

**Dossiê Especial**  
**Educação e Povos Indígenas:**  
**Identities in Construction and Reconstruction**

arquivos analíticos de  
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngue



**aape | epaa**

Arizona State University

Volume 28 Número 165

2 de novembro de 2020

ISSN 1068-2341

**Aprendizagens dos Saberes Indígenas na Escola: Desafios  
para a Formação de Professores/as Indígenas**

*Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira*

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu UNEMAT)

Coordenadora do Curso de Pedagogia Intercultural- (FAINDI - UNEMAT)



*Alceu Zoia*

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu UNEMAT)



*Beleni Saléte Grando*

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UFMT)

Brazil

**Citação:** Ferreira, W. A. A., Zoia, A., & Grando, B. S. (2020). Aprendizagens dos saberes indígenas na escola: Desafios para a formação de professores/as indígenas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(165). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4790> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Educação e Povos Indígenas - Identidades em Construção e Reconstrução*, editado por Juliane Sachser Angnes e Kaizo Iwakami Beltrão.

**Resumo:** O “Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT” é uma ação política voltada à educação escolar indígena a fim de atender os direitos específicos dos povos originários do Brasil. Em Mato Grosso, focaliza a formação continuada de 115 professores de 12 povos indígenas, com vistas a atender a alfabetização, o letramento e o numeramento, bem como a

produção de material didático bilíngue. O respeito aos processos de aprendizagem próprios, a língua e a cultura numa perspectiva intercultural é um direito que analisa-se a partir do processo de produção dos materiais didáticos com três povos. A pesquisa colaborativa para a produção de materiais didáticos teve por referência as pedagogias indígenas próprias na produção de material didático e a política sociolinguística que permeia as lutas históricas dos povos originários. Com os dados analisados neste artigo, compreende-se a complexidade da ação política voltada à educação escolar que considere os saberes e práticas interculturais e possibilitem aos povos a construção de suas identidades e cosmovisões, no processo de alfabetizar-se no mundo. Conclui-se que os desafios se sustentam em estratégias de redes solidárias de aprendizagens para o enfrentamento dos percalços políticos com a retirada de direitos e políticas públicas específicas que impactam diretamente os povos indígenas do Brasil.

**Palavras-Chave:** Saberes Indígenas; Escola Indígena; Línguas Indígenas; Pedagogias Indígenas

### **Learning of indigenous knowledge in school: Challenges for indigenous teacher training**

**Abstract:** The “Indigenous Knowledge Action Project at the School - UFMT Network” is a political action aimed at indigenous school education in order to meet the specific rights of the people from Brazil. In Mato Grosso, it focuses on the continuing education of 115 teachers from 12 indigenous peoples, with a focus on literacy, literacy and numeracy, as well as the production of bilingual teaching material. Respect for their own learning processes, language and culture from an intercultural perspective is a right, and this paper examines this right within the context of the production of teaching materials with three peoples. The collaborative research referenced the indigenous pedagogies contained within the teaching material and the sociolinguistic policy that permeates the historical struggles of the original peoples. The data analysis emphasizes the complexity of political action aimed at school education that considers intercultural knowledge and practices and enables people to build their identities and worldviews as they also become literate in the world. It is concluded that strategies of solidary learning networks help indigenous communities face challenges and political obstacles, such as the withdrawal of rights and specific public policies that directly impact the indigenous peoples of Brazil.

**Keywords:** Indigenous Knowledge; Indigenous School; Indigenous Languages; Indigenous Pedagogies

### **Aprendizaje de conocimientos indígenas en la escuela: Desafíos para la formación de maestros/as indígenas**

**Resumen:** El “Proyecto de acción de Conocimientos Indígenas en la Escuela - Red UFMT” es una acción política dirigida a la educación escolar indígena con el fin de atender a los derechos específicos de los pueblos originarios de Brasil. En Mato Grosso, se centra en la educación continua de 115 maestros de 12 pueblos indígenas, con miras a cumplir con la alfabetización, la literatura y la numeración, así como la producción de material didáctico bilingüe. El respeto por los propios procesos de aprendizaje, lengua y cultura desde una perspectiva intercultural es un derecho que se analiza a partir del proceso de producción de materiales didácticos con tres pueblos. La investigación colaborativa para la producción de materiales didácticos tuvo como referencia las pedagogías indígenas propias en la producción de material didáctico y la política sociolinguística que impregna las luchas históricas de los pueblos originales. Con los datos analizados en este artículo, entendemos la complejidad de la acción política dirigida a la educación escolar que considera los conocimientos y prácticas de interculturalidad y permite a los pueblos construir sus identidades y cosmovisión, en el proceso de alfabetización en el mundo. Se concluye que los desafíos se basan en estrategias de redes solidarias de aprendizaje para enfrentar percances políticos con la retirada de derechos y políticas públicas específicas que afectan directamente a los pueblos indígenas de Brasil.

**Palabras-clave:** Conocimientos Indígenas; Escuela Indígena; Lenguas Indígenas; Pedagogías Indígenas

## Introdução

Neste texto, analisamos o impacto de ações desenvolvidas no âmbito do “Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT”, a partir do polo coordenado pela Universidade do Estado de Mato Grosso, no Campus de Juara. O Projeto da Rede UFMT compõe a rede de universidades brasileiras que contou com o financiamento do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), no período de 2016-2019, para o desenvolvimento da política nacional voltada a atender o direito dos povos indígenas no Brasil à escola.

