



# POVO INDÍGENA ZORÓ: CURRÍCULO E ESCOLA, ESPAÇOS EM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO

Patrícia Dias

*Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: patriciadiasopo@hotmail.com*

## **Resumo**

Historicamente, a educação escolar, na vida dos povos indígenas do Brasil, vem sendo conduzida com propósitos de impor a cultura dominante (ocidental), na busca de integrá-los à sociedade nacional. E, desde o período colonial, os indígenas vêm criando mecanismos de resistência às diversas investidas desta educação escolar homogeneizadora. Desse modo, a proposta deste texto é apresentar reflexões a respeito do currículo da Aldeia-Escola Zarup Wej do Povo Indígena Zoró. Para realização desta pesquisa adotou-se uma metodologia de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1982), com abordagem etnográfica (PEIRANO, 1995). Quanto ao campo de análise dos dados da pesquisa, refere-se a uma leitura epistemológica que articula o pressuposto do campo da educação, currículo, interculturalidade. A pesquisa evidenciou que a interculturalidade é uma preocupação constante no fazer escolar do Povo Zoró, expresso tanto no currículo construído pela comunidade educativa quanto no formato da escola.

**Palavras chave:** Educação escolar indígena. Currículo intercultural. Povo indígena Zoró.

## **1 INTRODUÇÃO**

Historicamente, a educação escolar, na vida dos Povos indígenas, vem sendo marcada pela imposição de um saber dito universal sobre os saberes tradicionais e que, por muito tempo, visava apenas a integração dos indígenas à sociedade nacional. No entanto, na atual conjuntura, é possível que a interculturalidade ocorra nesses espaços e que as escolas venham sendo ressignificadas, passando a serem ambientes onde se aprende também a cultura tradicional.

Devo mencionar que este texto é um desdobramento da pesquisa de mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, especificamente no âmbito do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação Escolar Indígena. Nesse contexto, foi possível produzir um estudo com a comunidade educativa Zoró, tendo como objeto de estudo o currículo da Aldeia-Escola Estadual Zarup Wej.



A pesquisa foi realizada na Aldeia-Escola Estadual Indígena Zarup Wej, do Povo Zoró. Este grupo indígena habita a Terra indígena com o mesmo nome, localizada na Amazônia Ocidental, mais especificamente no Noroeste do Estado de Mato Grosso, município de Rondolândia, divisa com o Estado de Rondônia. Os Zoró se autodenominam Pangyjej e atualmente vivem em 24 aldeias, em uma área de 355.789,5492 hectares de terra. Constituem uma sociedade de falantes da língua Pangyjej, do tronco Tupi família Mondé, com uma população de 770 pessoas (AMBÉ GAVIÃO, 2015).

A educação escolar na vida dos Zoró não é tão antiga como a de muitos outros povos indígenas no Brasil. De acordo com Maldí (1994), os mesmos tiveram contato com não indígenas somente a partir de 1970. A instituição escolar, no contexto do Povo Zoró, surgiu com a necessidade dos indígenas em lidar com o entorno regional, principalmente após o contato com os não índios. É uma instituição reivindicada e defendida pela comunidade como um instrumento importante na luta pela autonomia do Povo (ZAWANDU ZORÓ, 2015).

Este artigo está dividido em 4 sessões. Nesta sessão foi apresentada a introdução. Na sessão 2 será feito um pequeno panorama sobre a história da educação escolar indígena no Brasil. Na sessão 3 apresentarei brevemente alguns apontamentos da pesquisa de mestrado realizada junto à comunidade educativa Zoró. E, por fim, na sessão 4, o encerramento com as considerações finais.

## **2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL**

Historicamente, a educação escolar, na vida dos povos indígenas do Brasil, vem sendo conduzida com propósitos de impor a cultura dominante (ocidental), na busca de integrá-los à sociedade nacional. E, desde o período colonial os indígenas vêm criando mecanismos de resistência às diversas investidas desta educação escolar homogeneizadora. Ao pesquisar sobre educação escolar indígena no Brasil, Neves (2009), Luciano Baniwa (2013) e Ferreira (2001) fazem alguns apontamentos significativos, que apresento a seguir.

Considerando a educação escolar indígena no Brasil, Neves (2009) destaca que é possível identificar dois grandes momentos: a educação indígena e a educação para índios. A educação indígena, de acordo com a autora, é protagonizada pelos povos indígenas no processo educativo que acontece por meio de modos próprios de classificação e ordenamento, em que a responsabilidade pela construção do conhecimento e a aprendizagem da cultura, das tradições, da língua, da maneira de interpretar o mundo, são compartilhadas por todos e todas.



