

Conhecimento tradicional e projeto político-pedagógico nas escolas de comunidades Terena em Mato Grosso do Sul

Traditional knowledge and political-pedagogical project in Terena community schools in Mato Grosso do Sul

Paulo Roberto Vilarim¹

Décio Martins¹

Sergio Rodrigues¹

Jorge Eremites²

DOI: 10.20435/tellus.v23i50.897

Resumo: Este artigo trata das relações entre conhecimento tradicional ou etnoconhecimento e Projeto Político-Pedagógico (PPP) em escolas públicas existentes em aldeias Terena no Estado de Mato Grosso do Sul. O ensaio foi elaborado a partir de dados empíricos registrados durante um trabalho de campo, realizado em 2021, acrescidos da análise de publicações sobre o assunto e de experiências que marcam a trajetória profissional dos autores. Considera-se o PPP como um documento oficial de grande relevância à organização e funcionamento das escolas públicas, à educação dos indígenas e à valorização de saberes tradicionais.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; conhecimento tradicional; Terena; educação

Abstract: This article deals with the relationship between traditional knowledge or ethnoknowledge and the Political-Pedagogical Project (PPP) in public schools in Terena villages in the State of Mato Grosso do Sul. The essay was prepared from empirical data recorded during fieldwork carried out in 2021, plus the analysis of publications on the subject and experiences that mark the authors professional trajectory. The PPP is considered an official document of great relevance to the organization and functioning of public schools, the education of indigenous people and the appreciation of traditional knowledge.

Keywords: Political-Pedagogical Project; traditional knowledge; Terena; indigenous school education; indigenous teachers.

¹ Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

² Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante o segundo semestre de 2021, fez-se um trabalho de campo em seis comunidades do povo Terena, etnia de matriz linguística Aruák, localizadas no Estado brasileiro de Mato Grosso do Sul nas seguintes comunidades e escolas: Córrego Do Meio (Escola Estadual "KOPENOTI" de ensino médio Prof. Lúcio Dias e Escola Municipal Indígena Cacique Armando Gabriel); Buriti (Escola Estadual Indígena Natividade Alcantara Marques e Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo); Cachoeirinha (Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo); Limão Verde (Escola Estadual Indígena de Em Pascoal Leite Dias E Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias); Água Azul (Escola Estadual Indígena Cacique Ndeti Reginaldo); Tereré (Escola Estadual "KOPENOTI" de Em Prof. Lúcio Dias - Extensão Flaviana Alcântara Figueredo e Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueredo).

Trata-se de um estudo em andamento para a conclusão do curso doutorado em História das Ciências e Educação Científica na Universidade de Coimbra, Portugal. Todas as comunidades visitadas estão estabelecidas em áreas regularizadas como terras tradicionalmente ocupadas nesta parte da região Centro-Oeste. Na oportunidade, manteve-se interlocução com trinta e um professores³ de escolas públicas municipais e estaduais, que oferecem o ensino fundamental e médio a estudantes indígenas. A totalidade de docentes entrevistados é constituída por interlocutores Terena. As entrevistas foram gravadas digitalmente por meio de aparelho celular, e, as transcrições, feitas de forma literal, de acordo com a forma que as pessoas falam o idioma no seu dia a dia; haja vista que o português é uma língua franca para muitos dos sujeitos da pesquisa. Foi utilizado o nome próprio dos interlocutores, respeitando sua participação nesta pesquisa.

Importa explicar que o conhecimento tradicional ou etnoconhecimento está relacionado a saberes e experiências transmitidos de geração a geração, o que costumeiramente ocorre pela tradição oral, exemplos e vivências nas comunidades. Para autores como Diegues (2000), o conhecimento tradicional pode ser definido como o saber e o saber-fazer a respeito do mundo natural e sobrenatural, gerados no âmbito da sociedade não urbana ou não industrial e transmitidos oralmente de

³ A pesquisa foi submetida a comissão de Ética do Instituto de Investigação Interdisciplinar da Universidade de Coimbra e na Plataforma Brasil. Todos os professores assinaram um termo de aceite à entrevista assim como os líderes das comunidades. Sempre respeitando suas individualidades e sua cultura.

geração em geração. Contudo, vai além disso, haja vista que também diz respeito a normas de conduta e formas organizacionais distintas em relação ao modo de vida predominante na sociedade nacional do Brasil. Além disso, ao menos uma comunidade Terena, a da Terra Indígena Buritizinho, mais conhecida como Tereré, está estabelecida no perímetro urbano da cidade de Sidrolândia.

Sobre o assunto, Santos e Nagashima (2017) afirmam, de uma forma que denota certo essencialismo, que a valorização dos conhecimentos tradicionais e populares de um determinado grupo é muito importante, pois, além de valorizar saberes quase esquecidos no tempo, proporcionam o fortalecimento e a difusão de saberes à sociedade nacional. Na opinião de Santos e Campos (2019), por sua vez, atividades práticas e o diálogo entre os saberes ditos como científicos no Ocidente e os conhecimentos populares ou tradicionais, favorecem a aprendizagem em seu sentido mais amplo.

Neste sentido, registra-se que o propósito do trabalho de campo realizado em comunidades Terena esteve orientado para o registro de dados sobre a educação escolar indígena e os conhecimentos tradicionais, inclusive a respeito da relação entre docentes e Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) em vigor nos estabelecimentos públicos de ensino. Espera-se que o presente artigo possa contribuir para o maior conhecimento acerca da educação escolar indígena, especialmente no que se refere às relações entre professores Terena e os PPPs em vigor nas escolas em que atuam, bem como estimular a realização de futuros estudos sobre assunto de tão grande relevância.

A respeito da abordagem recorrida à elaboração do presente artigo, sobretudo no que se refere ao trabalho de campo, pode entendida como de natureza qualitativa e exploratória. Para o registro de dados orais, utilizou-se a técnica da entrevista semiestruturada, sendo que a organização e a interpretação dos relatos foram orientadas pela análise de conteúdo e análise temática, em atenção aos aportes de Bardin (2010) e Braun e Clarke (2006). Esta última perspectiva foi necessária para compreender a fala dos professores interlocutores no contexto do lugar onde atuam e residem. Também foi realizado um estudo a respeito dos PPPs em vigor nas escolas Terena e a análise de uma bibliografia teórica que fundamenta o tema (MARQUES, 1990; NÓVOA, 1992; VEIGA, 2001, 2002; BORGES DELBERIO, 2009).

