

**VIVÊNCIAS DE CAMPO E APRENDIZAGEM DECOLONIAL NO TERRITÓRIO
BALATIPONÉ-UMUTINA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA E
IDENTIDADE EM PERSPECTIVA INTERCULTURAL****FIELD EXPERIENCES AND DECOLONIAL LEARNING IN THE BALATIPONE-
UMUTINA TERRITORY: EDUCATIONAL PRACTICES, CULTURE, AND
IDENTITY FROM AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE****EXPERIENCIAS DE CAMPO Y APRENDIZAJE DECOLONIAL EN EL
TERRITORIO BALATIPONE-UMUTINA: PRÁCTICAS EDUCATIVAS, CULTURA
E IDENTIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

10.56238/revgeov16n5-141

Tatiane Cristina de Souza

Mestranda em Geografia

Instituição: Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade do Estado de Mato Grosso
(PPGEO, UNEMAT - Cáceres)

E-mail: tatiane@unemat.br

Jussara Cebalho

Doutoranda em Geografia

Instituição: Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade do Estado de Mato Grosso
(PPGEO, UNEMAT - Cáceres)

E-mail: jussaracebalho@hotmail.com

Marely Silva Almeida

Mestranda em Geografia

Instituição: Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade do Estado de Mato Grosso
(PPGEO, UNEMAT - Cáceres)

E-mail: marely.almeida@unemat.br

Girlene Aparecida Ramos

Mestranda em Geografia

Instituição: Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade do Estado de Mato Grosso
(PPGEO, UNEMAT - Cáceres)

E-mail: ramos.girlene@unemat.br

Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira

Doutora em Geografia

Instituição: Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade do Estado de Mato Grosso
(PPGEO, UNEMAT - Cáceres)

E-mail: leal@unemat.br



RESUMO

Este artigo analisa as experiências formativas vivenciadas no Território Indígena Balatiponé-Umutina, em Barra do Bugres – MT. A atividade integra atividades do Programa de Pós-Graduação em Geografia e o Projeto Mais Ciência na Escola e teve como objetivo promover o diálogo entre os saberes científicos e os conhecimentos tradicionais, reafirmando a educação indígena como prática de resistência, autonomia e reconstrução identitária. A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem etnográfica, fundamentou-se em autores como Candau (2014), Walsh (2009), Haesbaert (2004), Santos (2006), Fleuri (2003) e Almeida (2010), além de vozes indígenas contemporâneas como Krenak (2019) e Baniwa (2021). As observações e interações com professores, estudantes e lideranças comunitárias da Escola Julá Paré evidenciaram que o território é um espaço educativo de múltiplas linguagens, onde ciência, espiritualidade e ancestralidade se entrelaçam. Os resultados apontam que a vivência de campo constitui um exercício de escuta, convivência e reconhecimento intercultural, fortalecendo a aprendizagem decolonial e o protagonismo dos povos originários na produção de conhecimentos plurais.

Palavras-chave: Educação Indígena. Interculturalidade. Decolonialidade. Território. Balatiponé-Umutina.

ABSTRACT

This article analyzes the formative experiences of indigenous people in the Balatiponé-Umutina Indigenous Territory, in Barra do Bugres, Mato Grosso do Sul. The activity, part of the Graduate Program in Geography and the Mais Ciência na Escola Project, aimed to promote dialogue between scientific and traditional knowledge, reaffirming Indigenous education as a practice of resistance, autonomy, and identity reconstruction. The research, qualitative in nature and ethnographic in nature, was based on authors such as Candau (2014), Walsh (2009), Haesbaert (2004), Santos (2006), Fleuri (2003), and Almeida (2010), as well as contemporary Indigenous voices such as Krenak (2019) and Baniwa (2021). Observations and interactions with teachers, students, and community leaders at the Julá Paré School highlighted that the territory is an educational space of multiple languages, where science, spirituality, and ancestry intertwine. The results indicate that field experience constitutes an exercise in listening, coexistence and intercultural recognition, strengthening decolonial learning and the protagonism of indigenous peoples in the production of plural knowledge.

Keywords: Indigenous Education. Interculturality. Decoloniality. Territory. Balatiponé-Umutina.

RESUMEN

Este artículo analiza las experiencias formativas de los pueblos indígenas en el Territorio Indígena Balatiponé-Umutina, en Barra do Bugres, Mato Grosso do Sul. La actividad, parte del Programa de Posgrado en Geografía y del Proyecto Mais Ciência na Escola, tuvo como objetivo promover el diálogo entre el conocimiento científico y tradicional, reafirmando la educación indígena como una práctica de resistencia, autonomía y reconstrucción de la identidad. La investigación, de naturaleza cualitativa y etnográfica, se basó en autores como Candau (2014), Walsh (2009), Haesbaert (2004), Santos (2006), Fleuri (2003) y Almeida (2010), así como en voces indígenas contemporáneas como Krenak (2019) y Baniwa (2021). Las observaciones e interacciones con docentes, estudiantes y líderes comunitarios en la Escuela Julá Paré destacaron que el territorio es un espacio educativo de múltiples lenguas, donde la ciencia, la espiritualidad y la ancestralidad se entrelazan. Los resultados indican que la experiencia de campo constituye un ejercicio de escucha, convivencia y reconocimiento intercultural, fortaleciendo los aprendizajes decoloniales y el protagonismo de los pueblos indígenas en la producción de conocimientos plurales.