No segundo momento, a Educação para Índios se classifica como “[...] etnocêntrica, catequizadora, evangelizadora e integracionista – materializada pelo poder público e pelos missionários – católicos e protestantes” (NEVES, 2009, p. 163).

Para Luciano Baniwa (2013) o processo histórico da educação escolar indígena pode ser, resumidamente, dividido também em dois períodos distintos. O período de 1500 a 1988 é apontado pelo autor como o primeiro momento, que o mesmo classifica como “escola para índio”. Esta foi comandada pela igreja que, por meio de padres jesuítas e salesianos, promoveu ações marcadas pela negação da diversidade cultural, cujo objetivo maior propunha que os indígenas fossem integrados à sociedade nacional. De modo que a vida habitual, as línguas, as tradições, as culturas, os saberes tradicionais, fossem completamente ignorados, negados e proibidos pela escola. O segundo momento, para o autor - a educação indígena - que se caracteriza pelo protagonismo indígena frente aos movimentos nas lutas por direitos, aconteceu após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu o direito da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Em uma concepção mais detalhada, Ferreira (2001) classifica a história da educação escolar indígena em quatro períodos, a saber: Primeiro, o período colonial, com a presença da catequese jesuítica. A educação para índios, que se iniciou com a chegada dos europeus na América, tinha objetivos puramente assimilacionistas. O segundo período, de tentativas de integração dos indígenas à sociedade nacional, ocorreu inicialmente pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, posteriormente, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), por meio de várias ações, inclusive as engatilhadas pelos missionários do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e por outras missões religiosas, as quais causaram drásticas influências culturais e sociolinguísticas nos povos indígenas brasileiros. O terceiro período, marcado pela formação de projetos diferenciados de educação escolar, com apoio de organizações não governamentais; e, por fim, o quarto período, que se constitui dos encontros de professores indígenas em todo o Brasil (a partir de 1970).

Embora Neves (2009), Luciano Baniwa (2013) e Ferreira (2001) divergirem em relação à quantidade de fases da história da educação escolar indígena, concordam em dois pontos específicos: O primeiro, que a educação ofertada aos indígenas sempre esteve arraigada dos princípios assimilacionistas; e o segundo, que a Constituição Federal de 1988 é um marco significativo na educação formal indígena.

“Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação escolar indígena oferece novas perceptivas, como a valorização cultural, da língua, dos costumes em geral,



dentro e fora da escola nas aldeias” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 15). Nos artigos 215 e 242 da Constituição Federal de 1988 fica explícito o reconhecimento da pluralidade da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições dos diferentes povos na formação do povo brasileiro.

Com o desdobramento da Constituição, outras leis e políticas públicas surgem no cenário nacional, garantindo, aos povos indígenas brasileiros, direitos à escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, como a LDBEN 9.394/96, nos Artigos 32 e 78; As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, Parecer 14/99; Resolução 03/99/CNE que trata da Estrutura e funcionamento da educação escolar indígena; o Referencial Curricular para Escolas Indígenas – RCNEI (1998); e mais recentemente, o Plano Nacional de Educação de 2014 (Lei nº 13.005/2014) que traçou metas específicas para escolas indígenas. Assim, desde 1990 a temática interculturalidade tem se convertido em principal debate a respeito das escolas indígenas, presente na constituição, nas políticas públicas e nas reformas educacionais tanto de caráter nacional como no âmbito da América Latina.

A educação escolar intercultural, para Luciano Baniwa (2011), se constitui em um “campo fértil em construção”, no entanto, para o autor, há necessidade de superar as dicotomias em três campos que são interligados, a saber: o campo epistemológico, em que se coloca a necessidade de formação do educador intercultural no intuito de articular os diferentes saberes, promovendo a ruptura dos padrões da ciência dominante; o campo metodológico, levando em conta a lógica do outro em suas diferentes expressões, a partir de sua relação histórica em seus territórios tradicionais; e o campo político, no qual se destaca a relevância das lutas dos povos indígenas em prol de seus direitos e a participação dos mesmos na elaboração das políticas públicas voltadas aos seus interesses.

