vermelha e preta. Observe na ilustração como os desenhos são detalhados e se repetem pelo corpo, criando uma estampa sobre a pele.

#### QUER SABER MAIS?

Para conhecer mais sobre os povos indígenas brasileiros, visite o site do Museu do Índio e acesse o acervo de imagens e pesquisas. Disponível em: <[www.museudoindio.gov.br](http://www.museudoindio.gov.br)>. Acesso em: 8 set. 2022. O Museu do Índio fica na cidade do Rio de Janeiro.



Ilustração de indígena com grafismos no corpo.

Essa página apresenta a sugestão de consulta ao *site* para ampliar o conhecimento sobre a temática. No caso, sugere-se a visita virtual ao Museu do Índio (<https://www.gov.br/museudoindio/pt-br>). Finalizando a seção de Arte, tem uma atividade de revisão:

**Figura 54 – Atividade de revisão – Caderno 3 – Arte**




**RELEMBRANDO**

Vamos lembrar algumas coisas que aprendemos neste bimestre?

- Aprendi que o violino e o violão são instrumentos de cordas.
- Descobri que o patangome é um instrumento de percussão brasileiro usado no congado.
- Descobri que uma das heranças portuguesas são os azulejos pintados à mão em tons azuis.
- Aprendi que cada povo indígena brasileiro tem seu próprio conjunto de desenhos e símbolos usados em seus grafismos.
- Descobri que as histórias da lara, do Curupira e do Boitatá são lendas de origem indígena.
- Descobri que existe uma lenda indígena sobre a mandioca.
- Aprendi que os povos indígenas brasileiros produzem vários objetos artesaniais.
- Entendi que cestos, colares e pulseiras indígenas estão relacionados à cultura desses povos.

**LINHA DE CHEGADA** Orientar os alunos na avaliação do seu aprendizado, solicitando que marquem no quadro um X na coluna correspondente.

Nas unidades de 9 a 12, estudamos muitos temas importantes sobre as formas de manifestação artística. Agora é hora de você registrar como se sente a respeito de cada um desses temas.

				
<b>Unidade 9</b>	Aprendi o conceito de mito e conheci alguns detalhes da mitologia indígena.			
<b>Unidade 10</b>	Criei desenhos inspirados em grafismos indígenas.			
<b>Unidade 11</b>	Descobri que os azulejos são elementos importantes da cultura portuguesa.			
<b>Unidade 12</b>	Conheci e experimentei sons de instrumentos de sopro e percussão.			

32 **Arte**

Dentre as oito questões para completar, cinco são voltadas para a temática indígena. Na atividade de assinalar – Linha de chegada – dentre as quatro questões, duas são sobre o conteúdo aqui abordado.

Na seção da disciplina História há referência à temática indígena, ainda que superficialmente, com textos breves e imagens. Na unidade 5 - O município em que vivemos – consta a subseção “Espaço doméstico”. Ao discutir moradias, diferentes formatos e materiais, ilustra com uma maloca:

**Figura 55 – Maloca – Caderno 3 – História**



Fonte: Maxi – Caderno 3 – História (2024, p. 17).

Na mesma página, estão as fotografias de uma casa ribeirinha sobre palafitas, uma casa de alvenaria e uma quilombola feita de barro e palha. A única que retrata uma moradia de Mato Grosso é a maloca, na aldeia indígena Ipavu da etnia Kamyurá, Parque indígena do Xingu, em Gaúcha do Norte.

Na unidade 6 – Conexões entre campo e cidade – ao abordar o conteúdo “Transformações dos meios de comunicações”, discute superficialmente o impacto dos meios de comunicação.

## Transformações dos meios de comunicação

Hoje em dia, os variados meios de comunicação nos permitem transmitir notícias, informações e nos conectar com pessoas de diferentes regiões do país e do mundo. Dessa forma, é possível conhecer diversas culturas de lugares muito distantes. Os meios de comunicação também aproximam as relações entre campo e cidade.