Palabras clave: Educación Indígena. Interculturalidad. Decolonialidad. Territorio. Balatiponé-Umutina.



1 INTRODUÇÃO

O Território Indígena Balatiponé-Umutina, em Barra do Bugres – MT, é um espaço profícuo de pesquisas e aprendizagens, por que abriga um povo ciente de seu papel no mundo. Longe de se restringir a uma simples atividade curricular, a vivência com esse povo expressa encontros entre saberes acadêmicos e saberes ancestrais, revelando o poder formativo da escuta, do diálogo e do reconhecimento do outro como sujeito de conhecimento.

A pesquisa nesse espaço integrou a disciplina **DINÂMICA ESPACIAL DOS POVOS TRADICIONAIS, QUILOMBOLAS E INDÍGENAS NOS BIOMAS MATO-GROSSESES** e o Projeto *Mais Ciência na Escola*, ambas sob a orientação e coordenação da Prof.^a Dra. Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). O projeto tem como propósito aproximar o ensino de ciências das realidades comunitárias, promovendo uma ciência viva, territorializada e comprometida com o contexto sociocultural. No caso da experiência com o povo Balatiponé-Umutina, essa aproximação rompeu fronteiras simbólicas e epistemológicas, pois inseriu os estudantes e pesquisadores num espaço de educação intercultural, onde o saber surge da convivência e da ancestralidade.

O povo Balatiponé-Umutina, pertencente ao tronco linguístico Bororo, mantém um modo de vida que une espiritualidade, trabalho coletivo, respeito à natureza e resistência cultural. Conforme o Instituto Socioambiental (ISA, 2023), sua história é marcada por processos de colonização, missão e perda territorial, mas também por um contínuo movimento de retomada identitária, expresso nas práticas linguísticas, educativas e espirituais que sustentam sua existência. A Escola Julá Paré, localizada no território, constitui-se como um espaço de resistência e criação, onde o ensino contemporâneo se entrelaça com os saberes tradicionais, fazendo do cotidiano escolar uma pedagogia do território.

Essa compreensão dialoga com Haesbaert (2004), ao afirmar que o território ultrapassa sua dimensão física e se revela como lugar simbólico, afetivo e político, no qual se constroem identidades e se projetam esperanças coletivas. Do mesmo modo, Santos (2006) propõe a ecologia de saberes, defendendo que o conhecimento científico só se torna maior quando dialoga com outros modos de saber e de viver, superando a hierarquia epistemológica imposta pelo colonialismo.

A educação indígena, nesse contexto, não é apenas um campo de ensino, mas um ato político e existencial de reexistência (Walsh, 2009). Trata-se de uma prática que descoloniza o pensamento e reafirma o direito à diferença, ao tempo que propõe novas epistemologias fundadas na ancestralidade e na comunhão com a natureza. Para Candau (2014) e Fleuri (2003), o diálogo intercultural exige mais do que tolerância: requer convivência, reciprocidade e reconstrução de sentidos entre mundos distintos, condição essencial para a construção de uma sociedade plural.



Dessa forma, o presente artigo busca compreender como a vivência de campo no território Balatiponé-Umutina contribui para a aprendizagem decolonial e para a valorização da educação indígena como prática intercultural.

Para tanto, formulam-se as seguintes questões orientadoras da pesquisa:

- De que maneira a escola indígena Julá Paré integra os saberes tradicionais e científicos em sua prática pedagógica?
- Como a presença da universidade e do projeto *Mais Ciência na Escola* favorece o diálogo entre diferentes epistemologias?
- Quais sentidos de território, identidade e aprendizagem emergem da experiência vivida?

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições da vivência de campo para a formação intercultural e decolonial de estudantes e docentes, a partir da interação com o povo Balatiponé-Umutina e suas práticas educativas. Com os objetivos específicos, pretende-se:

- a) descrever as atividades realizadas na Escola Julá Paré durante a aula de campo;
- b) identificar os princípios de interculturalidade e ecologia de saberes presentes nas ações educativas;
- c) refletir sobre o papel do território como espaço de formação e resistência cultural.

A relevância deste estudo está na possibilidade de (re)pensar a universidade como parceira dos povos originários, na construção de um conhecimento mais justo e solidário. Além de contribuir para o campo da educação intercultural e das epistemologias do Sul, a pesquisa reforça a importância da aprendizagem situada, aquela que nasce da experiência compartilhada, da escuta e da convivência entre diferentes mundos.

O artigo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico, dividido em três partes: interculturalidade e diálogo de saberes; decolonialidade e epistemologias indígenas; e território, identidade e reexistência. Em seguida, detalha-se a metodologia adotada, com ênfase na abordagem etnográfica e na observação participante. Posteriormente, discutem-se os resultados e análises, evidenciando as dimensões educativas e simbólicas da vivência. Por fim, a conclusão retoma as reflexões centrais e propõe caminhos para o fortalecimento da educação indígena e do diálogo entre ciência e ancestralidade.