Para a professora Catherine Walsh, a interculturalidade precisa ser construída a partir da perspectiva crítica, como uma “pedagogia decolonial”, buscando promover relações menos assimétricas de poder e saber, afirmando “[...] a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação” (WALSH, 2009, p. 02). Para a autora, a interculturalidade não deve ser entendida apenas como o reconhecimento e a tolerância da diferença dentro de uma estrutura estabelecida. Mas, como desígnio e proposta de sociedade em que todos respeitem e valorizem as diferenças.

No que trata a educação intercultural, Fleuri (2003, p. 17) acredita que

[...] Considerar a educação intercultural frente ao princípio constitucional da



não discriminação consiste basicamente em pensar a diversidade a partir da compreensão e do respeito à diferença e à paridade de direitos. Pensar, agir e viver a partir de uma perspectiva intercultural transpõe a descoberta de si mesmo e do outro; requer ações pensadas e executadas de maneira interativa, respeitosa, solidária, afetiva, sensível e prospectiva com vistas à justiça e à equidade social.

No cenário da educação escolar indígena, a interculturalidade crítica questiona o modelo de escola constituída a partir da perspectiva do ser e do saber instituídos nas sociedades Latino-Americanas com a perspectiva ocidental, hegemônica, por meio de um longo processo de dominação e imposição de um saber universal, “naturalmente estabelecido”, que ainda hoje ocupa lugar privilegiado (SCARAMUZZA, 2013). Para o mesmo autor, a escola, o currículo, ao mesmo tempo em que tem se tornado “[...] campo de produção e disseminação de saberes tem representado o ocidente e as matrizes de saberes que alimentam essa ideia [...]” (SCARAMUZZA, 2013, p. 45), a de produzir conhecimentos universalizados.

No que tange aos conhecimentos “universalizados” nas escolas, Sales (2017) critica a base nacional comum curricular, Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017. Para a autora, é necessário ter clareza que se trata de um documento que faz uma “seleção interessada”, e que é preciso refletir sobre os critérios que estão por trás dessas escolhas. Ainda para a mesma autora, “[...] não existe conhecimento universal. O universal é posicionado politicamente a partir da definição de certos grupos. O currículo nacional é uma tentativa de controle e não se busca a qualidade da educação” (SALES, 2017, p. 1). Desse modo, a BNCC vem a ser mais um empecilho em que as escolas indígenas contemporâneas precisam lidar na atualidade.

A partir das teorias crítica e pós-crítica da educação e do currículo, a escola passa a ser vista com outro olhar, não apenas como um “braço ideológico” de um modelo colonial, mas como possibilidade de ruptura com a reprodução, como defende Apple (1997). Assim, o espaço escolar passa a ser considerado ideal para aquisição dos conhecimentos necessários para reflexões, questionamentos e das diferenças, e acredita-se que as aldeias indígenas possam ser um ambiente propício para (re)inventar e ressignificar a instituição escolar.

O currículo escolar pensado pela própria comunidade indígena, como orientação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena - RCNEI (1998), poderá ser um importante instrumento no processo de ressignificação escolar. Na concepção de Moreira e Candau (2008), o currículo escolar deve favorecer o reconhecimento das diferenças e o diálogo entre elas. O autor e a autora defendem, ainda, que o currículo precisa ser orientado no sentido de contribuir para a construção de um



mundo que aceita e respeita as diferenças, favorecendo para o combate às desigualdades sociais e econômicas.

No campo do currículo, as teorias pós-críticas insurgem com questões importantes para a compreensão e questionamentos do espaço escolar, especialmente pelo aspecto da reprodução, dominação e exploração. De acordo com Silva (2011, p. 127) as teorias, pós-colonialista e pós-estruturalista questionam “[...] as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio”.

Para Foucault (1976, p. 184),

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação [...] O poder passa através do indivíduo que ele constituiu.

Considerando as relações de poder, para Silva (2001, p. 200), “o Currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação.” Ao pesquisar sobre o currículo escolar, o autor alerta que é preciso indagar sobre quais “[...] grupos e interesses não apenas estão representados no currículo, mas tem o poder de representar outros”. E ainda quais relações de poder são fortalecidas ou enfraquecidas nesse processo (SILVA, 2001, p. 202).

No campo da educação escolar indígena, torna-se extremamente necessário questionar a respeito do poder que constitui os indivíduos que atuam nas comunidades educativas indígenas, quais os discursos e como relacionam as culturas e os saberes no currículo da escola. É nessa perspectiva que considero relevante pesquisas sobre a educação escolar indígena, uma vez que é de fundamental importância questionar as relações de poder presentes no escola e no currículo da instituição escolar.