Historicamente, a educação escolar indígena foi uma estratégia colonial para a integração dos povos, a fim de eliminar suas línguas, suas culturas e, em especial, liberar seus territórios para a ocupação da terra como propriedade privada. No entanto, os povos sempre tiveram seus próprios processos de educação e propósitos diante do colonizador e de sua escola, o que resultou nas lutas e defesa de seus direitos e políticas específicas, como o Projeto que apresentamos neste texto. Como afirmam Luciano, Luciano e Simas (2019):

Processos de alfabetização entre os povos indígenas sempre foi de mão dupla multifacetada: por um lado, os propósitos integracionistas do Estado e da escola tradicional, e, por outro lado, os propósitos coletivos dos povos indígenas em apropriar-se das habilidades em benefício de suas demandas sociais, políticas e econômicas, dentre as quais e principalmente, a defesa de seus direitos. Tais convicções estimularam os povos indígenas a reivindicarem e apoiarem iniciativas como a Ação Saberes Indígenas na Escola (p. 27).

Nessa reivindicação, os povos lutaram para garantir o direito à especificidade de cada comunidade em sua escola, por isso, as ações deveriam respeitar a diversidade linguística, a cosmovisão, o processo histórico com os não indígenas, as formas próprias de aprender e ensinar numa proposta pedagógica de educação intercultural.

Como política pública atendida pelo programa que se desdobra em projetos em cada rede constituída no país, concordamos com a seguinte análise:

A Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) é uma conquista das lutas e reivindicações do Movimento Social de Educadores Indígenas durante a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), ocorrida em dezembro de 2009, na cidade de Luziânia – GO, ocasião em que também foi aprovada a criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEE), com o propósito pedagógico principal de incluir os saberes indígenas no cotidiano do ensino-aprendizagem das escolas indígenas. (Luciano et al., 2019, p. 31)

Para os autores, os “Territórios Etnoeducacionais” (TEE), como proposição dos povos originários do Brasil para o “poder público”, objetivaram “construir de forma articulada e participativa entre governo, povos indígenas e instituições indigenistas, as ações de educação direcionada aos povos indígenas.” No entanto, esses TEE não foram todos consolidados; a exemplo de Mato Grosso, o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), como ação política, não pode ser efetivado a partir desse reconhecimento, pois não foi firmado de forma efetiva para atender as demandas específicas dos 42 povos.

Para atender no referido estado as ações voltadas à política definida pelos próprios indígenas durante a I CONEEI, foram consideradas as pessoas que já vinham desenvolvendo ações respaldadas pelas lideranças e professores indígenas nas instituições e nos grupos de pesquisas, a fim de consolidar uma rede solidária de ações para atender a formação prevista pelo ASIE.

Neste texto, trazemos a realidade de um dos polos a fim de evidenciar, a partir de cada povo indígena, como essa ação política se desdobra de forma efetiva no contexto da educação

escolar, tendo por base a formação de professores e as articulações com a pesquisa-ação que perpassa as pedagogias próprias, de modo a considerar os processos próprios de ensino-aprendizagem e a produção de material didático específico validado pelas autoridades indígenas.

Os materiais didáticos representam o eixo integrador entre teoria-prática, sendo propostos a partir de problemas em situações reais, reflexão-ação-reflexão da prática vivenciada, estudos de caso, realização de oficinas. A principal proposição do ASIE é possibilitar o diálogo e vivências entre sujeitos, experiências e objetos de análise das práticas didático-pedagógicas e epistemológicas de processos de letramento e numeramento monolíngue/ multilíngue. (Luciano et al., 2019, p. 40)

Como explicitam os autores, a partir do Projeto ASIE da Rede da UFAM, apresentamos e discutimos cada cenário a fim de evidenciar suas particularidades, ao mesmo tempo que em que destacamos a metodologia que garante o direito indígena à educação específica e diferenciada, ainda que intercultural. Ao trazer à cena três contextos diferentes, analisamos os resultados das intervenções realizadas, considerando o processo e as metodologias com as quais os parceiros não indígenas viabilizaram a execução das ações. O recorte do Projeto da Rede de Mato Grosso é o assumido no “Polo da Unemat”, delimitado pelas ações com os três povos atendidos pelo Campus de Juara-MT. Nesse contexto, a formação com os professores indígenas iniciou em 2017, embora já vinham ocorrendo ações de extensão do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos da Diversidade da Amazônia Legal (LEAL/Unemat) articuladas ao Curso de Pedagogia Intercultural Indígena da mesma instituição, no Campus de Barra do Bugres.

Serão três cenários analisados a partir do processo de produção dos materiais didáticos e da metodologia que garantiu o protagonismo dos professores nas articulações da pesquisa com as lideranças e anciões de seu povo e que reconhece as especificidades sociolinguísticas, dialogando com os referenciais pertinentes à política de educação escolar indígena no Brasil.

## **O Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola**

A fim de reconhecer o espaço político da formação que trazemos neste texto, apresentamos a estrutura de organização do Projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola” – Rede UFMT (Rede ASIE UFMT) – Unemat e IFMT, que desenvolve ações formativas para 115 professores de 12 povos, dos 42 existentes em Mato Grosso.

Como política pública de responsabilidade do governo brasileiro, sua efetivação passa por trâmites políticos de gestão e liberação de recursos específicos, elaboração de legislações e constituição de responsabilidades que se desdobram em ações efetivas em cada contexto local. Essa complexidade permeou o processo de elaboração da Rede UFMT, que iniciou as mediações entre lideranças, representantes indígenas e pesquisadores para a elaboração do Projeto em 2015, que foi concluído em 2016; no entanto, como o recurso não foi viabilizado, as ações iniciaram efetivamente em 2017.

Organizadas em Rede, as instituições públicas de ensino superior de Mato Grosso assumem a coordenação das ações de formação contínua de professores indígenas, considerando seus potenciais de articulação e reconhecimento dos próprios indígenas com os quais já vinham atuando em ações de educação escolar. A especificidade do Projeto, como previsto na política nacional, voltou-se à formação continuada para a alfabetização, a fim de contribuir para qualificar as aprendizagens da leitura e escrita nas escolas dos povos envolvidos, reconhecendo as decisões de cada povo sobre a língua ou as línguas que serão privilegiadas no contexto da educação escolar. O objetivo geral do projeto, assim, buscou atender a formação de professores para a alfabetização, o letramento e o numeramento.