Muitos dos meios de comunicação que usamos hoje em dia, entre eles o rádio e a televisão, foram criados há muito tempo. Eles eram bem diferentes

dos que temos nos dias atuais. O surgimento dessas formas de comunicação mudou muito a vida e o cotidiano das pessoas e fez com que certos costumes se difundissem para uma grande quantidade de pessoas.



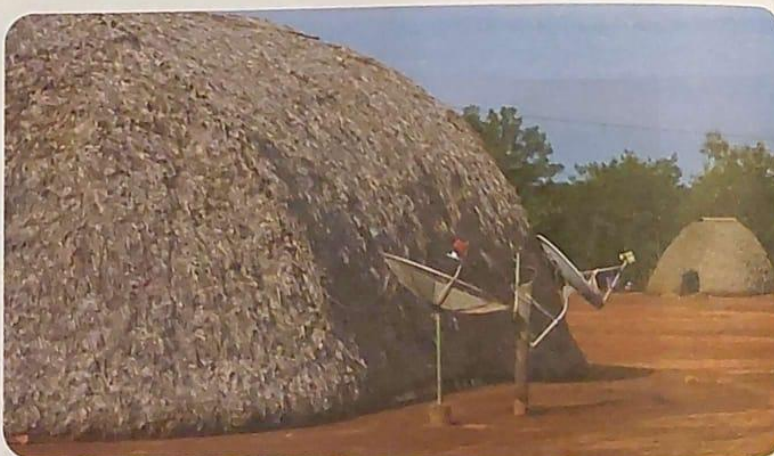
Chico Ferreira/Pulsar Imagens

Na região amazônica, o rádio possibilita a integração de moradores distantes com outras

localidades. A rádio comunitária da comunidade ribeirinha de Cabeceira do Amorim, localizada na margem do Rio Tapajós, é uma iniciativa de integração e comunicação da comunidade. Foto de 2017.



Atena parabólica em aldeia indígena da etnia Paresi na Aldeia Quatro Cachoeiras, Terra Indígena Utiariti, Campo Novo do Parecis, Mato Grosso, 2016.



Matteo Fratellandari/Pulsar Imagens



### FICOU CURIOSO?

- ▶ Você tem o costume de ouvir rádio? Para conhecer a história do rádio, acesse o site do Museu do Rádio. Você poderá verificar como eram esses aparelhos em outros tempos. Disponível em: <[museudoradio.com](http://museudoradio.com)>. Acesso em: 30 ago. 2022.

Como se observa, a foto enfatiza a presença de antena parabólica em aldeia indígena da etnia Paresi na Aldeia de Quatro Cachoeiras, Terra Indígena Utiariti, em Campo Novo do Parecis – MT.

Ao discutir sobre o uso de tecnologia, o texto afirma que os

Povos tradicionais, como os indígenas, também utilizam recursos tecnológicos relacionados aos meios de comunicação para obter informações, comunicarem-se e realizarem registros de sua cultura. O projeto Vídeo nas Aldeias é um exemplo do uso da tecnologia informacional como instrumento de preservação cultural. O registro dos rituais, das línguas, das histórias, das festas e das tradições indígenas é feito pelos próprios indígenas de diversas aldeias. (Maxi – Caderno 3 – História, 2024, p. 34)

Assim, mesmo povos tradicionais, como os indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, que lutam para preservar os próprios costumes, recebem influências da cultura produzida nas cidades.

Esse excerto é relevante para demonstrar o uso de tecnologia como acréscimo cultural e a favor da preservação e difusão dos conhecimentos étnicos para além de suas próprias fronteiras. Aqui também poderia haver a divulgação de *sites* e *blogs* com endereços eletrônicos e códigos QR para que os estudantes pudessem assistir esses vídeos.

Figura 57 – Exemplos da menção aos povos indígenas – Caderno 3 – História

**Uso da tecnologia no campo hoje**

A cultura urbana também influencia a vida cotidiana dos povos que vivem no campo. Mesmo os povos tradicionais, como os indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, que lutam para preservar os próprios costumes, recebem influências da cultura produzida nas cidades.