Não dá para negar, como afirma Tassinari (2001), que a educação escolar, imposta às populações indígenas ao longo dos anos, tem evidenciado um efeito “demolidor” das tradições culturais. No entanto, para a autora, a partir de novas perspectivas da atuação indígena na luta por uma educação que atenda as necessidades específicas de cada povo, é possível observar o surgimento de escolas e currículos, no cenário nacional, como espaços reinventados, ressignificados.

### **3 APONTAMENTOS DA PESQUISA**



Para realização desta pesquisa adotou-se uma metodologia de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1982), com abordagem etnográfica (PEIRANO, 1995). A abordagem qualitativa, deste estudo, foi complementada com a utilização de técnicas e métodos próprios do campo da pesquisa etnográfica, como: entrevistas, observação, roda de conversa e análise documental. Acredita-se que essa metodologia foi a que melhor contribuiu para o entendimento da relação entre o contexto histórico do Povo Zoró e o currículo da Aldeia-Escola Indígena Zarup Wej.

Foram realizadas entrevistas com 05 professores/as; 1 mestre da cultura; 1 cacique; com o Coordenador pedagógico da Aldeia-escola e com o Diretor da Aldeia-escola. Realizou-se também análise documental no PPP da Aldeia-Escola, bem como em outros documentos, como Atas de reuniões. Na sequência do texto, apresento alguns apontamentos da pesquisa (mais especificamente a pesquisa de campo).

a) Aldeia-Escola, tempo e espaço:

A Aldeia-escola é uma instituição pensada pelas lideranças Zoró como uma possibilidade para que os/as mais jovens possam ter acesso à educação básica sem, necessariamente, deixar a Terra Indígena. A estrutura física da escola tem o formato da maloca tradicional Zoró, com cobertura de palha, porém com paredes de tijolos, janelas e divisórias internas.

A proposta político pedagógica da Aldeia-Escola consiste na organização da escolarização em espaços e tempos diferenciados: sessão escolar e sessão de aplicação, em regime de alternância. As sessões escolares, parte presencial na Aldeia-Escola, devem ser alternadas com sessões de aplicação na aldeia de origem de cada aluno/a. No PPP as sessões escolares estão organizadas para que, em média, tenha 120 dias letivos com 800 horas/aula, e as sessões de aplicação, com 80 dias letivos com 400 horas, obedecendo à LDBEN (1996), que fixa um mínimo de 200 dias letivos e de 800 horas anuais, respectivamente.

Cada ano letivo deverá ser composto por 07 sessões escolares, com número de dias variados, de acordo com a necessidade da comunidade em realizar suas práticas tradicionais, conforme calendário escolar elaborado de forma participativa durante as oficinas realizadas a cada ano letivo. As sessões escolares, que podem variar de 12 a 25 dias de aulas efetivas, são levando em consideração atividades tradicionalmente praticadas pela comunidade e que estão



inseridas no calendário escolar diferenciado, e têm acesso à educação bilíngue com disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada (PPP, 2010).

b) Currículo da Aldeia-Escola Zarup Wej:

O currículo da Aldeia-Escola está organizado de acordo com as orientações previstas na legislação vigente (LDBEN 9394, 1996; RCNEI, 1998; Parecer 14, 1999; Resolução 3, 1999), observando a realidade e a diversidade cultural da comunidade. No Ensino Médio, por exemplo, os componentes curriculares estão organizados de forma que contemplam as áreas do conhecimento: Área de linguagens, códigos e suas tecnologias; Área das ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e Área das ciências humanas e suas tecnologias. Tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental há disciplinas específicas que abordam os conhecimentos tradicionais Zoró, como as disciplinas de Religião, Ritos e Mitos e Extrativismo.

Com a disciplina língua portuguesa o/a estudante irá ter contato ao iniciar o 2º ciclo do Ensino Fundamental na Aldeia-Escola, no 5º ano. A cada série/ano a carga horária dessa disciplina gradativamente vai aumentando. Desse modo, no Ensino Médio, língua portuguesa é a disciplina com a maior carga horária, enquanto a disciplina Panyjej (língua materna) tem sua carga horária reduzida a cada ano em que o/a estudante avança. As disciplinas de matemática, história e geografia ocupam uma parte considerável da carga horária, com 10 aulas por sessão escolar. Já as disciplinas de química, física, religião, rito e mitos têm carga horária de 02 aulas por sessão.