Durante as entrevistas realizadas com vários docentes, um dos aspectos destacados foi o PPP das escolas indígenas, e como o conhecimento tradicional Terena é tratado no documento pelos professores. No decorrer das conversas, foi perguntado a eles como o conhecimento tradicional estava incluído no PPP, se conheciam o documento e, se tinham ajudado a construí-lo. Durante as interlocuções, procedeu-se de modo a permitir aos entrevistados a liberdade para expressar o que compreendem sobre o assunto, conforme dados apresentados mais à frente.

Nota-se, com efeito, que na análise ora apresentada foram utilizados três tipos de dados: bibliográficos, relatos orais de professores e os PPPs oficiais das escolas visitadas. Isso foi feito com o intuito de compreender quais são os conhecimentos tradicionais que se destacam entre os professores Terena e como esses saberes são levados aos bancos escolares. Para este propósito, inicialmente foi realizado um estudo bibliográfico sobre autores que teorizam sobre o Projeto Político-Pedagógico, como Gadotti (1994), Veiga (2001, 2002) e Borges Delberio (2009), dentre outros. Em um segundo momento, resumiram-se as falas dos entrevistados, separando-as do corpus das entrevistas por meio de análise temática. Os dados foram organizados a partir de alguns critérios: primeiro, se os interlocutores conhecem ou não o PPP da escola onde trabalham e, depois, se participaram ou não de sua construção. Além disso, verificou-se quais seriam as posições que se aproximam ou distanciam do conteúdo do documento e as eventuais expressões que poderiam denotar discrepância ou contradição. Por último, realizou-se ainda uma discussão a respeito da relevância do PPP para as escolas indígenas.

2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O vocábulo “projeto” vem da palavra latina *projectum* e representa desejo, intenção de fazer ou realizar (algo) no futuro, isto é, plano ou planejamento. Sobre o assunto, assim diz Gadotti: “Projetar significa ‘lançar-se para a frente’, antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar”. Ainda em suas palavras: “Todo projeto supõe ‘rupturas’ com o presente e ‘promessas’ para o futuro” (GADOTTI, 1994, p. 579).

No caso de escolas indígenas, entende-se o PPP como uma resignificação da situação histórica vivida no presente, um encontro com o passado e um olhar

para o futuro, pois o conhecimento tradicional está no cerne do documento. Serve como referencial da identidade, do modo de ser e das perspectivas do povo Terena em relação a seu próprio dever. Neste contexto, a ideia de projeto está para uma comunhão entre indivíduos que trazem na sua origem o desejo de continuidade, além da intenção de promoverem uma educação formal em harmonia com seus usos, costumes e tradições. Idealmente, isso deve ser feito dentro da perspectiva de inovação, isto é, da consonância entre o que se espera no futuro sem romper com o passado. Segundo Borges Delberio (2009), o Projeto Político-Pedagógico deve explicitar a cultura e os anseios da comunidade, visto que, somente assim, fará sentido colocar o documento em prática, como o fazendo com o propósito de efetivar mudança e transformação no trabalho escolar. Para as escolas indígenas em geral, e particularmente para o caso das existentes em comunidades Terena, não interessa que o PPP venha a romper com o conhecimento tradicional, expressão de sua cultura e identidade, mas que sirva para integrá-lo àquilo que é imponente em termos científicos e conforme as exigências formais à educação escolar indígena.

Em termos históricos, sabe-se que, após o regime militar (1964-1985), houve a reestruturação e a reorientação do papel do Estado Nacional em relação aos povos indígenas no Brasil, algo que foi concretizado com a promulgação, em 5 de outubro de 1988, da atual Carta Constitucional. Anos depois, em 1996, a partir da proposta defendida pelo então senador Darcy Ribeiro, renomado etnólogo e educador, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 9.394, referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais conhecida pela sigla LDB e apelidada de Carta Magna da Educação. Em seu Art. 14, incisos I e II, esta Lei determina que todas as instituições de ensino devem construir seu PPP: “[...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática de acordo com suas peculiaridades [...] participação dos profissionais da educação [...] das comunidades escolar e local [...]” (BRASIL, 2020, p. 16). O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas é assegurado pela Constituição Federal de 1988;

[...] pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social [...]. (BRASIL, 2012, p. 1)

O Projeto Político-Pedagógico de uma escola tem por finalidade orientar a trajetória da educação experienciada, o que ocorre mediante os objetivos traçados para os educandos concernente à formação escolar. Por esse motivo, o documento é um projeto político, uma política pública e comunitária em prol de um bem maior que é a educação. No caso, trata-se da educação no sentido mais amplo, não apenas o ato de ensinar e aprender conteúdos limitados a livros didáticos, mas como manutenção, propagação de conhecimentos tradicionais, preservação e valorização do *ethos* da comunidade onde está inserida a escola. Por esse motivo, justifica-se a importância do papel do pedagógico na organização dos projetos e estruturação do documento, cujo processo de elaboração deve idealmente envolver todos e tudo que está inserido na vida comunitária.

Neste sentido, evidencia-se que o PPP tem a ver com a organização da própria comunidade e dos sujeitos que fazem parte da estrutura escolar. Por isso, nos estabelecimentos públicos de ensino a gestão tem papel fundamental em agrupar os indivíduos da comunidade: professores, pais, estudantes, anciões, lideranças etc. Isso é feito para dialogar e definir quais são os temas relevantes à realidade de cada coletividade. Trata-se da chamada gestão democrática, citada na Constituição Federal, Art. 206, inciso VI, e na própria na LDB, Art. 14. Em relação ao assunto, Veiga (2002) informa que os princípios norteadores do PPP estão associados à ideia de igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério.