Os recursos tecnológicos têm auxiliado as comunidades rurais em diversas atividades. Os **drones**, por exemplo, são utilizados na agricultura para o controle de pragas nas plantações. Além disso, eles são bastante utilizados em unidades de conservação e florestas para o monitoramento dos animais, de desmatamentos, dos riscos de incêndios e de outros acidentes ambientais.

Povos tradicionais, como os indígenas, também utilizam recursos tecnológicos relacionados aos meios de comunicação para obter informações, comunicarem-se e realizarem registros de sua cultura. O projeto Vídeo nas Aldeias é um exemplo do uso da tecnologia informacional como instrumento de preservação cultural. O registro dos rituais, das línguas, das histórias, das festas e das tradições indígenas é feito pelos próprios indígenas de diversas aldeias.

**drones:** pequenos objetos voadores, controlados por computadores ou controles remotos, que fazem imagens. São muito usados para capturar imagens aéreas de vastas extensões territoriais.

**Drone voando e fazendo imagens em área florestal.**

Indígenas participando do projeto Vídeo nas Aldeias, que tem o objetivo de formar cineastas indígenas.

**FIQUE CURIOSO?**

Conheça o projeto Vídeo nas Aldeias, no qual é possível assistir a muitos filmes e curtas que revelam aspectos interessantes da vida cotidiana de diversos povos indígenas. Disponível em: <[www.videonasaldeias.org.br/2009/](http://www.videonasaldeias.org.br/2009/)> Acesso em: 11 ago 2022

**Preservação ambiental**

Atualmente, as sociedades vêm repensando cada vez mais suas práticas. Com o crescimento das cidades, houve o aumento do desmatamento, da poluição das águas, do solo e do ar e a extinção de muitas espécies vegetais e animais.

As cidades se tornaram lugares de produção de lixo e de poluição. Além disso, com o crescimento das indústrias e da exploração dos recursos naturais, aumentaram os problemas que afetam as espécies vegetais, animais e todo o ambiente.

Por isso, muitas pessoas estão procurando aprender com as comunidades do campo e com os povos tradicionais os seus saberes que envolvem a relação com o ambiente. Como esses povos dependem da natureza, eles procuram preservá-la, por isso suas práticas são chamadas de **sustentáveis**.

Esses conhecimentos relacionados à preservação ambiental estão sendo levados para as cidades, e as experiências em comunidades do campo estão sendo ampliadas. A educação ambiental tem sido uma importante ferramenta de difusão das práticas sustentáveis e da conscientização sobre a preservação do meio ambiente.

A preservação e o respeito pelo meio ambiente são essenciais para a vida tanto no campo quanto nas cidades.

**DESAFIO**

Vá até o Material de apoio e recorte as figuras para compor um jogo do mico com imagens ligadas à questão ambiental. Você pode jogar com um colega e se divertir!

Ao discutir sobre preservação ambiental, o texto destaca que “muitas pessoas estão procurando aprender com as comunidades do campo e com os povos tradicionais os seus saberes que envolvem a relação com o ambiente” (Maxi – Caderno 3 – História, 2024, p. 35). Embora a ilustração não remeta aos povos tradicionais, o docente pode trazer a discussão para os conhecimentos de cada comunidade indígena e como ela se relaciona com o ambiente, se atua para a sua conservação ou degradação.

#### 4.4 Análise do Caderno 4, 3º ano do Ensino Fundamental – Maxi

Nesta subseção, analiso o 4º e último caderno desse material. Como nos anteriores, após leitura cuidadosa, separei alguns trechos e imagens. Ressalte-se que, mesmo trazendo conteúdos pertinentes também aos povos originários, a temática indígena não é discutida, a não ser uma pequena menção aos Paresi. No quadro a seguir é possível observar esse dado.