Analisando o currículo da Aldeia-Escola é evidente esse processo de negociações internas para que a educação escolar possa se encaixar no contexto do Povo Zoró. Percebe-se que há muitos anseios em relação a essa instituição e que a comunidade educativa tem enfrentado grandes desafios para manter uma escola de alternância buscando atender as expectativas e as demandas de um Povo Indígena contemporâneo.

c) Estratégias dos professores/as para promover educação intercultural:

Em entrevista realizada com o coordenador pedagógico, Alfredo Sep Kiat, ele afirmou que é preciso orientar os/as professores/as a trabalhar de acordo com a PPP da educação básica do Povo Zoró, que consiste em relacionar os conteúdos da base nacional comum com



os conhecimentos tradicionais; desse modo acredita que possa ocorrer uma educação intercultural.

Em uma roda de conversa, realizada em julho de 2016, com professores/as da Aldeia-Escola Zarup Wej, o professor Joel ZapKala La que, no momento, estava trabalhando história, geografia e religião, mitos e ritos na instituição, afirmou que uma das estratégias adotadas pelos/as professores/as para promover uma educação intercultural é aproveitar as atividades que estão sendo realizadas na escola e buscar relacionar com os conteúdos a ser ministrados aos/as estudantes. Como exemplo, o professor citou as atividades realizadas durante a primeira sessão escolar, em que foi dedicado a consertar o telhado, substituir a palha. “[...] Ir no mato tirar a palha, preparar e montar os telhados pode servir de base para muita coisa... é, pode ser considerado aula de extrativismo, de arte, de história, que aí vai contando como nosso Povo fazia, de geografia que tem que saber onde buscar palha” (Roda de conversa, Joel ZapKala La Zoró, julho de 2016).

Tanto as lideranças Zoró, os/a professores/as apontam a necessidade de ensinar os saberes da cultura Panyjej e os saberes da cultura não indígena na Aldeia-Escola. Como estratégias para alcançar a interculturalidade na instituição apontam o mestre da cultura, sabedores tradicionais, como figura central nesse processo. O Mestre da Cultura ajuda os/as professoras a trabalhar conteúdos relacionados ao conhecimento tradicional.

A comunidade educativa Zoró aponta o diálogo entre a ação pedagógica indígena e a pedagogia não indígena como o caminho para uma educação intercultural na Aldeia-Escola. Os professores/as têm consciência de que muitas coisas tradicionais já não fazem mais parte da cultura da identidade Zoró, e continuam sendo cobradas na escola. Daí a necessidade de sempre estar discutindo o PPP da escola. Nas palavras do Coordenador Pedagógico: “O PPP a gente está corrigindo ainda. Ele foi construído por lideranças, os mais velhos que no passado tiveram a experiência de deixar seus filhos estudarem na escola ‘dos brancos’, mas eles não gostaram com medo que eles perdessem a cultura” (Entrevista Alfredo Sep Kiat, 2016).

#### d) Aldeia-escola como espaço ressignificado:

Os Zoró relacionam o processo de aprendizagem com as fases da vida cotidiana. Os meninos<sup>1</sup> e as meninas<sup>2</sup> passam por diversas fases durante sua vida. Tradicionalmente, a cada

---

<sup>1</sup>As fases da vida do homem são: Byp wup (recém nascido); Byp pabagag (3 meses até engatinhar); Byp pabe pe (quando começa a andar); Byp andutem kuru (até 1 ano e meio); Byp (1 ano e meio até 09 anos); Wujiryt (10 a



fase da vida, meninos e meninas recebiam diferentes conhecimentos pelos mais velhos, no geral pais e/ou avós (PPP, 2010). Devido ao processo de contato com a sociedade nacional, que os levou à fixação das aldeias no Território, à ocupação com a religião evangélica, à dedicação aos trabalhos remunerados (nas escolas, como agente de saúde, na APIZ<sup>3</sup>), ao tempo ocupado com a televisão (em algumas aldeias), tem comprometido o processo de aprendizagem das atividades tradicionais.