2 INTERCULTURALIDADE E DIÁLOGO DE SABERES

A interculturalidade constitui um dos pilares fundamentais para compreender os processos educativos que emergem em contextos de diversidade étnica e epistemológica. Segundo Candau (2014), o termo designa um movimento contínuo de encontro, escuta e negociação entre culturas, que se realiza no reconhecimento mútuo e na convivência solidária. A autora enfatiza que a educação



intercultural não se limita ao respeito às diferenças, mas implica a criação de espaços de diálogo real, nos quais todos os sujeitos possam ensinar e aprender reciprocamente.

No âmbito da educação indígena, essa concepção assume dimensões ainda mais profundas. A interculturalidade, como observa Fleuri (2003), requer uma pedagogia da relação, aberta à diversidade, às linguagens e aos tempos de cada povo. Para Fleuri (2003, p. __), “aprender com o outro” é mais transformador do que “aprender sobre o outro”, pois desloca a centralidade do conhecimento e promove a partilha de experiências como ato educativo.

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser o espaço exclusivo de transmissão de conteúdos universais e passa a se constituir como território de convivência e troca simbólica, onde a oralidade, os rituais, a espiritualidade e o trabalho coletivo são reconhecidos como dimensões legítimas do saber. Esse movimento rompe com a lógica monocultural e eurocentrada que historicamente orientou o sistema escolar brasileiro, conferindo visibilidade às epistemologias dos povos originários e afrodescendentes.

Para Walsh (2009), a interculturalidade deve ser entendida como projeto político, ético e epistemológico, e não como mera coexistência entre culturas. Ela distingue a *interculturalidade funcional*, que apenas tolera a diferença, da *interculturalidade crítica*, que questiona as estruturas coloniais e propõe novas formas de produzir conhecimento. Sob esse enfoque, o diálogo intercultural não ocorre em condições de igualdade prévia, mas requer uma transformação das relações de poder que historicamente silenciaram os saberes subalternizados.

No contexto latino-americano, essa discussão encontra ressonância nas ideias de Santos (2006), que propõe a ecologia de saberes como caminho para superar a monocultura da ciência moderna. Para o autor, todo conhecimento é situado e parcial; por isso, o desafio contemporâneo é reconhecer a diversidade epistêmica como condição de justiça cognitiva. Em suas palavras, “não há ignorância em geral, assim como não há conhecimento em geral: há ignorância de um certo tipo de conhecimento e conhecimento de um certo tipo de ignorância” (Santos, 2006, p. 154).

Essa concepção dialoga diretamente com a vivência no território Balatiponé-Umutina, onde a troca entre professores universitários, estudantes e a comunidade indígena revelou que a verdadeira aprendizagem nasce da escuta e do convívio, e não da imposição de um saber sobre o outro. O encontro entre ciência e ancestralidade, mediado pela sensibilidade e pela reciprocidade, constitui, portanto, uma prática de ecologia intercultural, uma pedagogia do encontro que ressignifica tanto o papel da escola quanto o da universidade.

Os autores indígenas contemporâneos também têm contribuído de forma decisiva para esse debate. Krenak (2019) adverte que a interculturalidade só é possível quando o diálogo reconhece o valor da Terra como ser vivo, e não apenas como recurso. Para ele, “adiar o fim do mundo” significa resgatar modos de existência que se contrapõem ao pensamento linear e extrativista. Nessa linha,



Baniwa (2021) afirma que a educação intercultural deve promover a autonomia dos povos indígenas e respeitar os ritmos próprios de aprendizagem, que se constroem no cotidiano comunitário e na relação com a natureza.

Assim, compreender a interculturalidade a partir do território Balatiponé-Umutina é reconhecer que a escola indígena é mais do que uma instituição de ensino: é um espaço simbólico de encontro entre mundos. Nela, o conhecimento científico se abre à escuta dos saberes tradicionais, e o processo educativo se torna ato político, espiritual e comunitário. A interculturalidade, portanto, não é uma meta a alcançar, mas um caminho a percorrer continuamente, tecendo pontes entre experiências, línguas e visões de mundo que se cruzam no exercício cotidiano da convivência.

2.1 DECOLONIALIDADE E EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS

A compreensão das práticas educativas indígenas a partir de uma perspectiva decolonial exige revisitá-las formas como o conhecimento foi historicamente produzido, classificado e hierarquizado. O projeto moderno-ocidental, como assinala Quijano (2000), estabeleceu um padrão de poder mundial centrado na colonialidade do saber, que impôs a racionalidade europeia como única forma legítima de conhecimento. Esse processo marginalizou e desqualificou outros modos de existir e pensar, como os saberes indígenas, afrodescendentes e campões.

A decolonialidade, portanto, não é apenas uma crítica ao colonialismo, mas uma proposta de superação epistemológica, que busca revalorizar os conhecimentos nascidos das margens, das oralidades e das territorialidades. Para Mignolo (2003), pensar de forma decolonial implica “desobedecer epistemicamente” ao cânone da modernidade, isto é, recusar a ideia de que há uma única forma correta de compreender o mundo. Essa desobediência não se faz pela negação da ciência, mas pelo reconhecimento de que há muitas ciências, muitas rationalidades e múltiplas verdades possíveis.

Nesse mesmo horizonte, Walsh (2009) entende a decolonialidade como uma prática insurgente de pensamento e ação, que se realiza na educação, na arte, na espiritualidade e nas lutas sociais. A autora propõe uma pedagogia que parta “das feridas coloniais” e das experiências dos povos historicamente oprimidos, valorizando suas formas de resistência e seus modos próprios de produzir conhecimento. A educação decolonial, portanto, não se resume a incluir conteúdos indígenas no currículo, mas a reconfigurar a própria lógica do ensinar e do aprender, deslocando o centro do conhecimento e devolvendo voz aos sujeitos silenciados.