**Quadro 5 – Caderno – 4 Maxi 3º ano de ensino fundamental**

Disciplina	Conteúdo do Livro	Unidade	P.	Representação Indígena Identificada
Língua Portuguesa	Quanta informação	13	2 a 21	Abordam diversas informações, história, ação protagonismo de personagem, contexto histórico da Rainha Elizabeth II; porém, nada constata sobre indígenas.
	Expondo um ponto de vista	14	22 - 39	Menciona ideias e anúncios de grupo de pessoas e de alunos do local onde convivem e do ambiente. Nenhuma representação indígena no texto e imagens.
	Publicidade ou propaganda	15	40 - 55	Aborda conceitos ideias de propaganda de alguns pontos públicos da cidade e países. Porém, não destacam quais seriam propaganda e publicidade pode estar identificada a representação indígena.
	Consumismo não é brincadeira	16	56 - 72	Aumento de consumismo de certos lugares e cidades públicas. No entanto, não constata as características de alta elevação do consumismo do campo e, principalmente, nas comunidades indígenas.
Arte	Inventando seres fantásticos	13	2 - 7	Esta referência de criatividade das personagens demonstra a potencialidade de as crianças apreciarem, porém, nada consta de figuras e artes indígenas.

	Imaginação, história e personagens	14	8 - 15	Aborda dimensão e a maneira do gênero literário, história teatrais e fábula, menciona escritores que dedicam a criar textos para teatro, mas não há referência à existência de fábulas indígenas.
	Corpo, movimento e personagens	15	16 - 25	Nesta unidade os autores são personagens principais que constatarem ideias e desenvolvimento produções, obras e da característica literária. Entretanto, não há imagens ou textos indígenas que possam também fazer parte da característica literária.
	Sons, histórias e personagens	16	26 - 32	O tema central e sons, história, personagens e cenas teatrais mas não menciona possibilidades e as narrativas indígenas.
Matemática	Números, adições e subtrações	13	2 - 19	Exemplifica métodos de unidade e quantidades equivalentes de pessoas, regras e composição dos cálculos matemáticos, mas nenhum indígena representado.
	Multiplicando e dividindo	14	20 - 45	Exemplifica os cálculos matemáticos com muitas frequências de crianças e atividades recreativas, mas nenhuma indígena.
	Frações	15	46 - 65	Aborda aspectos de cálculos matemáticos em diversas possibilidades fracionárias. Os cálculos são critérios e alternativas que as crianças desenvolvem a capacidade do seu raciocínio. Mas não há referência quanto à representatividade e identificação indígena.
	Chance, pesquisa e congruência	16	66 - 90	Essa possibilidade constata o raciocínio das crianças as habilidades e técnicas de abordar concentração, práticas e sistematização de matemática. No entanto, nenhuma técnica ou representação de imagens indígenas.
Ciências	Solo	7	2 - 19	Aborda tipos de solo, composição e decomposição, dentre outros elementos ligados ao conteúdo, porém, não destacam identificação indígenas.
	Usos de solo	8	20 - 40	Menciona a utilização de tipo e variedade de solo, para plantações, rebanhos e da recuperação de solo e riscos causado pelo próprio fenômeno da natureza. Mas nada consta identificação indígena.
Geografia	Impactos no meio ambiente	7	2 - 21	Nessa temática consta as referências de impactos ambientais. No princípio, influência do ser humano na natureza. Construções, pavimentações, cidades e outros meios de interferências de bens e impactos ambientais. Nada consta de imagens e representatividade indígena.
	Conservação ambiental	8	22 - 40	Menciona a atitude do ser humano com o ambiente, preservação e controle dos cuidados dos impactos do lixo na natureza. Atitude de repensar aumento de consumo e reciclagem, conscientização do movimento da população em defesa da natureza. Mas nada consta da representatividade indígena.

História	Trabalho e lazer no campo	7	2 - 21	Aborda contexto e trabalho do ser humano em diferentes aspectos e atividades práticas. A transformação de experiências de trabalho para condições de função sustentável e economicamente.
			15	Crianças indígenas da etnia Paresi, na aldeia Wazare, brincando no Rio Verde, na terra indígena Utiariti. Campo Novo do Parecis, Mato Grosso.
	Trabalho e lazer nas cidades	8	22 - 42	Menciona a noção de espaço público e privado nas cidades, mudanças constantes de trabalho no cotidiano, valorização da cultura e história da população. Nada consta sobre a temática indígena.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2026).