A “Rede ASIE UFMT”, considerando a especificidade das ações demandadas pela diversidade indígena que partilha seus territórios com a sociedade mato-grossense, articula-se a partir das IES, com formadores de professores que têm a responsabilidade institucional e política

de atender as escolas indígenas nos segmentos da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT) e Secretarias Municipais de Educação, conforme a presença do estado no atendimento à Educação Básica nos territórios e aldeias que têm escolas. Participaram da Rede pesquisadores e professores comprometidos com os povos indígenas e suas educações escolares, sendo previsto inicialmente a participação efetiva de professores responsáveis pelas escolas indígenas vinculadas às secretarias municipais e estadual de educação. A composição da equipe da Rede UFMT, no entanto, se constituiu com alguns professores de três Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO/SEDUC-MT), três Assessorias Pedagógicas e as Secretarias Municipais de Educação de Sapezal, Rondonópolis e Campo Novo do Parecis.

O Projeto que realizaria as formações foi institucionalizado pela extensão universitária, tendo na coordenação professores pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação e graduação. Com isso, seu desdobramento em pesquisa-ação potencializou a qualificação das ações formativas que, no processo, eram avaliadas e construídas coletivamente nos encontros de planejamento e de avaliação e debates desenvolvidos durante a sua execução. Cabe salientar que, mesmo com a falta de recursos e eliminação da ação como política nacional, o Projeto fortaleceu as equipes locais para ações efetivas com os professores indígenas participantes da Rede Mato Grosso.

Essa interface à pesquisa instituiu-se mediante identificações de pesquisadores atuantes em comunidades indígenas, articulando-se com outras universidades que compõem a rede nacional, qualificando, assim, as possibilidades de estudos e aprofundamentos no campo da formação de professores e da educação escolar indígena no Brasil. Portanto, a Ação Saberes Indígenas na Escola é um programa em rede que atende outras redes de universidades nos outros estados brasileiros, sendo uma ação da política de Educação Escolar Indígena, que tem como pressuposto básico a formação continuada de professores indígenas para o desenvolvimento de trabalhos interculturais, bilíngues e/ou multilíngues.

Essa política pública que se desenvolve em Mato Grosso por meio do Projeto ASIE UFMT é assegurada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, mediante a Portaria n.º 98, de 06.12.2013<sup>1</sup>, que regulamentou a “Ação Saberes Indígenas na Escola”, orientando em seu Art. 4º que a formação continuada dos professores que atuam na educação básica em escolas indígenas deve abarcar uma perspectiva bilíngue/multilíngue, capaz de contemplar a complexidade etnosociolinguística dos povos indígenas atendidos, e ser realizada com base nos eixos:

- I - letramento e numeramento em línguas indígenas como primeira língua;
- II - letramento e numeramento em língua portuguesa como primeira língua;
- III - letramento e numeramento em línguas indígenas ou língua portuguesa como segunda língua ou língua adicional;
- IV - conhecimentos e artes verbais indígenas.

Nessa perspectiva, os trabalhos no Polo da Unemat, em Juara-MT, foram marcados pelas vivências didático-pedagógicas diferenciadas e interculturais, contemplando o letramento e o numeramento em língua portuguesa e língua indígena, considerando sempre a situação sociolinguística dos povos participantes do projeto. Atualmente, esse Projeto encontra-se, também, institucionalizado na Universidade do Estado de Mato Grosso como proposta homônima de ações/pesquisas na diretividade do que propõem essa política.

---

<sup>1</sup> Portaria publicada em Diário Oficial. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16386-portsecadi-98&category\\_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16386-portsecadi-98&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16/05/2019.

## **Os Desafios das Línguas e Pedagogias Indígenas**

É quase consenso nas discussões e reflexões da educação escolar indígena os desafios das Pedagogias Indígenas em criar sistemas próprios de aprendizagem interculturais, bilíngues e/ou multilíngues. Há uma compreensão por parte de muitos pesquisadores que o modo intercultural é um fenômeno que vem cada vez mais se concretizando no âmbito das escolas indígenas. E faz parte do desafio das Pedagogias Indígenas construir o processo de alfabetização em contexto indígena intercultural.

Nessa perspectiva, trazemos a discussão que a alfabetização inclui uma ampla dimensão de conhecimentos, entre eles o letramento e o numeramento. Entendemos o letramento indígena como uma apropriação da cultura escrita da língua originária ou não, que considere as realidades e situações sociolinguísticas em diálogo com a cultura oral, e o numeramento como apropriação das quantidades, em consonância com a língua e as formas próprias de relações matemáticas, isso é, uma abordagem que se insere na compreensão dos estudos desenvolvidos pela etnomatemática.

Por sua vez, as Pedagogias Indígenas são reconhecidas por sua consubstância em estabelecer-se a partir de experimentações e vivências etnoculturais em diálogo intercultural. Nesse diálogo, as ressignificações de compreensão e os fortalecimentos identitários se dão, principalmente, pelo domínio da língua indígena, hoje também em processo de escrita.

Como afirmam Ferreira, Cruz e Zitzoski (2019, p. 43), quando a língua assume “o lugar pedagógico, assume também o lugar político e de memória ancestral que a define como parte identitária do *corpus* cultural de determinado povo.” A proposição pauta-se de forma explícita e consciente no ensino da língua ancorada fundamentalmente na Pedagogia Indígena.

Com isso, compreende-se que na escola indígena o letramento e o numeramento significam fazer uso da língua em situações de contextos significativos para cada comunidade, que define o lugar e a língua que assume o espaço da escola, considerando suas diferentes articulações com o uso da língua de contato, a língua portuguesa.

Isso implica na compreensão de que as línguas indígenas assumem para cada povo o sentido “étnico, originário, verdadeiro, peculiar, único e de direitos” que os povos indígenas reivindicam como o lugar de reconhecimento e de diferença as suas especificidades políticas mais amplas. Em outras palavras, seus lugares simbólicos e políticos na sociedade mais ampla e dentro das suas próprias, numa complexa tessitura cultural e cosmológica (op. cit.).