Essa concepção está intimamente ligada às reflexões de Santos (2006), que defende a necessidade de uma revolução epistemológica por meio da *ecologia de saberes*. Para o autor, as universidades e instituições de ensino precisam abandonar a “monocultura do saber científico” e abrir-se a um diálogo horizontal com outras epistemologias, incluindo as indígenas, afro-brasileiras e



populares. Somente assim será possível construir uma sociedade cognitiva plural, pautada na solidariedade e na justiça epistêmica.

A educação indígena é, nesse sentido, uma das expressões mais autênticas da decolonialidade em prática. Nela, o conhecimento nasce do território, do corpo, da oralidade e da espiritualidade — dimensões que a racionalidade ocidental frequentemente separou. Como observa Krenak (2019), a modernidade produziu uma ruptura entre humanidade e natureza, transformando o planeta em objeto de exploração. Para o autor, “reencantar o mundo” significa restaurar a percepção de que a Terra é um organismo vivo e que aprender é também escutar o que a natureza ensina. Essa escuta se traduz na vivência cotidiana dos povos originários, que transmitem saberes por meio da palavra, da experiência e do ritual.

De forma convergente, Baniwa (2021) argumenta que a decolonialidade, na educação, só se concretiza quando as escolas indígenas assumem o protagonismo de seus próprios projetos pedagógicos, baseando-se nos saberes territoriais e espirituais. Para ele, a escola deve ser “um espaço de continuidade da aldeia”, e não uma ruptura com ela. Nesse sentido, a presença da universidade nos territórios indígenas deve ser orientada pelo respeito e pela reciprocidade, construindo parcerias formativas e não relações de tutela.

Essas reflexões dialogam diretamente com a experiência vivida no território Balatiponé-Umutina, onde o encontro entre professores universitários e a comunidade local revelou a potência do pensar e agir decolonial. Durante a aula de campo, o ato de aprender ultrapassou as fronteiras do discurso acadêmico e se transformou em vivência: atravessar o rio, escutar as histórias dos mais velhos, observar as práticas agroecológicas e partilhar refeições coletivas foram, ao mesmo tempo, gestos pedagógicos e epistemológicos.

Essa pedagogia vivida confirma o que Walsh (2009) denomina “aprendizagem insurgente”, um processo no qual o conhecimento é construído a partir das experiências históricas de resistência e da corporeidade do sujeito que aprende. Nesse processo, o território é simultaneamente sala de aula, livro e professor; a natureza é texto e contexto; e o diálogo é o método. Assim, a vivência de campo torna-se um exercício de decolonialidade em ato, desestabilizando hierarquias e convocando uma nova ética do saber.

A decolonialidade, quando praticada na educação, deixa de ser um conceito e se converte em movimento de vida. Ela se expressa na arte, na linguagem, nas tradições e nas formas coletivas de aprender, como se observa entre os Balatiponé-Umutina. Mais do que um referencial teórico, trata-se de uma epistemologia encarnada, que ensina que todo conhecimento é relacional e que a verdadeira ciência é aquela que reconhece sua incompletude diante da sabedoria dos povos e da Terra.



2.2 TERRITÓRIO, IDENTIDADE E REEXISTÊNCIA

Compreender o território a partir da perspectiva indígena significa ir além de sua dimensão geográfica e material. O território, para os povos originários, é simultaneamente espaço físico, espiritual, histórico e afetivo. É nele que se constroem os vínculos de pertencimento, as memórias coletivas e as práticas culturais que sustentam a vida comunitária. Como explica Haesbaert (2004), o território é um “espaço vivido”, resultado de relações simbólicas e de poder que expressam a forma como os sujeitos se apropriam do mundo e nele se reconhecem.

Na visão indígena, o território não é propriedade, mas extensão da própria existência. Cada rio, árvore ou ser vivo é parte constitutiva da comunidade. Esse sentido integral de território é expresso pelo povo Balatiponé-Umutina, cujo nome significa “povo verdadeiro”. Segundo o Instituto Socioambiental (ISA, 2023), sua história foi marcada por intensos processos de colonização, missão e expropriação territorial, especialmente durante o século XX. No entanto, mesmo diante da violência e da redução drástica de seu território tradicional, os Umutina encontraram caminhos de resistência e reexistência, recriando práticas, memórias e formas de vida.

O conceito de reexistência, amplamente utilizado por pensadores indígenas e latino-americanos, traduz a ideia de que resistir é também reinventar-se. Como observa Walsh (2009), reexistir significa transformar a dor em potência, reconstruindo identidades coletivas a partir da memória e da luta cotidiana. Para os povos indígenas, essa reexistência se materializa nas ações educativas, nos rituais, na oralidade e na revalorização das línguas originárias. A escola indígena, portanto, torna-se um território simbólico de afirmação e continuidade cultural.