Como pode ser observado no Quadro 5, na seção de Língua Portuguesa não há menção à questão indígena. O mesmo pode ser afirmado em relação às disciplinas de Arte, Matemática, Ciências e Geografia.

Embora toda disciplina possa (e deva) contemplar também as populações do campo, ribeirinhas, diversidades étnicas, dentre outras, compreendemos que o material Maxi não é específico para nenhum povo ou mesmo contexto, conforme temos demonstrado até aqui. Seu foco é a população urbana e sequer é especificamente para a mato-grossense, apesar de fazer algumas menções pontuais.

Quanto ao conteúdo de Ciências, a abordagem de conteúdo sobre solo, cultivo e ideias de produções de rebanhos, podem ser fundamentais e oportunizar o conhecimento dos estudantes indígenas, porém, isso dependerá do trabalho do professor para fazer a contextualização, pois o Caderno 4 não traz nada que represente diretamente a importância dos povos indígenas, tampouco as atividades econômicas dos povos originários.

Ao destacar o conteúdo de Geografia, os impactos no meio ambiente, o Caderno 4 traz exemplos predominantemente extremos: as ações do ser humano relevantes aos recursos naturais nas construções, modificações extremas no meio ambiente e da natureza. Porém, conforme cada demanda que o ser humano necessita, utiliza recursos naturais, a partir de solo, subsolo, água e diferentes outros hábitos de intervenções na natureza também provoca reações de movimentos sociais em Defesa da Natureza e do Mundo, onde os povos indígenas tornam-se fonte fundamental em contexto da defesa da natureza e do mundo. Mas, nessa parte, nada consta sobre a valorização do território indígena e como meio de conservação e proteção ambiental.

Na página 35 - Caderno 4 – Geografia, há exemplos de campanhas voltadas à defesa ambiental, como pode ser observado a seguir.

**Figura 58 – Movimentos organizacionais em defesa da natureza**

**Em defesa da natureza**

para combater os problemas ambientais, existem grupos que defendem a natureza, **reivindicando** mudanças de atitude, como a redução da poluição do ar e das águas e a diminuição do desmatamento e da produção de resíduos. Por meio de ações coletivas, e usando propagandas e campanhas publicitárias, esses grupos buscam sensibilizar a população da importância da conservação da natureza.

Grupos e instituições que defendem o meio ambiente, como SOS Mata Atlântica, WWF Brasil e Greenpeace, criam campanhas que mobilizam pessoas de diferentes partes do mundo a refletir e agir em busca de um lugar melhor para viver. Observe.

**reivindicando:**  
pedindo, exigindo, solicitando.



Ação organizada pela WWF Brasil nas Cataratas do Iguazu, no Paraná.



Estão tirando o verde da nossa terra.

Campanha publicitária da SOS Mata Atlântica contra o desmatamento.



Campanha do Greenpeace em favor da proteção da região ártica.

**DESAFIO**

- No combate a problemas ambientais e em outras áreas da vida, é essencial que as pessoas ajam de modo cooperativo. Converse com os colegas e encontre outro exemplo de como podemos trabalhar de modo conjunto.

35

Geografia

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Maxi – Caderno 4 – Geografia (2023, p. 35).

Na imagem 57, vemos importantes movimentos sociais de proteção ambiental, mas nenhum com pessoas e temática indígena. Sabemos o quanto as terras



baru, sucupira, tucum e outras do cerrado mato-grossense, e utilizamos para nossa alimentação, artesanato e produção de remédios. Extraímos madeira e palha para a construção de moradias e outros usos. Atualmente, nós estamos planejando práticas extrativistas que sejam economicamente rentáveis para os Bóe, sem nos esquecermos da preservação ambiental.