Em entrevista registrada durante o trabalho de campo, o professor Armando trabalha assim informa sobre o PPP:

[...] nós temos descrito no projeto político pedagógico todas as características da comunidade indígena, porque na verdade existe as resoluções é que fazia da questão por exemplo das especificidades, da... de uma gestão comunitária específica e diferenciada, e nós abrigamos ela nessa identidade da escola [...]. (Armando).

Por este motivo, a construção e a manutenção do PPP nas escolas indígenas necessitam da participação de toda a comunidade porque é definindo a partir dos interesses coletivos. Para Veiga (2001), as famílias são segmentos indispensáveis

para a construção de um PPP, visto que, a cada dia, isso é mais importante e necessário diante da necessidade de estreitar os laços entre elas e o estabelecimento de ensino. Portanto, as famílias carregam a tradição cultural dos Terena e a preocupação na propagação dos interesses de seu povo, assim como a preocupação com o futuro de suas crianças.

Segundo Guedes (2021), o PPP é o principal documento direcionador da escola e tem como finalidade orientar o trabalho desenvolvido em todas as instâncias que nela estão inseridas, o que envolve questões administrativas, pedagógicas e políticas. Este propósito visa estabelecer vínculos entre as circunstâncias atuais e a realidade almejada por todos os membros da comunidade. Para isso, o PPP deve estar em constante análise para favorecer as aberturas necessárias para os novos rumos do espaço educativo, ou seja, não deve ser simplesmente construído e arquivado, mas constantemente reavaliado, discutido e atualizado. Ocorre que a escola não pode ser configurada um mundo dissociado da realidade vivida, pois não apenas ela faz parte do mundo real como também deve ser o reflexo das culturas nele vivenciadas. Desta maneira, o objetivo da escola é aproximar o quanto mais o real do ideal no contexto das dinâmicas comunitárias.

Em síntese, considerando o PPP como um instrumento interativo, flexível e constituído do reflexo da realidade escolar, deve ser revisitado de tempos em tempos a fim de lembrar a orientação dos pressupostos pedagógicos, assim como também os redefinir sempre que isso for necessário.

3 O PPP PARA OS PROFESSORES INTERLOCUTORES

Quando perguntado se o docente conhece o PPP da escola em que trabalha, dos trinta e um entrevistados, apenas quatro responderam que não o conheciam. Não conhecer formalmente o documento, sobretudo para jovens docentes que não participaram de sua elaboração, não significa que não compreendam a proposta nele contida. Isso porque sua implementação é coletiva e feita a partir de uma *práxis* na vida comunitária dos educadores, na qual práticas, saberes e vivências, são compartilhados coletivamente entre os profissionais que atuam nas escolas. A situação releva que professores que participam ou participaram da gestão escolar estão mais inteirados sobre o PPP e reconhecem sua importância para a orientação dos processos educativos formais, embora tenham ideias próprias

sobre o assunto e costumam inteirar os novos docentes, durante reuniões, sobre a proposta registrada no documento.

A participação das comunidades indígenas nas escolas é algo inerente, em princípio, à ideia de identidade indígena, mas vai além disso: está relacionada a um devir e à concatenação orgânica entre educação tradicional e educação escolar indígena. Como a escola é um espaço para reuniões, diálogos e articulações políticas, apresenta-se como um lugar privilegiado à participação de todos na construção de um documento tão importante à comunidade local. Nas falas de dois outros professores, que também são gestores, observa-se a ideia de construção coletiva do PPP.

Primeira fala:

Então, nós estamos agora na fase final de aprovação do... desse [documento] atualizado. O anterior não participei, porque não tava nessa escola. [...] mas, esse atual, coube a mim, coordenador, fazer a atualização dele. Estamos na fase final dele, já escrevendo; já fizemos as oficinas com participação com os segmentos da comunidade. E agora ele vai tramitar no Conselho Municipal [de Educação]. (Wanderley).

Segunda fala:

[...] Nós, elaboramos juntos. É porque toda vez a gente trabalha em grupo, né! Tem que ver a parte da comunidade; o PPP é feito em conjunto. As lideranças, todas elas, participam da construção... porque todo ano ela tem que passar por este processo... porque educação não para, né?! (Marilza, grifo nosso).

Em face das falas apresentadas, verifica-se a importância do encaminhamento dos processos pedagógicos para as escolas indígenas. A relevância está associada à necessidade de que os membros da comunidade tenham conhecimento do PPP como documento norteador da educação escolar nas comunidades, haja vista que nele devem constar os interesses coletivos da população local. Exemplo disso é a possibilidade de concatenação orgânica entre o conhecimento tradicional e o projeto comunitário para a educação escolar, elaborado de modo que as futuras gerações compreendam a importância da cultura e da história Terena como elementos imprescindíveis à identidade étnica e à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições, como assegurado no Art. 231 da Lei Maior.

Seguindo este raciocínio, nota-se que algumas respostas formuladas pelos interlocutores apresentam a percepção de que a compreensão do PPP está mais

ligada à tradição oral e à vivência em comunidade a que sua interpretação via letramento formal. Este entendimento a respeito do Projeto Político-Pedagógico consta apresentado na sequência. Primeira resposta: *“Sim, sim! Algumas coisas, porque a gente não lê com frequência, né, mas a gente conhece, sim”* (Devani). Segunda fala: *“Eu tive contato com o PPP da escola que a gente tem, sempre [re] reformulando ele, né! Então, aí eu conheço assim, alguma coisa do PPP, não todas”* (Everton). Terceira afirmativa: *“Não, porque têm muitos, vários PPP; tem bastante, né! [...] Sim, conheço, mas é que têm vários”* (Bastiana, grifo nosso).

Ao contrário do que poderia denotar em um primeiro momento, as falas não significam alienação em relação ao PPP, tampouco algum tipo de distanciamento relativo à importância de se tomar conhecimento do documento, pelo contrário. Sugerem tão somente que, em certos casos minoritários, a apreensão dos conteúdos do documento oficial ocorre mais na prática coletiva e menos na reflexão teórica individual.