A apropriação da língua indígena no processo escolarizado pode significar, como alerta Paula (2018), o favorecimento da manutenção dessas línguas ou a contribuição para o seu desaparecimento, isso porque também reconhecemos que a escola, como espaço social privilegiado da cultura ocidental, se impõe como monocultural pelo uso predominante da língua portuguesa, ocupando lugar de destaque nos processos de alfabetização nas comunidades indígenas.

É nessa perspectiva que o foco da discussão se insere nos desafios das Pedagogias Indígenas em pleno século XXI como processo de resistência e resiliência pelo revestimento consciente da língua, que ocorre de diversas formas e que se articula em reflexões de memórias e de histórias. E, também, na apropriação do português, porém, com características próprias de cada etnia, que estabelece a medida de processos próprios e históricos com a sociedade envolvente – a brasileira –, produzindo um protagonismo indígena nos processos de mobilização pelos direitos e pela justiça.

Esses direitos, no caso da educação escolar indígena, já foram assegurados nas legislações brasileiras, mas não necessariamente materializados nas políticas educacionais, por exemplo, em todo o país, uma vez que, como afirma Luciano (2017), para que isso ocorra deve ser garantido que a escola seja: “[...] protagonizada e gerida pelos próprios indígenas”, visto que isso trará “um inestimável potencial transformador nos processos educativos das comunidades indígenas e da sociedade mais ampla, por meio de suas práticas inovadoras no campo do ensino, da

aprendizagem, da revitalização, resgate e vivências das línguas e culturas indígenas.” (2017, p. 306).

Essa perspectiva, no entanto, considera que, para haver possibilidades de fortalecimento das pedagogias indígenas e com elas o fortalecimento das lutas por direitos e justiça social, há que se considerar uma relação pautada na interculturalidade crítica, uma vez que compreendemos que essa é a ferramenta pedagógica na qual podemos cruzar fronteiras, acessar mundos outros, questionando todos os processos de desigualdade, dialogando com as diferenças e alentando para a criação de modos ‘outros’ de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver (Walsh, 2009), que podemos criar em coletividade, o que reforça argumentos das práticas pedagógicas protagonizadas por professores e professoras indígenas.

Considerando essa perspectiva da autora da Educação Intercultural Crítica, no Projeto ASIE, como ação desenvolvida em Juara, pautamo-nos na dialogicidade Freireana (2016) como recursos metodológicos que nos auxiliam a materializar essa proposição, viabilizando o diálogo mediado nas práticas pedagógicas da formação. Esse diálogo se estabelece de forma não hierárquica quando criamos os espaços de educação entre todos os participantes das ações, como aprendentes e ensinantes, recorrendo às rodas de conversa como mecanismos pedagógicos de dialogar sobre as línguas e seus lugares sociais.

Como campo de pesquisa em ações formativas, os encontros foram organizados metodologicamente com os encontros de formação. Antes de qualquer ação interventiva, realizaram-se rodas de conversa entre educadores indígenas e equipe orientativa do projeto. Foram cinco rodas de conversa que atenderam temáticas necessárias à compreensão e intervenções contidas e esperadas na proposição do projeto de extensão/pesquisa. As temáticas foram: situação sociolinguística da minha comunidade, desafios e dificuldades; Língua Portuguesa no contexto das escolas e comunidades indígenas – relações de colonialidade; letramento indígena; numeramento e o contexto intercultural; produções didático-pedagógicas de aprendizagem própria na construção de pedagogias indígenas.

O método possibilitou o estabelecimento de processo de escuta e de aprendizagem, numa perspectiva holística no interior de um processo dialógico, participativo, porém, dirigido pelos objetivos propostos em torno do letramento e do numeramento. Assim, a dialogicidade, os posicionamentos dos educadores/as indígenas e as intervenções dos pesquisadores, conjuntamente, produziram experimentações e construção das vivências pedagógicas em sala de aula, a partir das análises que, aos poucos, vão e foram gerando consensos no grupo. Ou seja, uma metodologia qualitativa de pesquisa.

Participaram das rodas de conversa as pessoas das comunidades indígenas que optaram por participar, e, principalmente, educadores de três escolas indígenas. A Escola Estadual Indígena de Educação Básica Crixí Barompô do povo Munduruku, Aldeia Nova Munduruku, com 05 professores e 56 estudantes; Escola Estadual Indígena de Educação Básica Juporijup do povo Kawaiweté, aldeia Tatuí, com 10 professores, 176 estudantes, sendo que, deles, 78 eram dos anos iniciais; Escola Estadual Indígena de Educação Básica Leonardo Krixí Apiaká, aldeia Mayrobi do Povo Apiaká, com 07 professores e aproximadamente 120 estudantes. Essas são as escolas centrais, que são complementadas com as salas de aulas anexas que estão em outras aldeias.

Com isso, é preciso, aprendendo, aprender a apreender formas de construções e articulações que tenham como princípio os objetivos e as finalidades da educação indígena escolarizada no seu fazer pedagógico, que se dá de diferentes maneiras, inclusive, via “Ação Saberes Indígenas na Escola”.

Nesse diálogo, a tensão sobre a língua portuguesa entrelaça-se ao lugar que ocupa nas situações de aprendizagem e ensino com professores/as das comunidades dos povos Apiaká, Kawaiwete e Munduruku.

Como afirma Luciano (2017, p. 304), a questão da língua indígena e sua relação com a língua portuguesa, no contexto escolar, implica na imposição do: “[...] status de inferioridade

colonialista imputado arbitrariamente aos povos indígenas, que vem causando [...] o excesso de empréstimos linguísticos” que impõe às línguas indígenas “[...] posições secundárias, subalternizadas, inferiorizadas, empobrecidas e arrançadas.”