Como pode ser observado na imagem seguinte, há uma fotografia de pessoas da etnia Paresi nadando no rio, mantendo seus costumes e retratando a beleza da natureza em seu território, onde convivem atualmente no Estado de Mato Grosso. Porém, não explora a imagem (há apenas uma legenda), nem ressalta outras práticas tradicionais da cultura, vida social e até economicamente.

**Figura 60 – Caderno 4 – Diversão e lazer no campo**

Nos dias de hoje, as formas de lazer e os brinquedos mudaram muito. Ainda existem brinquedos confeccionados de modo artesanal, para serem utilizados por crianças das cidades e das áreas rurais. Ao mesmo tempo, muitos outros modos de brincar surgiram com o desenvolvimento da tecnologia. Atualmente, a maior parte dos brinquedos é fabricada nas indústrias, em grandes quantidades e com matérias-primas que passam por muitas transformações desde seu estado natural até a finalização do produto.

A tecnologia é cada vez mais utilizada em brinquedos, tanto nos eletrônicos quanto naqueles destinados a outras formas de diversão. Bicicletas, patins, patinetes, bonecos e outros brinquedos de plástico, jogos variados, objetos motorizados e microcomputadores são produzidos e vendidos em todo o mundo. Os videogames e os jogos digitais feitos para celulares e computadores conquistaram o público adulto e o juvenil e se tornam populares. No campo, há também outras formas de lazer, como as festas que acontecem nas comunidades.

**matérias-primas:** materiais utilizados para produzir alguma coisa; por exemplo, a madeira e o plástico.



Jogo de futebol em campo dentro de uma fazenda. São João D'Aliação, Goiás.



Meninas quilombolas brincando com bonecas no quilombo Boa Esperança Presidente Kennedy, Espírito Santo.



Lazer na Cachoeira da Martinha, no Rio da Casca, situado na divisa entre os municípios de Chapada dos Guimarães e Campo Verde, Mato Grosso.



Crianças indígenas da etnia Paresi, na aldeia Wazare, brincando no Rio Verde, na terra indígena Utianiti, Campo Novo dos Parecis, Mato Grosso.

**JOGO RÁPIDO**

- Entre as brincadeiras apresentadas acima, qual é sua preferida? Converse com os colegas sobre os brinquedos e as brincadeiras de que vocês mais gostam.

CS Digitalizado com CamScanner

História

Fonte: Maxi – Caderno 4 – História (2023, p. 15).

A partir de análise atenciosa sobre o Caderno 4, considera-se que este livro consta de seis matérias/disciplinas essenciais e não aborda a identificação e representatividade de povos indígenas. Com exceção da pequena menção aos Paresi, não há textos que discutam sobre a cultura, costumes, a vida de cada população existente em Mato Grosso, nem indicação de fontes de consultas para que professores e alunos possam ampliar seus conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho fundamenta-se a partir de análise orientada pela seguinte problemática central: como os povos originários do Brasil estão representados em termos de conteúdos e figuras ilustrativas no material didático que é o objeto desta dissertação. A secundária é se a representação que consta no livro contribui para o fortalecimento da identidade do povo Bóe-Bororo.

Assim, a pesquisa teve como objetivo geral: analisar o conteúdo do material didático Livro Maxi Séries Iniciais para o 3º ano do Ensino Fundamental, no que se refere à representação dos povos originários brasileiros buscando refletir sobre possíveis influências na identidade do povo Bóe-Bororo.

Os objetivos específicos propostos foram: a) Mapear o material didático Livro Max Séries Iniciais, cadernos 1, 2, 3, 4, do 3º ano do Ensino Fundamental para verificar se há figuras e conteúdo com representação dos povos originários; b) Verificar se o material em análise traz discussões e atividades que podem colaborar para o fortalecimento da identidade do povo Bóe-Bororo; c) Apontar sugestões de atividades para o fortalecimento da identidade do povo Bóe-Bororo a partir do uso e ressignificação do material em análise.

A análise foi realizada nos cadernos do Livro Max Séries Iniciais, Cadernos 1, 2, 3, 4, do 3º ano do Ensino Fundamental.