Para Veiga (2001, p. 11), o PPP é um “[...] produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado”. Como o documento reflete a realidade do estabelecimento de ensino e da comunidade indígena, em casos assim não se pode entender que haveria o distanciamento entre gestão escolar, corpo docente e comunidade local. Neste sentido, Alves (2016) apresenta a seguinte explanação sobre o espaço escolar de uma aldeia Terena na Terra Indígena Buriti:

A escola é um espaço redemocratizado, poroso, flexível, de resistência e negociações, para transitar entre as fronteiras culturais, buscando conhecimentos e com isso suprir a comunidade da aldeia Buriti, fortalecendo a cultura Terena e reafirmando a sua identidade. (ALVES, 2016, p. 627).

Por razões desta natureza, alguns interlocutores demonstram que conhecem muito bem o PPP da escola em que trabalham, assim como promovem discussões importantes sobre sua eficácia e como os conhecimentos tradicionais podem ser trabalhados em sala de aula.

Os trechos de entrevistas apresentados na sequência, deixam o assunto suficientemente claro.

Primeiro: *“Nós temos, aí, a semana cultural, que nós fazemos as atividades junto com os alunos, né, como atividade mesmo tradicional, né, como tiro*

ao alvo. As questão voltada para nossa tradição, nossa identidade, né. (J3, grifo nosso).

Segundo: *Então, é dentro disso aí. Nós trazemos, colocamos, trabalhamos a questão da cultura da pintura corporal, né, dos adornos, dos nossos utensílios também utilizado [...]. Como trazer pessoas que sabem trabalhar com argila. Levar as crianças para tirar a argila, pra fazer todo processo da construção de uma panela, de um pote, ou então, ou tirar folha do buriti ou do pindó pra está fazendo abanico* [tipo de leque tradicional]. (Eva, grifo nosso, inserção nossa).

Terceiro: *Dentro da história da formação da comunidade, que é o caso aqui, da concepção que ela tem de educação. Desde quando o povo Terena trabalha com a educação, né, porque antes de ser escola, mas já existia uma educação, inclusive quando os* [comandados por] *Taunay na Retirada da Laguna passa pela aldeia Piranhinha, que a gente entende como berço dessa* [aldeia] *Limão Verde*⁴. *A* [respeito de] *Piranhinha, Taunay vai escrever que ao encontrar com essa aldeia Piranhinha, ele percebe que há uma sala de alunos, né. Então, já havia ali um instrumento, né, lá na Guerra do Paraguai* [1864-1870], *que pode se chamar de escola.* (Wanderley, grifo nosso, inserção nossa).

Quarto: *Conhecimento sobre as ervas medicinais.* (Everton, grifo nosso).

Quinto: *Porque eu vim de outra aldeia, de outra comunidade. Então, ele [PPP] é bastante discutido e bastante difícil da gente conseguir implantar da maneira como a gente quer. Se fala muito em diferenciado, uma escola diferenciada, né, porque nós temos as nossas especificidades, as nossas características e a forma de trabalhar. E muitas das vezes o não-indígena não entende como essa forma de trabalho pode ajudar na qualidade de ensino. Só nós mesmos que sabemos o que é importante.* (Fabricya, grifo nosso, inserção nossa).

Apesar dos muitos estudos publicados sobre o conhecimento tradicional associado à educação escolar entre os Terena, poucas falas de docentes indígenas foram transcritas em publicações sobre a temática. De maneira geral, os professores reconhecem a importância do documento para a organização e funcionamento das escolas, a exemplo do que diz um interlocutor ao analisar criticamente a situação:

⁴ Alfredo Maria Adriano d'Escragnolle Taunay, mais conhecido como Visconde de Taunay [1843-1899], participou como oficial do Exército Imperial do Brasil na chamada Guerra do Paraguai, também conhecida na historiografia como Guerra da Tríplice Aliança, mais bem compreendida como guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança, que ocorreu entre 1864 e 1870. É autor de vários livros, dentre os quais o conhecido *Entre nossos índios Chanés, Terenas, Kinikinaus, Laianas, Guatós, Guaycurús, Caingangs* (TAUNAY, 1940) (cf. OLIVEIRA; PEREIRA, 2007, 2012).

Então, eu vejo que se trocar essa prática pedagógica, fazer e executar o que está no PPP e, se alguma parte lá, que eu não sei dizer aonde, está escrito que nós temos que trabalhar nossos conhecimentos tradicionais, e nós não estamos usando, [então] nós estamos errando! Porque é uma maneira de a gente estar trabalhando, estamos assegurado no PPP. (Fabricya, inserção nossa).

De acordo com o citado docente, os conhecimentos tradicionais estão presentes nos PPPs das escolas como diretriz pedagógica, com a finalidade de manutenção e de valorização da cultura. Em relação à superação do desafio de construir um PPP que contemple a cultura indígena, e colocá-lo em prática sem subjugar os saberes tradicionais à globalização da educação para o mercado, Luciano (2006) questiona como construir nas escolas indígenas os novos parâmetros curriculares da educação básica. Para o autor, em casos assim, o PPP deve ser elaborado de maneira a contrapor a mais de cem anos de um modelo de sistema escolar que não nada tinha a ver com as formas tradicionais de ensinar e aprender dos povos originários. Um dos desafios da educação escolar indígena reside, portanto, em como executar práticas educacionais que atendam às características socioculturais de cada comunidade e suas perspectivas educacionais e mercadológicas.

Sobre o assunto, assim explicam quatro docentes Terena. Primeiro: *“A gente fez uma parte do projeto que é voltado mais na área de leitura; aí esse é o meu projeto eu consegui colocar no PPP”*. (Daiane). Segundo: *“As ervas medicinais que está no PPP, ela pode ser transformado em projeto, né, projeto do PPP que trabalhar na escola com os alunos”*. (Enoque). Terceiro e último: *“Em Terena [idioma], as atividades que vão para casa, a maioria são de conversa com os avós, com os tios, com quem é falante. Aí, está nesse sentido, os projetos culturais que a gente faz... que a gente sempre busca são os mais velhos”*. (Maria).