Nesse sentido, o espaço escolar da Escola Julá Paré, localizada no território Balatiponé-Umutina, constitui um verdadeiro laboratório de reexistência. Ali, as práticas pedagógicas combinam o uso de tecnologias contemporâneas, como o Laboratório Maker, com saberes tradicionais transmitidos pelos anciãos. Essa combinação confirma o que Santos (2006) denomina “ecologia de saberes”, o reconhecimento de que a diversidade epistemológica é fonte de aprendizado e de emancipação.

O território, enquanto categoria de análise e experiência vivida, também é compreendido como lugar de formação. A relação com o espaço e com a natureza não é apenas utilitária, mas educativa. Para os Balatiponé-Umutina, aprender está diretamente ligado ao conviver, observar, cuidar e partilhar. Assim, o território ensina, e esse ensino se manifesta na agricultura tradicional, nas práticas agroecológicas, nos cantos e nas narrativas míticas que preservam o equilíbrio entre os seres.

Essa dimensão educativa do território é descrita por Almeida (2010), ao defender que os povos indígenas devem ser reconhecidos como sujeitos históricos ativos na construção do Brasil. Segundo a autora, é necessário romper com a invisibilidade imposta pela história colonial e reconhecer que as comunidades indígenas continuam a produzir conhecimento e cultura em seus próprios termos.



Em consonância com essa perspectiva, Baniwa (2021) afirma que a educação escolar indígena deve ser construída “com os povos, e não para os povos”, respeitando os saberes locais e promovendo o fortalecimento da autonomia territorial. A escola, quando situada em seu território e enraizada na cultura, deixa de ser um instrumento de assimilação e se transforma em lugar de resistência e reconstrução identitária.

Essa compreensão territorial tem sido aprofundada também pela Geografia da Cultura e da Saúde, que reconhece o espaço como dimensão simbólica e terapêutica. O território, quando vivido em sua plenitude, cura as feridas da colonização e devolve ao sujeito o sentido de pertencimento. No caso dos Balatiponé-Umutina, o espaço da aldeia, o rio Paraguai e as práticas comunitárias funcionam como mediadores da memória e da aprendizagem, compondo um verdadeiro mapa afetivo e espiritual.

Portanto, pensar o território a partir da vivência de campo é compreender que educar e habitar são atos indissociáveis. O território é o primeiro educador, o guardião das histórias e o cenário onde a interculturalidade se realiza em sua forma mais concreta. É nesse espaço que a decolonialidade ganha corpo e se transforma em experiência. O ato de atravessar o rio Paraguai, por exemplo, não foi apenas um deslocamento físico, mas uma travessia simbólica — uma passagem entre mundos de saber, que marcou o início de uma aprendizagem sensível e transformadora.

Dessa maneira, o território Balatiponé-Umutina pode ser compreendido como um espaço de vida, de saber e de esperança, onde se entrelaçam memória e futuro, ancestralidade e ciência. Ele não é apenas cenário de pesquisa, mas sujeito pedagógico, pois ensina, acolhe e transforma. Nesse sentido, o território é o chão que sustenta a interculturalidade e o horizonte que inspira a reexistência.

3 METODOLOGIA

A pesquisa que fundamenta este artigo possui natureza qualitativa, de caráter etnográfico e formativo, centrada na vivência de campo realizada no dia 16 de setembro de 2025, no Território Indígena Balatiponé-Umutina, em Barra do Bugres – MT. A atividade integrou o Projeto *Mais Ciência na Escola*, vinculado à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e teve como eixo orientador o diálogo entre saberes acadêmicos e saberes tradicionais.

Inspirada nos princípios da pesquisa participante e da escuta sensível (Minayo, 2012), a metodologia adotada buscou compreender o território não como objeto, mas como sujeito de saber, valorizando as experiências e narrativas compartilhadas pela comunidade. Por tratar-se de uma pesquisa não formal e de caráter educativo, não houve coleta sistemática de dados quantitativos ou aplicação de questionários estruturados; o foco recaiu sobre a observação direta, o registro descritivo e reflexivo das interações entre os participantes.

A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a interpretação das práticas e significados que emergem do cotidiano vivido, respeitando a complexidade das relações sociais e



culturais. Segundo Minayo (2012), esse tipo de pesquisa parte do princípio de que a realidade é construída coletivamente e que o conhecimento nasce da interação entre pesquisador e sujeitos.

A dimensão etnográfica do estudo não se limita à descrição de costumes ou rituais, mas envolve a imersão sensível no território, o convívio e a escuta atenta das narrativas locais. A vivência de campo foi concebida como uma experiência de aprendizagem intercultural, na qual docentes, estudantes e membros da comunidade compartilharam saberes, histórias e práticas. Durante a visita, realizaram-se observações participantes, anotações em diário de campo e registros fotográficos autorizados pelos anfitriões da Escola Julá Paré.

O deslocamento até o território indígena incluiu a travessia do Rio Paraguai, feita em barco com o acompanhamento de membros da comunidade. Esse momento foi compreendido simbolicamente como um rito de passagem, representando o trânsito entre dois mundos: o acadêmico e o ancestral.

Mais do que um deslocamento geográfico, a travessia foi um ato pedagógico e espiritual, que evocou o sentido de respeito e de entrega à experiência. Nesse gesto, materializou-se o princípio da pedagogia do encontro (Freire, 1996), segundo o qual aprender é transformar-se pelo contato com o outro e com o mundo.