Os resultados evidenciaram que os cadernos não contemplam de modo significativo a representação dos povos originários brasileiros, principalmente em uma perspectiva crítica e construtiva. Percebe-se que o material não é adequado para as escolas indígenas.

O texto, somente na língua portuguesa, distancia-se do processo de alfabetização intercultural, pois, para que seja utilizado em comunidades e escolas indígenas, necessita de todo um processo de tradução a ser realizado pelos professores(as) indígenas – no nosso caso, os Bóe-Bororo – para que possibilite às crianças uma construção de sentido na língua materna.

Após análise atenciosa, verificou-se que o Caderno 3 de Livro Maxi se destaca no que se refere a apresentar imagens com representação indígena e abordar conteúdo sobre os povos originários onde constam representação de indígenas em algumas páginas, conforme demonstrado nesta dissertação.

Argumenta-se que a omissão de imagem e conteúdo que abordem a diversidade étnica brasileira prejudica/impossibilita a oportunidade de interação. Nesse sentido, confirma-se a hipótese desta pesquisa no sentido de que a não representatividade dos povos originários do Brasil no material didático pode provocar discriminação e preconceito da sociedade abrangente em relação aos indígenas e, também, desvalorização da identidade, baixa autoestima, diminuição da cultura e especificidade étnica Bóe-Bororo. Esse apagamento/silenciamento da diversidade étnica em um material utilizado em escolas indígenas pode, sim, alimentar o sentimento de inferioridade, de não-pertencimento à sociedade brasileira.

Diante disso, vê-se que a LDB 9394/96 não é cumprida, principalmente em seu Artigo 79, onde consta:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (Brasil, 1996)

Os resultados demonstram distanciamento quanto à diversidade e especificidade indígena, valorização de aspectos como espaços e identidades socioterritoriais, práticas culturais, organizações sociais, dentre outros.

São 43 povos residindo em diferentes regiões no Estado de Mato Grosso lutando por reconhecimento, respeito, igualdade social, direito à diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade. Nesse sentido, a educação escolar indígena precisa ser espaço de luta, conhecimento e resistência, mas precisa de materiais didáticos adequados para isso.

No processo de análise, observou-se distanciamento quanto às determinações das DCNEI, tendo em conta que os conteúdos dos cadernos não se voltam para o contexto indígena. Não há bibliografia sugerida aos educadores para que possam

ampliar seus conhecimentos sobre aspectos étnico-raciais ou indígenas. Tal restrição observa-se ainda nas orientações dos conteúdos a serem trabalhados, que não oportunizam maior conhecimento sobre esses outros brasileiros indígenas.

Passaram-se muitas décadas de lutas vividas por especialistas, lideranças, educadores e indígenas em favor de uma Educação igualitária e diferenciada. Sabemos que houve avanços no país que trouxeram visibilidade para a nossa nação pluricultural e étnica. Embora diante de diversas mudanças e transformações, para o contexto escolar indígena fica o reconhecimento que ainda há muito a se fazer no reconhecimento de Educação Intercultural, Diferenciada, Específica e Bilíngue.

O desafio está posto. É uma dimensão! Portanto, desejo continuar engajado nessa luta, buscando mais conhecimento, empenhando-me muito mais ainda em pesquisa, acompanhando e participando das cobranças e das conquistas que ainda hoje fazem da Escola Intercultural e do Material Didático Específico para as escolas indígenas e Bóe-Bororo um sonho.

Que esta pesquisa possa contribuir e refletir com aqueles que estão comprometidos a fazer a diferença e persistências na luta, que é nossa, para o real protagonismo indígena. Nossa e sua Escola Diferenciada e tudo que engloba o reconhecimento e a valorização a nós negados desde a colonização e até atualmente.

## REFERÊNCIAS

ALBISETTI, César; VENTURELLI, Ângelo Jayme. **Enciclopédia bororo**: volume II : lendas e antropônimos. Campo Grande, MS: Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras, Instituto de Pesquisas Etnográficas, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5**, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18/02/2026.