Constata-se que, em princípio, as falas evidenciam a preocupação com eventual fragmentação, compartimentação e desassociação de práticas docentes na abordagem de temas pertinentes à dinâmica da cultura tradicional. Nos PPPs oficiais das escolas visitadas durante o trabalho de campo, pode-se verificar quais projetos são elencados e como o conhecimento tradicional está vinculado formalmente ao documento. De todo modo, percebe-se que, amiúde, os interlocutores criticam como a língua materna, o idioma Terena, tem sofrido interferências por parte dos órgãos responsáveis pela educação escolar.

Primeiro exemplo:

Do tipo área de língua, tem língua materna. Nós temos neste currículo aqui a disciplina de língua materna no estado e tanto do município também [...]. Por isso que eu digo que é pouco que contempla, mas não é isso que a gente quer. Por exemplo, a carga horária de língua materna é apenas 1 aula só enquanto que língua portuguesa tem 3, 4. (Amarildo, grifo nosso).

Segundo exemplo: “Eles dizem assim, que a gente tem liberdade de colocar aquilo que é interesse nosso, mas quando nós tentamos colocar de fato, como nós queremos, aí eles dizem que nós temos um limite para mudar. Da forma correta que seria, né!”. (Arcenio). Terceiro exemplo: “Porque antigamente era assim, que era bilíngue no tempo da FUNAI [Fundação Nacional do Índio], mas hoje ela é incluído como matéria, *como qualquer outra matéria*. Portanto, séries iniciais têm mais carga horária do que séries finais”. (Gidião, grifo nosso). Quatro e último exemplo: “*Aí, nós temos a Língua Terena, né. Não é materna [franca], porque a dominante é a Língua Portuguesa, né.* (Ener, grifo nosso, inserção nossa).

Parte das críticas apresentadas diz respeito a interferências dos órgãos oficiais da educação escolar pública, como observado na imposição da sobreposição da Língua Portuguesa em relação à Língua Terena. Trata-se de um assunto que gera preocupação das comunidades em que o idioma originário é falado no dia a dia, inclusive nas escolas. Há, portanto, a consciência política sobre a importância da valorização do idioma originário na preservação e valorização da cultura e do etnoconhecimento na dinâmica da vida em comunidade.

Na opinião de Siqueira, Lima e Sobczak (2015), a imposição do português coloca em desvantagem o idioma materno e provoca uma discriminação em relação às especificidades locais da cultura. Os autores ainda informam, de um ponto de vista um tanto quanto essencialista que, para “[...] resgatar tal cultura, faz-se necessário valorizar o que as pessoas com mais idade nos têm a dizer” (SIQUEIRA; LIMA; SOBCZAK, 2015, p. 227). Ocorre que não se trata de “resgatar” cultura alguma, mas de revitalizar o que a comunidade entende que deva ser revitalizado, preservado e valorizado como elementos do modo de vida tradicional que permanecem no tempo e espaço.

Esta é a preocupação em especial de um docente citado anteriormente, que acredita que o conhecimento tradicional deva ser preservado, e que o PPP

tem um papel fundamental para isso. A mesma preocupação é extensiva ao PPP da Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo, localizada na aldeia Tereré, município de Sidrolândia:

A grande maioria dos moradores falam a Língua Portuguesa, mas nos últimos anos percebe-se que boa parte observaram a necessidade de preservar a Língua Materna Terena, pois ela é a principal identidade do povo. A escola tem contribuído para que isso ocorra e desde que foi incluído a língua indígena na grade curricular da escola. Temos visto aumento de jovens e crianças interessados em querer ser um fluente falante da Língua Materna Terena (PROJETO..., 2022, p. 9).

A avaliação apresentada evidencia que os jovens se identificam com a matriz cultural originária a partir do domínio de sua língua materna. Por este motivo, Luciano (2006, p. 40) pondera que entrar e “[...] fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve à valorização de si mesmo”. Para os jovens Terena, por exemplo, não é possível viver a modernidade sem uma referência identitária, haja vista que, ao contrário, permaneceria neles um vazio interior diante da vida frenética, aparentemente homogeneizadora e globalizadora, na qual subjazem profundas contradições, como a das identidades individuais e coletivas.

4 ANALISANDO O PPP DAS ESCOLAS

A pesquisa nas comunidades Terena ocorreu, em grande parte, em escolas de gestão mista, isto é, em estabelecimentos com gerenciamento estadual e municipal. Há prédios escolares que abrigam as duas instituições. Nelas, o ensino fundamental, do pré-escolar ao 9º ano, funciona nos períodos matutino e vespertino, e é gerido pelo governo municipal. Já o ensino médio, por sua vez, é desenvolvido no período noturno, sob a gestão do governo estadual. Esta organização, por si só, dificulta o plano de trabalho dos professores, os quais passam a responder a duas gestões distintas, o que afasta a possibilidade de um projeto único que oriente o trabalho integrado.

Além disso, por vezes, o número insuficiente de professores impõe aos docentes multitarefas, uma vez que, sendo o currículo organizado por disciplinas, os mesmos se veem obrigados a trabalhar com várias matérias e distintos

conteúdos. A imposição para dar conta de diferentes disciplinas, além de eventuais funções de gestão, está diretamente ligada ao cumprimento da carga horária contratual. A superação das dificuldades é possível devido ao espírito de coletividade e solidariedade que marca as comunidades, como destacado por um professor de Matemática:

Quando nós conseguimos ampliar a escola, nós não tínhamos formados em áreas específicas. Era todo mundo pedagogo porque era até o 5º ano. Aí, na época, nós se dividimos. Oh! Eu sou melhor nessa área, eu sou melhor nessa. Aí, ninguém quis fazer matemática. Eu falei: “Deixa que eu vou fazer”. E aí, depois em 2016, iniciei matemática pela UNIDERP [Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal], e aí agora eu tô com pedagogia e matemática. (Maria, inserção nossa).