Ao adentrar o território, o grupo foi recebido por professores, estudantes e lideranças da Escola Indígena Julá Paré, cuja comunidade demonstrou hospitalidade e partilhou saberes sobre agricultura, língua, alimentação e espiritualidade. A partir desse acolhimento, os participantes foram convidados a ouvir histórias, observar o espaço e participar das atividades cotidianas da aldeia, configurando um aprendizado enraizado na convivência.

Os registros da experiência foram produzidos de forma colaborativa. Cada participante elaborou anotações reflexivas sobre os momentos vividos, que posteriormente foram discutidas em grupo, sob orientação da coordenação do projeto. A análise dos registros seguiu uma leitura interpretativa, buscando identificar categorias emergentes relacionadas à interculturalidade, decolonialidade e territorialidade.

A análise buscou, portanto, compreender como a interação entre universidade e comunidade indígena produziu significados educativos, revelando práticas de resistência e modos próprios de ensinar e aprender.

Por tratar-se de uma pesquisa educativa não formal, a vivência foi desenvolvida com consentimento livre e esclarecido da comunidade e dos responsáveis pela escola. Todos os diálogos e registros ocorreram em ambiente coletivo, sem exposição individual ou identificação nominal de estudantes.

Seguindo os princípios éticos da Convenção 169 da OIT e da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, priorizou-se o respeito à autonomia e à cultura dos povos indígenas,



reconhecendo que a palavra, a imagem e o território pertencem a quem os compartilha. A presença da universidade teve caráter formativo e solidário, sem qualquer finalidade exploratória.

Além disso, foi observado o princípio do retorno social do conhecimento: as reflexões produzidas foram posteriormente apresentadas à comunidade e à equipe do projeto *Mais Ciência na Escola*, de modo a fortalecer os vínculos institucionais e o protagonismo indígena nas ações educativas.

A metodologia, portanto, fundamentou-se na ideia de que pesquisar é conviver e aprender com o outro. A vivência no território Balatiponé-Umutina constituiu um processo de formação recíproca, no qual a escuta, o diálogo e a presença foram instrumentos centrais. A etnografia, nesse caso, não se expressa em números ou estatísticas, mas em gestos, silêncios e afetos, formas legítimas de conhecimento que revelam a força da interculturalidade e da decolonialidade como práticas pedagógicas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência de campo no território Balatiponé-Umutina revelou-se um momento de profunda aprendizagem e reflexão intercultural. Os resultados aqui apresentados emergem das observações, registros e diálogos estabelecidos com professores, estudantes e lideranças da Escola Julá Paré, e estão organizados em três eixos analíticos: a travessia e o encontro de mundos, a escola como território educativo, e os saberes e práticas de resistência.

Esses eixos refletem o modo como o território se mostrou pedagógico — não apenas um espaço físico, mas um ambiente simbólico e espiritual onde o ato de aprender se entrelaça à vida e à ancestralidade.

O percurso até a aldeia começou pela travessia do Rio Paraguai, realizada em barco, sob orientação de membros da comunidade indígena. Esse momento, descrito por muitos participantes como um “ritual de passagem”, marcou o início de um deslocamento não apenas geográfico, mas também simbólico e epistemológico.

Figura 1: Travessia do Rio Paraguai



Fonte: Autores, (2025).