Como estratégia perversa desse processo colonizador, as mediações interculturais que são reflexões resultantes do diálogo entre diferentes atores sociais, que nos “Saberes Indígenas na Escola” busca problematizar as experiências de cada povo e comunidade para com eles tomar decisões sobre a língua ou línguas no contexto escolar, nos possibilitaram fazer apontamentos sobre os escritos da língua portuguesa e da língua originária para a produção de materiais didáticos para a alfabetização.

Aliás, produção que vem acompanhada de memória e de histórias acerca dos estados de sobrevivência e das diferentes experiências vivenciadas com os seus idiomas, bem como da realidade sociolinguística e objetivos atuais de cada povo indígena.

Para Luciano (2017), as línguas indígenas carregam uma função política fundamental e, por isso mesmo, o autor tece suas considerações pautando algumas dimensões que ela assume nas sociedades indígenas brasileiras. Uma primeira implica na sua ação promotora de “autoestima dos indivíduos e grupos falantes, no contexto das alteridades e autonomias étnicas e linguísticas”, uma vez que assume “um poder prático e simbólico” na relação com a sociedade mais ampla. Essa dimensão política da língua impõe um papel preponderante da educação, que deve, assim, se pautar no que o autor considera a: “[...] perspectiva ontológica de inter-epistemologias e cosmopolíticas [que] abarca a noção holística da epistemologia intercósmica, própria das ontologias indígenas.” (2017, p. 307).

Tudo isso para ressaltar as implicações da língua com as “noções cosmopolíticas e o caráter holístico, orgânico e interdependente da natureza/cosmo”, o que significa, para o autor, a comunicação pela linguagem “entre todos os seres coabitantes do planeta e do mundo”, capaz de possibilitar “pensar a sustentabilidade da vida, do planeta e do mundo”, considerando todos os seres humanos ou não, pois é a sustentabilidade da vida, do planeta e do mundo” um compromisso de todos os “sujeitos humanos e não humanos, materiais e imateriais existentes.” (Luciano, 2017, 307-308).

Diante da complexidade que a língua assume para os povos indígenas, e não somente para eles, mas para nossa própria, o debate intercultural perpassou as relações de corresponsabilidade com o futuro, significando a educação dos mais jovens.

Nessas ações dialogadas em comunidade, constatamos que as novas gerações estão em diferentes estágios em relação ao uso da língua indígena e, por isso mesmo, elas apontam para a necessidade de revitalização, que é considerada pelos mais velhos e professores uma demanda urgente. De igual forma, consideram que a escola pode assumir o desenvolvimento de um trabalho mais engajado a fim de fortalecer sua prática social.

Essa percepção está presente nas narrativas que compõem o diálogo com a comunidade e com professores e professoras indígenas nos encontros de planejamento e de formação contínua, quando afirmam que a língua é constitutiva da identidade e que ela foi e, ainda, às vezes, violentada pelas práticas cotidianas marcadas pela relação com a sociedade não indígena.

Nesse debate de formação, em que se aprende-ensina, os professores e professoras nos solicitam a presença de linguistas no projeto a fim de terem parceria para uma atuação direta no âmbito das comunidades, como afirmação de que o uso da língua na escola é instrumento político. Expressam, ainda, o desejo e necessidade da aprendizagem da língua portuguesa com o objetivo de negociar direitos na sociedade em geral e dela participar pelo viés da comunicação.

Assim, em meio a essa complexidade de solicitações, reflexões e encaminhamentos, os encontros são marcados por solidariedade e corresponsabilidade para com os outros, para com a língua, no sentido social de entender não apenas o processo da escrita, mas pronúncias, significados e formas de uso da língua. Avaliamos que há um *continuum* entre as ações do projeto e as ações da comunidade pela corresponsabilidade, pois há manifestações não apenas de professores e professoras, mas das pessoas das comunidades, de modo especial, dos anciãos.

As cenas que se seguem são enredos de práticas pedagógicas resultantes das discussões das rodas de conversa, ou seja, decisões de elaborações de vivências pedagógicas que se assentaram na valorização da língua materna, como o letramento indígena, no numeramento e nas produções interculturalizadas, sempre consubstancializadas pelo movimento de valorização da língua materna como aspecto identitário. As escolhas incidiram sobre os materiais e/ou as vivências pedagógicas pautadas nas rodas de conversa como estratégias didático-pedagógicas e etnopolíticas apontadas pelos professores indígenas como materiais importantes para publicação. Centramos nossas observações nas experiências empreendidas no processo das vivências. Ressaltamos, nesse sentido, que a participação na produção dos cantos Munduruku, a produção do material didático Apiaká-numeramento com o uso do nome dos animais em língua materna e os saberes do tucum e os seus usos para o povo Kawaiweté mobilizaram a participação de toda a comunidade, pois todos os trabalhos foram permeados pela pesquisa de como escrever na língua materna.

Com essa dinâmica de discussão das ações voltadas à política nacional, busca-se o reconhecimento de que há demandas muito específicas cujo direito deve ser garantido, conforme a Constituição Cidadã de 1988, que, pela primeira vez na história brasileira, incluiu os povos indígenas. Ciente de que em 2019 os direitos à educação específica e diferenciada foram golpeados pelo atual governo ao eliminar a política resultante da Conferência Nacional que traçou e deliberou pelo ASIE e os Etnoterritórios Educacionais, apresentamos cada cenário como relevante para explicitar o sentido e significado das ações do projeto para a política educacional a partir dos três povos com os quais atuamos.

### **Cena I -Munduruku**

Na primeira cena, apresentamos a experiência/vivência pedagógica do trabalho com cantos/músicas Munduruku, cujo objetivo foi a construção coletiva de um processo de aprendizagens para o letramento na perspectiva da solidariedade e corresponsabilidade.

A sistemática pedagógica do Projeto ASIE assumida nos encontros de formação dialoga sobre temáticas que professores, professoras e comunidade indígena elegem como importantes. Uma das temáticas eleita foi o “Canto Munduruku”, escrita e relações culturais.