Para compreender a situação, analisaram-se os PPPs das escolas estaduais e municipais, bem como os projetos neles inseridos e suas características. Cumpre registrar que alguns Projetos Político-Pedagógicos foram encontrados no sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Os PPPs de algumas escolas municipais foram gentilmente enviados por e-mail ou WhatsApp por seus gestores. Em certos casos, nota-se que houve a reestruturação e reformulação do Projeto, o que, idealmente, deve ocorrer bianualmente. Quando inquiridos se participaram de sua construção na escola em que atuam, os docentes foram unânimes na resposta positiva: *“Sim, participei! Quando há uma renovação, porque de vez em quando precisa rever, porque as coisas vão mudando, a gente se reúne novamente para fazer a reelaboração desse trabalho”* (Edineide). Nas palavras de outro interlocutor:

Da reformulação, reformulação e adequação das leis, né. Foi em 2009... que a escola é criada em 2004, né. Agora, nós estamos atualizando de novo. Como gestor, então, tem que tá participando, né. Eu tô participando nos dois processos: na primeira reformulação e agora na segunda atualização das leis. (Ener).

As falas transcritas atestam que professores envolvidos na gestão escolar, muitos dos quais, concursados e efetivados como servidores públicos, estariam mais a par da reelaboração dos PPPs. Todavia, o trabalho é apresentado como desafio a todos os docentes, concursados ou efetivos, convocados ou substitutos; principalmente, quanto à construção e implementação do Projeto e, mais

especificamente, no que diz respeito a disciplinas comuns em escolas públicas do país: “Tendo em vista os estudos e a análise dos resultados do SAEMS/2012, verificamos a necessidade de desenvolver um plano de intervenções baseado nos descritores de Língua Portuguesa e Matemática [...]” (PROJETO..., 2020a, p. 11; PROJETO..., 2020b, p. 9).

Na busca da excelência do ensino público, gratuito, e baseando-se nos indicadores oficiais de qualidade, como o Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a Plataforma Foco no Estudante, a gestão e os professores de escolas são estimulados a elaborar projetos que melhorem as métricas oficiais. Por vezes, isso exige que deixem para o segundo plano os projetos que proporcionam maior aprofundamento nos conhecimentos tradicionais, conforme sugere um trecho do PPP Escola Estadual Indígena Natividade Alcântara Marques, sediada na Terra Indígena Buriti:

Por isso tem usados as provas do SAEMS de anos anteriores como ferramenta de suporte para melhorar o índice de proficiência de seus estudantes, bem como a metodologias de projetos e pesquisas pontuados nos PCNs, ou por sugestões da SED/MS. (PROJETO..., 2020b, p. 8).

Como o PPP orienta a educação da escola mediante expectativas elaboradas para os educandos, torna-se de suma importância que seus projetos sejam fundamentados na cultura e conhecimentos tradicionais; assim, o fazendo de tal forma que não se perca o foco no conhecimento ocidental tido como científico.

Dos Projetos Político-Pedagógicos de escolas estaduais, apenas um apresentou proposta explícita para revitalização de elementos da cultura, arte e ciência do povo Terena. O fato do assunto não estar explícito no documento não significa, em absoluto, que não faça parte do rol de preocupações nos estabelecimentos de ensino. Sobre o tema, verificou-se que, para a Escola Estadual Indígena Cacique Ndeti Reginaldo, há alguns projetos que mais se identificam com atividades específicas sobre o etnoconhecimento Terena, tais como: “Comida Típica Terena”, “Disco Terena”, “Xukúyo” e “Dança do Passo da Ema”, dentre outros. Neste caso, em particular, os projetos a serem realizados são justificados pela preocupação em relação à preservação e à valorização da cultura, da arte e dos costumes do povo Terena:

[...] essas comidas tipicamente Terena é uma parte da cultura que está em declínio. Por isso, vimos tal importância em preservá-la e uma maneira lógica disso acontecer é na escola. Por isso, criamos este projeto [...].

[...]

Para o povo Terena existe uma relação intrínseca entre nós e o ser sobrenatural, entre os animais, em uma cosmologia especificamente Terena. Sabemos que, quando um Peyokáxé (gavião) canta lá no alto no rumo do sol, os dias próximos que virão será de calor, ou quando o Vihîhi (paturi ou pato do mato) passa cantando a noite no céu, em poucos dias irá chover, ou quando o Xukúyo (sabiá) canta de manhã no seu terreiro, é certo que o seu dia será de muita alegria, paz na família, felicidade, ou seja, lhe traz coisas positivas. Por isso nos salientamos a nomear esse projeto com o nome desse pássaro o Xukúyo, que nos trará coisas positivas para o aprendizado do aluno na preservação da cultura indígena Terena através da escola. (PROJETO..., 2020a, p. 7).

Estas atividades são justificadas por sua relevância à preservação, à valorização da cultura tradicional e, ainda, diante do desafio de se trabalhar com temas transversais, que articulam o etnoconhecimento com outras áreas do saber.

Nossa Escola valoriza o resgate da sociedade Terena incentivando o desenvolvimento das manifestações culturais tais como: comida típica, a dança, a pintura, os saberes transmitidos de geração a geração sobre as plantas, os animais, a manifestação da natureza para entender o clima e seu movimento, e os valores sociais buscando incentivar a disciplina e o compromisso dos estudantes e dos pais inserindo alguns projetos e medidas para que com efetividade haja um melhor desempenho dos mesmos, visando um resultado acima do que se tem apresentado nas avaliações externas do SAEMS, SAEB e ENEM entre outros. (PROJETO..., 2018, p.5).

Como já mencionado anteriormente, destaca-se a preocupação das escolas indígenas com os resultados nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por este motivo, alguns PPPs são formalmente orientados pela cultura tradicional e etnoconhecimento, ao passo que, em outros, há o reforço para a melhoria nos índices avaliativos, especialmente em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Sobre o assunto, merece destaque o que está oficialmente registrado em alguns

PPPs: A) “Dança de Bate Pau” na Escola Estadual Cacique Timóteo; B) “Semana dos Povos Indígenas”, “Roda de Tereré” e “Nossa História”, na Escola Estadual Indígena Pascoal Leite Dias; C) “Projeto Mitos e Lendas”, “Projeto Resistência Terena” e o “Projeto Noite Cultural”, na Escola Estadual Indígena Natividade Alcantara Marques. Em outras escolas estaduais, não haviam, oficialmente, projetos voltados à cultura do povo Terena, o que não significa que na prática, inexistissem. Ocorre que nem tudo o que é feito no âmbito das escolas consta devidamente registrados nos PPPs. Exemplo disso são as atividades escolares promovidas durante a Semana dos Povos Indígenas, que ocorre por ocasião das comemorações do dia 19 de Abril, quando se comemora o Dia dos Povos Indígenas ou Dia da Resistência Indígena no Brasil (OLIVEIRA, 2021).