BORORO, Kudoro Fernando. **O menino adolescente e seu compromisso com o segredo do funeral sagrado Bóe-Bororo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Graduação Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2016.

AQUINO PEREIRA, Marcos José de. Educação escolar diferenciada indígena: Análise das publicações científicas entre 2012 e 2018. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 28, p. 71, 2020. DOI: 10.14507/epaa.28.4779. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4779>. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5**, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012.

DONISETE, Luís Benzi Grupioni. A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau / org. Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni – Brasília, MEC/MA-RI/UNESCO, 1995.

BORDIGNON ENAURÉU, Mario. **História Bororo**. São Paulo: Edições Verona, 2021.

BORDIGNON ENAWURÉU, Mário. **Os Bororos na História do Centro Oeste Brasileiro 1716 – 1986**. Missão Salesiana de Mato Grosso, Campo Grande – MS, CIMI – MT, 1987.

FARIA, Ana Lúcia G.de. **Ideologia no Livro Didático**. 6ª ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1987 ( Coleção polêmicas do nosso tempo; 7). em: 29/07/2025.

ISAAC, Paulo Augusto Mario Isaac. **Irmã Maria Cibaibo Ossemer** – uma Missionária Franciscana entre os Índios Bóe-Bororo de Mato Grosso. Cuiabá: EdUFMT, 2018.

MAXI. **Maxi**: ensino fundamental: anos iniciais: 3º ano: caderno 1: aluno / Obra Coletiva. 2. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2023.

MAXI. **Maxi**: ensino fundamental: anos iniciais: 3º ano: caderno 2: aluno / Obra coletiva. 2. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2023.

MAXI. **Maxi**: ensino fundamental: anos iniciais: 3º ano: caderno 3: aluno / Obra coletivo. 2. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2023.

MAXI. **Maxi**: ensino fundamental: anos iniciais: 3º ano: caderno 4: aluno / Obra coletivo. 2. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2023.

NASCIMENTO, M. André. "**O português é uma arma para nós**": educação linguística intercultural em enquadre de guerra, "Portuguese language is a weapon for us": intercultural language education in a frame of war, Universidade Federal de Goiás (UFG), Calidoscópico – v. 20, n. 2, maio-agosto 2022, Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/Index-php/calidoscopio/article/view/24999>. Acesso em: 22/06/2025.

OCHOA, Gonçalo C. Cibaikare. COQUEIRO, Frederico Tugore Etua. Coleção "Textos Bororo" Volume I. **História Mítica Bororo**. Missão Salesiana de Mato Grosso: Faculdade Unidas Católicas de Mato Grosso: Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras de Campo Grande – Centro de Documentação Indígena – Av. Mato Grosso, 421 – Centro 79.019, Campo Grande – MS: 1990.

RODRIGUES, Luciana Alexandre Ribeiro. **Leitura e Formação Leitora**: Análise do Material Estruturado de Língua Portuguesa do 9º ano – MANUAL DO PROFESSOR. 2021. 149 f, il. Color. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2021. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2024/04/LUCIANA-ALEXANDRE-RIBEIRO-RODRIGUES.pdf>. Acesso em: 20/02/2025.

Santo Antônio do Leverger. Escola Cadete Adugo Kuiare. **Projeto Político Pedagógico**. Santo Antônio do Leverger – MT, 2022 (mimeo.).

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Marta Cecília Rocha da. **Coleção Girassol**: livro didático de alfabetização em contexto indígena - ( ) encontros entre o proposto e o realizado. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2015. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/642>. Acesso em: 20/02/2025.

SILVA, Edson Hely; MELO, Luísa Azevedo de. O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei 11.645/2008. **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica** CAp-UFPE, Recife, v.1, n.1, p. 215-226, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/15003/17838>. Acesso em: 18/02/2026.

ZANIN, Nauíra Zanardo; SILVA, Ivone Maria Mendes; CRISTOFOLI, Maria Silvia. Espaços Escolares Indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 201–222, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DyzFs3CxqnvMrhzQhNZJGf>. Acesso em: 01/08/2025.