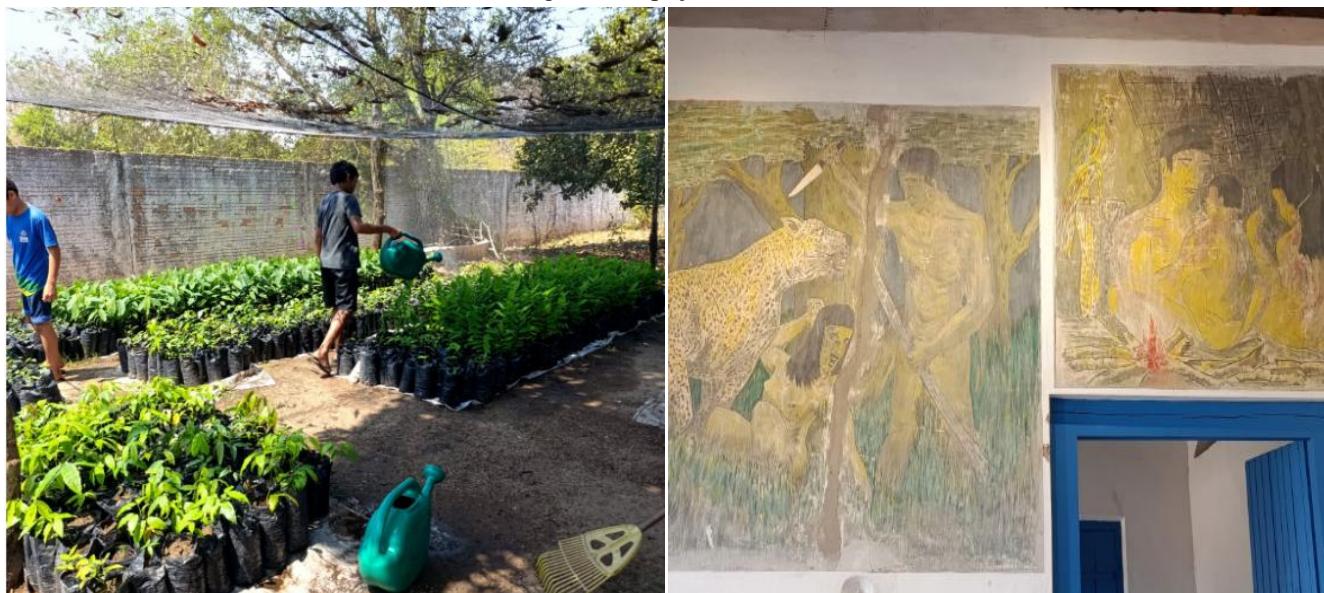


A travessia representou, no plano metafórico, o encontro entre dois mundos de saber: o científico e o ancestral. Como afirma Freire (1996), a aprendizagem acontece na medida em que o sujeito se reconhece em relação ao outro — e esse reconhecimento foi o que se vivenciou ao atravessar o rio. O som das águas, o vento, o silêncio e o olhar atento dos anfitriões transformaram o deslocamento em um ato de respeito e escuta, revelando o caráter espiritual da educação indígena.

Ao chegar à aldeia, o grupo foi acolhido com alegria, gestos de hospitalidade pelos estudantes da Escola Julá Paré. Essa recepção reafirmou o princípio da interculturalidade como convivência solidária (Candau, 2014). A acolhida não foi mero protocolo, mas um ato de partilha e reciprocidade: receber o visitante é também ensinar-lhe que todo saber começa com o acolhimento.

Durante a vivência, os visitantes foram convidados a observar o território, ouvir histórias e partilhar o cotidiano da escola, o que gerou uma forma de aprendizado sensorial e afetivo.

Figura 2: Espaço e Cultura



Fonte: Autores (2025).

O simples gesto de caminhar pela aldeia, acompanhados por professores e alunos — tornou-se um exercício de leitura do espaço e da cultura. Cada casa, árvore e trilha contava uma história, e o território se revelava como texto vivo, onde a natureza é o livro e o povo é o autor.

Essa dimensão simbólica confirma o que Haesbaert (2004) descreve como *territorialidade afetiva* a apropriação do espaço não pela posse, mas pelo vínculo e pela memória. Assim, o aprendizado na travessia não ocorreu em sala de aula, mas no encontro entre corpos, olhares e presenças, constituindo uma verdadeira pedagogia do caminho.

A Escola Julá Paré representa, para o povo Balatiponé-Umutina, um símbolo de autonomia, resistência e reconstrução cultural. Fundada com o propósito de preservar a língua, os costumes e os

saberes tradicionais, a escola vem se reinventando ao integrar tecnologias contemporâneas sem romper com sua identidade ancestral.

Durante a visita, observou-se o funcionamento do Laboratório Maker, um espaço de inovação criado em parceria com o Projeto *Mais Ciência na Escola*. Esse laboratório permite que os estudantes aprendam ciências, robótica e matemática a partir de materiais recicláveis e situações do cotidiano.

Figura 3 – Laboratório Maker da Escola Julá Paré



Fonte: Autoras (2025).

Entretanto, o mais significativo é que o uso da tecnologia não substitui o saber tradicional, mas o complementa. Professores e alunos associam a experimentação científica à oralidade e às práticas culturais, demonstrando que a ciência pode dialogar com a ancestralidade sem hierarquizá-la.

Segundo Souza e Pereira (2023), a escola indígena Balatiponé-Umutina articula práticas pedagógicas comunitárias e tecnológicas, fortalecendo o protagonismo juvenil e a sustentabilidade local. Essa visão se concretiza nas atividades de agricultura, cuidado com animais e manejo agroecológico, que fazem parte do currículo cotidiano. A criação de galináceos, o cultivo de hortas e o plantio de mudas frutíferas são práticas que integram saberes ambientais e alimentares, configurando o que Santos (2006) chama de *ecologia de saberes*, a coexistência solidária entre diferentes rationalidades.



Figura 04: Criação de galináceos



Fonte: Autoras (2025).

A escola, portanto, transcende o papel institucional e se torna um território educativo (Haesbaert, 2004), um espaço onde o conhecimento é vivido e partilhado em comunhão. A sala de aula é a roça, o pátio, o rio e a cozinha; o aprendizado se dá nas relações cotidianas, no cuidado e na coletividade. Essa concepção reafirma a educação como ato político e existencial de reexistência (Walsh, 2009), no qual ensinar e aprender são práticas de resistência cultural.

Além disso, a Escola Julá Paré evidencia que a educação indígena contemporânea é profundamente transformadora: forma sujeitos críticos, conscientes de sua história e comprometidos com a defesa do território. A escola é, ao mesmo tempo, guardiã da memória e ponte para o futuro, um espaço onde os jovens aprendem que o conhecimento é liberdade e pertencimento.

O terceiro eixo de análise emergiu do reconhecimento das múltiplas formas de saber presentes na comunidade Balatiponé-Umutina. Durante as conversas com professores, estudantes e líderes, foi possível perceber que o ensino se constrói em torno de quatro dimensões: a coletividade, a oralidade, a espiritualidade e o território.

A coletividade manifesta-se no modo como as decisões e tarefas são partilhadas. A educação é compreendida como responsabilidade de todos: pais, avós, professores e crianças. Essa estrutura comunitária traduz o que Baniwa (2021) denomina *educação de base comunitária*, onde o saber é produzido em rede e transmitido de geração em geração.