Em duas escolas, a Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo (PROJETO..., 2012a) e a Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa (PROJETO..., 2012b), ambas situadas na Terra Indígena Cachoeirinha, constata-se a existência no PPP de temas relativos à organização social; à identidade étnica, e, ao próprio sistema jurídico tradicional: “Quem é o Terena?”, “Regras da Educação Familiar dos Terena”, “Punições para a pessoa, ou Grupo, que não cumprem as regras da sociedade Terena” e “Os Problemas que a Comunidade Terena da Aldeia Cachoeirinha enfrenta”, dentre outros assuntos (PROJETO..., 2012a; PROJETO..., 2012b).

Um problema enfrentado, está no fato desses assuntos não serem cobrados nos exames nacionais para estudantes do ensino básico. Portanto, o desafio segue na concatenação de conhecimentos tradicionais ou etnoconhecimentos, com os conhecimentos tidos como científicos, segundo a lógica ocidental não-indígena. Uma pista de como a questão pode ser trabalhada está no PPP da Escola Municipal Indígena Cacique Ndeti Reginaldo:

O currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar. Eles devem ser colocados em prática através de materiais didáticos específicos, que reflitam a perspectiva intercultural observados os critérios de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngües e multilíngües, de interculturalidade e diferenciação, com flexibilidade na organização dos

tempos e espaços tanto no que se tange a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais locais. (PROJETO..., 2020a, p. 15).

No caso em apreço, a organização curricular por eixo temático, através de projetos que viabilizam a inserção dos conhecimentos tradicionais no PPP deve, pois, ser bem estudada e analisada pela comunidade escolar e lideranças das aldeias. Desta maneira, a referida escola busca superar um problema que é paradoxal, qual seja: adequar a educação escolar indígena aos parâmetros oficiais para aferir a qualidade do ensino básico no Brasil.

No Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Cacique João Batista Figueiredo (PROJETO..., 2022) e no Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa (PROJETO..., 2012b), principalmente em seus objetivos e na apresentação de parte do currículo, consta uma bem sucedida estratégia de integração, os conhecimentos tradicionais e os ditos conhecimentos científicos.

Primeira:

Resgatar e **valorizar a cultura própria de sua etnia**;

Resgatar a tradição e a língua materna;

Conhecer a sua própria história e as tradições de sua comunidade, relembrando sempre os **costumes de seus avós [...]**. (PROJETO..., 2012, p. 18, grifo nosso).

Segunda:

I- Proporcionar conhecimentos e práticas indígenas em interlocução com os conhecimentos não-indígenas.

II- Garantir os meios para a **sistematização e valorização dos conhecimentos tradicionais**, com a colaboração de especialista em conhecimentos tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, artesãos, pajés ou xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, “os mais velhos”, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas [...].

[...]

Buscar a **participação da comunidade** no processo escolar, para resgate da história, mitos, língua e artesanato próprio [...]. (PROJETO..., 2022, p. 10-3, grifo nosso).

Nas duas citações, permanece cristalinas a importância e a necessidade de valorização dos conhecimentos tradicionais, bem como a participação de toda a comunidade no processo da educação formal. Parte do currículo das escolas

municipais registra esses objetivos; porém, em alguns casos o assunto fica restrito, ao menos formalmente, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, como pode ser constatado em parte do currículo da Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa:

História 1º ano fundamental: **história da comunidade**; datas comemorativas (**danças, festas, música, comidas típicas**);
Educação física do 1º anos do fundamental: **Brincadeiras da etnia terena**: Kipâe; Kurikê'e/Kopunousiti; Tokolôlo.
Geografia 3º ano fundamental:
3.2 **Mapa da aldeia: Território terena**; As plantações da nossa comunidade; Os ambientes naturais; O cerrado; As vazantes. (PROJETO..., 2012b, p. 33-87, grifo nosso).

Como dito antes, o fato de certos assuntos estarem ou não registrados no PPP das escolas não significa que se faça bem entendido que, na prática, inexista flexibilidade para inovações e criatividade por parte dos docentes, a exemplo do que ocorre com o ensino de Geografia e História. Para observar melhor esta situação, seria necessário um trabalho de campo mais prolongado, de viés etnográfico, o que não foi possível de ser realizado até o presente momento. De todo modo, os resultados aqui apresentados demonstram que o tema não se esgota com esta ou outra publicação, e que muitos são os desafios enfrentados nas escolas que atendem as comunidades Terena em Mato Grosso do Sul.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Político-Pedagógico é, de fato, um documento oficial de grande relevância à organização e ao funcionamento das escolas públicas; à educação dos indígenas, e à valorização de saberes tradicionais. Neste contexto, a integração entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos tidos como científicos, prevalece na formação descolonial, deliberadamente perseguida no âmbito da educação escolar em comunidades Terena.

Por este motivo, o desafio em atender as expectativas das comunidades, e as exigências de excelência no ensino formal, permanece na pauta do dia, e, exige a formação continuada dos profissionais indígenas que atuam no campo da educação pública e gratuita. Esta formação ocorre tanto no âmbito acadêmico,

como na vida em comunidade, e requer o constante exercício do docente em superar adversidades e se reinventar enquanto educador.