Incluiu-se nas discussões o desejo da produção e publicação de um livro com os diferentes cantos do povo Munduruku na língua originária, com explicações em língua portuguesa. Explicam que os cantos contam toda a cultura do povo, que há cantos de recepção, cantos para momentos específicos. Os trabalhos iniciaram nos encontros de formação e foram assumidos pela comunidade Munduruku do rio dos Peixes como proposição e publicação de material didático bilíngue – língua originária e portuguesa – do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, já relatado anteriormente.

#### **Ebadipdip-jepin pima’at edai**

Obu’u jeperem

Ajo awawi juk paxi en tak,

Dao dao wymuypererem muypererem

Kakit xirig xirigpu kukawawi

Dao dao wymuypererem muypererem

Wymuypererem muypererem, muypererem,

Obu’u jeperem, jeperem,

Obu’u jeperem, jeperem

(Professores Jones Adenilson Manhiari Krixí e Bonifácio Krixí Munduruku<sup>2</sup>)

---

<sup>2</sup> Professores da aldeia Munduruku.

Conforme os professores Munduruku, a escrita ora mostrada refere-se a uma forma de comunicação que representa um canto para as pessoas que vêm de fora. Geralmente, é cantado em reuniões, para pessoas que chegam na aldeia para fazer visitas e seu sentido traduzido para o português é: “Eu não quero deixar vocês irem embora. Por que vocês estão tão apressados em nos deixar? Fique mais um pouquinho conosco, não deixe-nos!”

Foram vários encontros entre professores e professoras, estudantes e comunidade para que pudessem fazer a escrita na língua originária e a explicação em língua portuguesa, uma produção efetivamente solidária e corresponsabilizada. Uma aprendizagem de letramento, no uso de contextos socioculturais e/ou contextos etnoculturais.

Assim, esse processo se configura em uma proposição que fortalece a “Pedagogia Munduruku”, pois, como já explicitamos, a comunidade demanda a presença de estudiosos/as da sociolinguística que possam auxiliar nesse trabalho.

Essa demanda está ainda longe de ser atendida, uma vez que a ausência de estudos das línguas é um desafio para a própria formação inicial de professores/as indígenas em todo o Brasil. Como afirma Luciano (2017), não há especialistas que possam “[...] de forma adequada a questão linguística nesses processos formativos, tão importantes para a valorização, o resgate e o tratamento adequado das línguas indígenas”, fragilizando o fortalecimento das línguas indígenas tanto nas escolas quanto fora delas, e isso se materializa quando se realiza a produção de materiais didáticos, que acaba negligenciando a língua indígena (2017, p. 306).

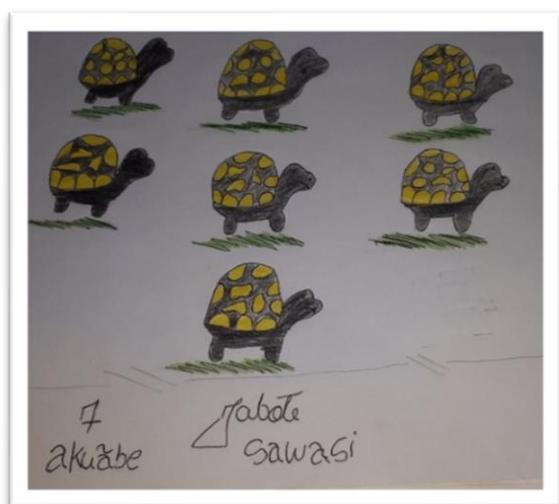
## Cena II: Apiaká

A segunda cena retrata um dos materiais didáticos produzidos em encontros de formação do Projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola”, cuja temática definida para o material foi “Os animais do território Apiaká”. A proposição buscou contribuir com o ensino da matemática no contexto escolar e, por isso, se considerou relevante apresentar ilustrações de alguns animais com a escrita do número e a quantidade.

A opção bilingue explicita o numeral representado, sendo escrito na forma cardinal e na língua apiaká, e, depois, o nome do animal em língua portuguesa e em língua originária.

### Foto 1

Material pedagógico para crianças da alfabetização, Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, 2018



Fonte: arquivo pessoal dos autores

É importante destacar que foram construídos materiais que traziam o número e numeral de 1 a 10. Para se chegar até essa produção/compreensão da produção desejada, muitas hipóteses de escrita foram construídas pelos professores e professoras que participavam do Projeto Saberes Indígenas na Escola. Eles buscaram apoio para a definição do material a ser produzido, realizando diálogo com anciãos e lideranças da comunidade, bem como pesquisa em outros materiais da escrita em Apiaká, por exemplo, no livro “Palavra Apiaká: NhandêNhe’eng”.

Esse trabalho dispendeu um tempo significativo na comunidade Mayrob do povo Apiaká, pois não há falantes da língua originária nessa comunidade, que, em virtude do processo histórico de colonização, tem como língua materna o português. Mesmo assim, as memórias da língua são trazidas em palavras e nos cantos, que contribuíram para dar novo sentido ao trabalho coletivo proposto pela formação contínua do Projeto.

O movimento da produção de material didático mobilizou um forte trabalho de revitalização linguística e também dos reencontros com outras manifestações da cultura Apiaká. Essa dinâmica, como afirma Luciano (2017), perpassa por questões preconceituosas em relação aos povos indígenas, que configura “uma colonialidade linguística” que tende a “[...] contribuir para aprofundar ainda mais a relação assimétrica entre as línguas e os seus falantes”, podendo gerar “toda sorte de dominação, subalternização, negação e extinção das línguas.” (2017, p. 305).

Para Melià (1999), há uma variedade de povos indígenas com suas línguas e culturas, mas, às vezes, sem suas línguas, permanecem com suas culturas. Isso pode se evidenciar no que nos apresentou o povo Apiaká, cuja cultura se mantém significada na culinária, nas relações com a territorialidade, na produção dos artefatos e objetos da cultura, na pintura corporal, entre outras práticas sociais, e, com elas, alguns significados que somente na língua originária podem ser atribuídos. As palavras e os cantos reforçam, assim, um desafio que se sustenta na perspectiva da decisão política da comunidade para com a escola.