Interpreta-se, neste trabalho, que a Aldeia-Escola cumpre um papel fundamental na sociedade Zoró, em dois pontos específicos: o primeiro, em continuar formando pessoas para enfrentar as adversidades, pois antes a necessidade era de guerreiros, na atualidade, necessitam de pessoas qualificadas que dominem a cultura nacional e que lutem a favor de seus interesses, seja educacionais, econômicos, saúde, território, entre outros. E o segundo, é permitir que os conhecimentos tradicionais continuem a ser ensinados. A Aldeia-Escola proporciona atividades, como as histórias, mitos e os rituais, apresentados pelo mestre da cultura que, em muitas aldeias, não acontecem mais. Acredita-se, como afirma Tassinari (2001), que a Aldeia-Escola do Povo Zoró seja um espaço ressignificado, onde se aprende os conteúdos da base curricular nacional e também a cultura Zoró.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É possível que o modo de pensar a instituição escolar da comunidade educativa Zoró seja muito diferente da visão não indígena. Com olhar atento aos detalhes da interação com o entorno regional, essa comunidade elaborou uma proposta completamente diferenciada de escola, construíram uma Aldeia-Escola. Ademais, esta pesquisa evidenciou que a educação diferenciada, entendida nessa pesquisa como interculturalidade, é uma preocupação constante no fazer escolar do Povo Indígena Zoró, expresso tanto no projeto político pedagógico, construído pela comunidade educativa, quanto no formato das escolas. A Aldeia-Escola pode ser considerada um excelente projeto, elaborado pelo próprio Povo na perspectiva intercultural, que busca valorizar a cultura, os saberes e costumes da comunidade. Embora haja desafios a serem enfrentados, principalmente relacionados ao sistema oficial de educação escolar.

---

14 anos); Wujit (15 anos até casar); Wyj (depois que casa); Pandet (Homem mais velho que ensina os jovens) (PPP, 2010, p. 20).

<sup>2</sup> As meninas têm as seguintes fases: até os nove anos de idade são as mesmas fases dos meninos. De 10 anos até a primeira menstruação é designada de Wanzeriryrt, até casar de Wanzerit e, depois de casada, Wanzet, e quando não pode ter mais filhos, pode ser chamada de Pandet kyj (PPP, 2010, p. 21).

<sup>3</sup> Associação do Povo Indígena Zoró.



## REFERÊNCIAS

- AMBÉ GAVIÃO, Cristiane. **Plantas medicinais do Povo Pangyej- Zoró: a importância da utilização das plantas medicinais.** Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura Intercultural, UNIR, Ji-Paraná, Rondônia, 2015.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial: Educação democrática numa era conservadora.** Porto Alegre: Vozes, 1997.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1982.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Assembleia Nacional Constituinte, 5.10.1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993.** 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 23.12.1996.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: DOU, 26.6.2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: abr. 2016.
- FERREIRA, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal Leal. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola.** São Paulo: Global, 2001.
- FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FOUCAULT, Michel. Soberania e Disciplina. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1976.
- LUCIANO BANIWA, Gerssem José dos Santos. Educação escolar indígena no Brasil: Avanços, limites e novas perspectivas. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia, GO, **Anais...**, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no alto Rio Negro.** Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, 2011.



MALDI, Denise. Laudo histórico-antropológico - Ação de Interdito Proibitório (Processo 20.840-7, 2a. Vara da Seção Judiciária do Estado de Mato Grosso) [1992]. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Direitos Indígenas e Antropologia: Laudos Periciais em Mato Grosso**. Cuiabá: EdUFMT, 1994.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. Governo do Estado do Mato Grosso. **Projeto Político Pedagógico da Educação Básica Intercultural Específica para o Povo Indígena Zoró**. Rondolândia: SEDUC/MT, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas**. 2009. 369 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, Araraquara, SP, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, [online], v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 12 nov. 2016.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1995.  
SALES, Shirlei Rezende. (Conferência ou palestra). Proposta do governo para a base curricular é criticada. Disponível em: <https://www.ufmg.br/sbpcnaufmg/proposta-do-governo-para-a-base-curricular-e-criticada-na-sbpc-educacao/>. Acesso em: 17 ago. 2017.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. Faz sentido pensar um currículo intercultural? In: NEVES, Josélia Gomes et al. (Orgs.). **Universidade, licenciatura e interculturalidade: anúncios de aprendizagens na floresta**. Rondônia: [s.n.], 2013.

SILVA, Thomas T. **Documento de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: \_\_\_\_\_. MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). **Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TASSINARI, Antonella M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal Leal. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola**. São Paulo: Global, 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ZAWANDU ZORÓ. Aguinaldo. **Processos educativos na escola estadual de ensino básico Zarup Wej anexo I: uma análise do currículo**. Trabalho de conclusão de curso em Licenciatura Intercultural, UNIR, Ji-Paraná, Rondônia, 2015.