Enquanto documento oficial, a eficácia do PPP está associada a um permanente processo de avaliação e reestruturação nas escolas municipais e estaduais que atendem ao povo Terena. Nesses estabelecimentos, verifica-se grande empenho, capacidade de superação e criatividade por parte dos docentes indígenas, com destaque para aqueles que atuam na gestão escolar. Nota-se, ainda, expressiva capacidade de atuação junto a órgãos públicos, municipais e estaduais, em busca de melhorias para as escolas e suas comunidades. Não é por menos que os professores constituem uma força política nas comunidades, muitas vezes a atuar junto com as lideranças tradicionais na reivindicação de outras pautas, como a regularização de terras tradicionalmente ocupadas.

No que diz respeito a questionamentos para serem respondidos em futuros trabalhos, ficam as seguintes perguntas: A) Quais seriam as dificuldades cotidianas encontradas pelos docentes para alcançar os objetivos elencados nos PPPs? B) O que poderia ser feito para melhorar e aproximar os objetivos contidos nos PPPs em relação à realidade de cada comunidade e sua escola indígena? C) Quais estratégias poderiam ser utilizadas para atingir a esses propósitos? D) Como se daria uma integração orgânica mais eficaz entre conhecimento tradicional e conhecimento científico, com vistas a atingir os parâmetros de qualidade aferidos nacionalmente? Todos estes questionamentos são perguntas complexas que instigam a continuidade do estudo aqui apresentado porque exigem respostas igualmente complexas.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. P. *O protagonismo da escola polo indígena Terena Alexina Rosa Figueiredo, da Aldeia Buriti, em mato grosso do sul, no processo de retomada do território da terra indígena Buriti*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2016.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BORGES DELBERIO, M. C. El proyecto político pedagógico como mediador de la educación liberadora. *Educere*, Mérida, v. 13, n. 46, p. 615-25, 2009.

BRASIL. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Câmara de Educação Básica [CEB]. *Resolução n. 5*, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC; CNE; CEB, 2012

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, [s.l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

DIEGUES, A. C. (Org.). *Etnoconservação: novos rumos para a conservação da natureza nos trópicos*. São Paulo: Hucitec, 2000.

GADOTTI, M. Pressupostos do Projeto Pedagógico. In: Ministério da Educação [MEC] (Org.). *Anais da I Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília: MEC; SEF, 1994. p. 577-99.

GUEDES, N. C. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2021.

LUCIANO, G. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação [MEC]; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARQUES, M. O. Projeto Pedagógico: a marca da escola. *Revista Educação e Contexto*, Ijuí, v. 2, n. 18, p. 21-32, 1990.

NÓVOA, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, E. A. 19 de Abril, o Dia da Resistência Indígena. *Folha – MS* [online], Corumbá, 2021. Disponível em: <https://folhams.com.br/2021/04/19/19-de-abril-o-dia-da-resistencia-indigena-no-brasil-opiniaio/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

OLIVEIRA, J. E.; PEREIRA, L. M. *Terra Indígena Buriti: perícia antropológica, arqueológica e histórica sobre uma terra terena na Serra de Maracaju, Mato Grosso do Sul*. Dourados: Editora UFGD, 2012.

OLIVEIRA, J. E.; PEREIRA, L. M. “Duas no pé e uma na bunda”: da participação terena na guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança à luta pela ampliação dos limites da Terra Indígena Buriti. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, Dourados, v. 1, n. 2, p. 1-20, 2007.

PROJETO Político-Pedagógico da Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo [Não publicado]. Sidrolândia: Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo, 2022.

PROJETO Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Ndeti Reginaldo [Não publicado]. Dois Irmãos do Buriti: Escola Estadual Indígena Cacique Ndeti Reginaldo, 2020a.

PROJETO Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Natividade Alcântara Marques [Não publicado]. Dois Irmãos do Buriti: Escola Estadual Indígena Natividade Alcântara Marques, 2020b.

PROJETO Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Kopenoti [Não publicado]. Sidrolândia: Escola Estadual Indígena Kopenoti, 2018.

PROJETO Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo [Não publicado]. Miranda: Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo, 2012a

PROJETO Político-Pedagógico da Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa [Não publicado]. Miranda: Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa, 2012b.

SANTOS, B. B.; CAMPOS, L. M. L. Plantas medicinais na escola: uma experiência com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, São Paulo, v. 10, n. 5, p. 271-90, 2019.

SANTOS, D. M.; NAGASHIMA, L. A. Saber popular e o conhecimento científico: relato de experiência envolvendo a fabricação de sabão caseiro. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 127-42, 2017.

SIQUEIRA, A. B.; LIMA, F. O.; SOBCZAK, J. R. S. O Projeto Político-Pedagógico e o plano de ensino de ciências em uma escola Kaingang. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 34, p. 222-33, 2015.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. 5. ed.

Campinas: Papirus, 2001.

TAUNAY, A. D. *Entre nossos índios*: Chanés, Terenas, Kinikinaus, Laianas, Guatós, Guaycurús, Caingangs. São Paulo: Companhia Melhoramentos de S. Paulo, 1940.

Sobre os autores:

Paulo Roberto Vilarim: Doutorando em História da Ciência e Educação Científica pela Universidade de Coimbra (CFisUC). Mestre em Física da Matéria condensada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Bacharel em física pela UEM. Licenciado em física pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professor de Física do Instituto Federal DE Mato Grosso do Sul (IFMS). Mestre em Física da Matéria condensada pela UEM. **E-mail:** paulo.vilarim@ifms.edu.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7709-2829>

Décio Ruivo Martins: Doutorando em História e Ensino da Física pela Universidade de Coimbra (CFisUC). Coordenador do Curso de Doutorado em História das Ciências e Educação Científica da Universidade de Coimbra. **E-mail:** decio@uc.pt, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6911-5445>

Sergio Paulo Jorge Rodrigues: Doutor em química e professor do Departamento de Química na Universidade de Coimbra (CQC-UC). A sua área de investigação é a química teórica e computacional e as suas aplicações em química ambiental, astroquímica e química medicinal. Tem também interesse pelo ensino e história da química, assim como pela divulgação e comunicação de ciência. **E-mail:** spjrodrigues@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4640-7039>

Jorge Eremites: Doutor em História/Arqueologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Docente na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **E-mail:** eremites@bol.com.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9148-1054>

Recebido em: 11/08/2022

Aprovado para publicação: 05/12/2022