As reflexões efetivadas na aldeia Mayrob têm como centralidade a memória e a história da situação sociolinguística na atualidade. Vive-se nas formações as lembranças de outras gerações na perda da língua, salientando a violência, os massacres os quais o povo Apiaká esteve sujeito.

É possível dizermos que, mesmo não havendo falantes, a política linguística e cultural dos Apiaká está encarnada, sobretudo, nas manifestações de uma educação escolarizada, ressignificada e protagonizada, em busca do fortalecimento do povo em diferentes dimensões. Entre elas, a própria política linguística que também é feita pelo letramento, contextualizando a escrita e identificando o uso oral da língua originária e da língua portuguesa dentro da comunidade, identificando a língua portuguesa, inclusive, como primeira língua, ou a língua de comunicação e articulações políticas.

O trabalho que se apresenta de numeramento e letramento na alfabetização é construído a partir desse contexto multiétnico e multilinguístico, mas também geracional e cosmológico, como já nos apontou Luciano (2017), do qual participam professores, anciãos, crianças e animais que compõem as relações complexas de um território cuja cultura vive das mais diversas formas.

### **Cena III: Kawaiwete**

Nesta cena III, trazemos o contexto Kawaiwete, afirmando que as práticas pedagógicas têm se constituído com uma experiência de produções textuais em vários sentidos, um deles pelo reconhecimento dos vegetais na cultura. Trazemos uma vivência na construção da escrita e leitura de palavras que fazem parte da identificação de um vegetal – o tucum – muito utilizado na comunidade e cuja referência identifica-se na cultura Kawaiwete. O tucum é uma palmeira que se encontra nas terras indígenas Apiaká-Kayabi e, muitas vezes, também, cultivado na aldeia, próximo às residências.

A produção do material se deu a partir da proposição de alfabetização que dá sentido à produção de texto no contexto sociolinguístico, à oralidade imbricada nos saberes acerca desse

vegetal e seus usos. O tucum, como uma palmeira que está presente na produção material, também se constitui num bem imaterial da cultura associado aos usos e significados atribuídos pelas práticas em que está presente nos artefatos ritualísticos ou cotidianos que implicam, muitas vezes, em práticas que garantem a sobrevivência coletiva.

Esse vegetal, assim, está encarnado nos saberes indígenas e nos seus usos, configurando, ainda, que as confecções dos anéis trazem outros sentidos simbólicos relevantes, como o sentido dado na luta comum que representa o seu uso por brasileiros, inclusive os não indígenas, implicando em compromisso assumido pelas lutas históricas pelo direito fundamental dos territórios tradicionais indígenas.

Em processo de formação para o fenômeno da alfabetização, no encontro do “Projeto Saberes Indígenas” com esse povo, foi proposta a elaboração de uma atividade de campo relacionada à palmeira tucum, para, no local, desenvolverem-se tarefas que pudessem contribuir para identificá-la e, com isso, diferenciá-la de outras. O desenho e a descrição foram estratégias significadas pelo grupo de professores e estudantes, o que é explicitado no material a seguir.

Em cada cena escolhida, optamos por descrever diferentes processos que marcam as especificidades das pedagogias indígenas com as quais nos deparamos no desenvolvimento do Projeto de formação de professores em Mato Grosso. Podemos, assim, identificar e diferenciar formas de aprender a aprender e nisso aprender a promover aprendizagens entre diferentes pessoas, com níveis de escolaridade, idade ou conhecimentos tradicionais e escolares distintos.

Num processo que se dá como no tecer das palhas do tucum para um artefato – um cesto, uma esteira, ou outros tantos que compõem a prática cultural dos povos indígenas –, podemos afirmar que, como formadores, fomos também aprendizes desse aprender a aprender, que é fundamental para a compreensão da alfabetização indígena e que, para além da escrita, traz consigo a aprendizagem de ser de um grupo, de uma comunidade, de um povo.

## Foto 2

Material pedagógico para crianças da alfabetização, Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, 2018



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Esse processo de reconhecimento do ‘tucum’, no contexto do povo Kawaiwete, tem significados e significantes na cultura. O conhecimento acerca desse vegetal vem anterior ao trabalho da escola. Ou seja, como afirma Moll (1996, p. 70): “[...] a alfabetização é um processo

que se inicia muito antes da entrada na escola, nas leituras que o sujeito faz do mundo que o rodeia, através das diferentes formas de interação que estabelece.”

Assim, a escrita, o contexto de uso, a oralidade e a sabedoria da confecção do artesanato com tucum fazem parte da educação indígena e por isso mesmo é legítimo que também esteja presente na educação escolar indígena, ou seja, que adentre na escola.

Esse cenário explicita que seja ele feito pelo viés da alfabetização e/ou letramento indígena. Ou seja, como explicita o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, orientado pelas normativas do Ministério da Educação, o processo escolar deve perpassar pela pedagogia indígena. Como afirma Soares (2006, p. 47): “Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis [...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.”

Então, estar letrado é ter a capacidade de fazer uso social da leitura, e o uso social implica em construir coletivamente sentidos e significados próprios das práticas sociais cotidianas ou ritualizadas, portanto, partilhadas com o tempo e o espaço da cultura, que não é cronológica, como se impõe na escola monocultural. Na perspectiva da alfabetização indígena, é significativo fazê-lo de acordo com suas peculiaridades, que diferem dos contextos de usos do letramento em sociedades não indígenas, porque são outras estratégias, compreensões e interesses.