A oralidade é o fio que une passado e presente. As narrativas dos mais velhos, transmitidas em encontros, danças e rituais, preservam a memória e ensinam valores. Como lembra Huare (2015), cada palavra do povo Balatiponé-Umutina carrega consigo o território, o tempo e a espiritualidade, falar é um ato de resistência.

A espiritualidade, por sua vez, impregna todas as dimensões da vida. Ela não se limita à religião, mas orienta a ética e o modo de estar no mundo. O respeito à natureza, o cuidado com os rios e o silêncio como forma de aprendizado são expressões dessa espiritualidade viva, que inspira uma pedagogia ambiental e afetiva.



Por fim, o território é o eixo central que articula todos os saberes. É dele que nascem as práticas agrícolas, a linguagem e os rituais. O território é também o livro e o professor, como afirmou um dos educadores locais durante a visita “O nosso território ensina. Cada árvore fala, cada som do rio conta uma história. Quando a gente escuta o lugar, a gente aprende o que nenhum livro pode ensinar.”

Essa fala resume o sentido da educação decolonial: aprender com o território, e não apenas sobre ele. O conhecimento, assim, é vivido e não apenas estudado. Essa concepção rompe com a hierarquia entre quem ensina e quem aprende, instaurando um diálogo de saberes horizontais (Santos, 2006).

A observação dessas práticas reforça a ideia de que a educação indígena é, ao mesmo tempo, ato de resistência e de esperança. Como destaca Krenak (2019), resistir é adiar o fim do mundo: é recusar o esquecimento e afirmar que o futuro depende da capacidade humana de sonhar junto com a Terra. No território Balatiponé-Umutina, essa resistência assume forma concreta, na preservação da língua, na força do coletivo e na educação que brota da terra e das águas.

5 CONCLUSÃO

A vivência de campo no território Balatiponé-Umutina constituiu-se como uma experiência de formação intercultural e decolonial, capaz de transformar o modo como compreendemos o ensino, o território e o próprio ato de aprender. Mais do que uma atividade acadêmica, a travessia do rio, o convívio com os professores e estudantes da Escola Julá Paré e a escuta das narrativas ancestrais possibilitaram a construção de um conhecimento situado, coletivo e sensível, enraizado na realidade do povo que o compartilha.

O encontro entre universidade e comunidade indígena mostrou que o conhecimento não se limita aos livros ou laboratórios: ele nasce também do chão, do corpo e da memória. Essa constatação reafirma a ideia de que educar é um ato político e afetivo, como defende Freire (1996), e que a aprendizagem decolonial se realiza quando a escuta e o respeito substituem a imposição e a hierarquia.

A experiência evidenciou que o território é um educador, ele ensina pela paisagem, pelos ciclos da natureza e pelos gestos coletivos. A Escola Julá Paré revelou-se um território educativo, onde ciência e ancestralidade convivem em equilíbrio, materializando o que Santos (2006) denomina *ecologia de saberes*. Ao integrar práticas agroecológicas, inovação tecnológica e tradições espirituais, o povo Balatiponé-Umutina reafirma sua capacidade de reexistir, resistindo às pressões da colonialidade e reinventando a educação em seus próprios termos.

Assim, pode-se concluir que a vivência de campo foi um exercício de descolonização do olhar e do pensamento. Ela permitiu compreender que a educação indígena é, simultaneamente, uma prática de resistência e um gesto de esperança, pois mantém viva a relação entre ser humano e natureza. O



diálogo intercultural não é um conceito abstrato, mas uma prática cotidiana que nasce da convivência e da reciprocidade.

No contexto da universidade pública brasileira, experiências como essa apontam caminhos para a construção de políticas educacionais mais inclusivas e plurais, que reconheçam os povos originários como protagonistas na produção de conhecimento. A aprendizagem decolonial não é um ponto de chegada, mas um caminho permanente de transformação, em que todos, docentes, discentes e comunidades aprendem juntos a escutar, partilhar e reencantar o mundo.

Em resumo, o território Balatiponé-Umutina ensina que a esperança é também uma forma de conhecimento. Cada travessia, cada palavra e cada gesto vivenciado na aldeia reafirmam que educar é semear futuro e que o futuro só é possível quando se aprende a aprender com a Terra e com aqueles que a guardam.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil.** Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena e interculturalidade.** Brasília: MEC, 2021.
- BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: entre o discurso e a prática.** Petrópolis: Vozes, 2014.
- CRUZ, L. J. **Povo Umutina: a busca da identidade linguística e cultural.** Cuiabá: UFMT, 2012.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Interculturalidade, educação e globalização.** São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos Indígenas no Brasil: Balatiponé-Umutina.** São Paulo: ISA, 2023. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org>. Acesso em: 8 out. 2025.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2012.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.** In: LANDER, Edgardo (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201–246.
- SOUZA, A. C.; PEREIRA, L. C. **A escola e o ensino do povo Balatiponé-Umutina no território indígena.** *Revista Movimento*, Niterói: UFF, v. 29, e022035, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/mov2023.e022035>.
- TAN HUARE, D. **Léxico remanescente Umutina: repertório linguístico.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2015.
- UNEMAT. **A roça do povo Umutina.** Cáceres: UNEMAT, 2018.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época.** Quito: Abya-Yala, 2009.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