Quando nos remetemos à alfabetização ou letramento indígena de uso interno, nos referimos às diversas formas de uso da oralidade em situações específicas de cada povo, das produções escritas em língua indígena ou portuguesa, desde que se considerem de forma mais complexa as relações históricas e seus contextos específicos. Falamos de uma comunicação/oralidade/escrita da e para a comunidade, que, mesmo que em escala maior de compreensão política, se comporte como mecanismo de luta em busca de direitos por diferentes formas de escrita, da organização e dos movimentos indígenas.

O letramento, na perspectiva externa, fundamenta-se na interculturalidade e nas aprendizagens de um contexto outro e, portanto, na preparação de argumentações outras, na leitura de mundos outros. O letramento indígena corrobora com os aspectos do letramento estudado por vários estudiosos, mas se apresenta de forma peculiar, porque, sendo objeto de metodologia pedagógica, também é objeto etnopolítico.

O tucum pode ser entendido muito além de vegetal e da escrita desse vegetal. Ele pode ser, entre outras coisas, inclusive, a justificativa da manutenção do território, portanto, objeto etnopolítico.

## **Considerações Finais**

Ao nos propormos, neste texto, a trazer de forma reflexiva o resultado dos processos de formação de professores em três povos diferentes, pautamo-nos nos resultados desse processo, que foram os materiais didáticos compreendidos com as comunidades e suas formas de construir esses materiais. Para além do produto final, analisamos as experiências coletivas que marcam as pedagogias indígenas.

Trouxemos as questões pertinentes à análise da alfabetização como processo sociolinguístico, dialogando com o sentido amplo do uso político das línguas indígenas. Para tal, apresentamos três experiências como cenas para o leitor perceber como se dá no contexto de cada aldeia – povo – a construção desse sentido na produção de material didático, no âmbito do Projeto Ação Saberes na Escola.

As escritas, aqui efetivadas como cena, compuseram a escuta participante do processo de produção do material com o protagonismo dos professores e professoras indígenas que coordenaram a produção do material em cada povo Indígena: Apiaká, Kawaiwete e Munduruku.

Os desafios e diálogos foram se apresentando como processos do aprender a aprender compartilhado, encarnados no compromisso pedagógico, solidário e corresponsável de

proposição pedagógica específica para cada povo com o qual trabalhamos. Uma escuta sensível e partilhada em diálogos, que nos colocou a pensar o letramento indígena com outras lentes, com outras corporeidades. Uma corporeidade encarnada no ser indígena, que mostra que, no tempo da aldeia, o corpo se acalma e se centra na escuta do outro, pois a cultura do outro implica no respeito, e é nessa escuta que se faz aprendiz na perspectiva de uma prática social cujos valores, sentidos e significados não são os nossos.

Revela-se, então, que o tempo do corpo estrangeiro, o que chega mas é convidado a ficar, como nos apresentou a música Munduruku, ao ficar, permite-se o não saber, pois na ignorância é que se sabe ter/ser a arrogância de um saber colonial, que se dilui e permite se alfabetizar pelo outro.

Ao se dispor corporalmente para aprender com o outro, a “Pedagogia Indígena” nos conduz ao reconhecimento do que podemos ter de melhor em nós, nos colocando a percepção dos sentidos e significados do desaprender para aprender, do diálogo que não se impõe, mas que se estabelece numa relação de poder mais próxima, evidente quando observamos o respeito dado aos saberes das crianças.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a alfabetização escolar que vivenciamos com os povos indígenas, aqui trazidos em três breves cenas, de acordo com os pressupostos teóricos, aproxima-se da “Pedagogia Indígena” pela compreensão de que a Educação Indígena inaugura os fundamentos para a educação escolar indígena. Ou, em diálogo com Paulo Freire (1989), podemos reafirmar que essa alfabetização nos possibilitou a leitura de mundo que antecede a leitura da palavra, uma alfabetização que não tínhamos. Ou, ainda, a leitura do mundo e da territorialidade indígena se expressa quando se reconhece na formação do professor que a educação escolar é (ou deve ser) ancorada na educação indígena que antecede o mundo da escrita, a leitura da palavra.

Esse desafio, ainda que se apresente textualmente calmo, não o é, como não o é qualquer realidade. Todas as construções deste trabalho foram pautadas em conflitos afetivos (de cada corpo que somos), para então nos reconhecer em nossos conflitos discursivos como expressão de ideias diferentes nos debates, iniciando com a definição das temáticas que foram viabilizando o caminho da construção conflitiva e produtiva de uma prática social educativa na perspectiva indígena, marcado pelos contextos sócio-históricos e de memória que permearam todo o trabalho.

Salientamos que o próprio Projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola” foi palco de debates para sua construção com toda e cada comunidade, mesmo depois dele já assegurado nas instâncias institucionais definidas pelo Ministério de Educação. Qual é o sentido? Para quê? Por que a sua existência? A quem realmente beneficiaria? Não seria ele mais uma ação que desdobraria em finalidades outras que não correspondem aos objetivos das comunidades indígenas?

Com isso, como “Rede de Saberes”, articulando diferentes instituições e agentes sociais que se dedicam aos povos indígenas de diferentes maneiras e espaços político-pedagógico – professores de universidades, professores da rede pública da Educação Básica, formadores, pesquisadores, orientados pedagógicos, professores indígenas –, potencializou uma prática que superou o estarmos juntos, como explicita Walsch (2009), não capaz de promover uma educação intercultural crítica, mas, ao contrário disso, há que se colocar em relação intencionalmente nessas dimensões de conflitos que a diversidade étnica-cultural-linguística nos apresenta como desafio, e que pode potencializar o rompimento de relações homogeneizantes, coloniais e racistas.

A prática pedagógica da formação contínua de professores indígenas de diferentes povos, em Mato Grosso, constituiu-se com protagonismo pedagógico, partilha de saberes, envolvimento de pessoas de todas as idades, formações e papéis sociais nas comunidades e, também, evidenciou-se como objeto de disputa política, pertinente ao contexto sociolinguístico e cultural colonialista que vivemos no Brasil.

Nesse campo das disputas políticas, também se configuraram os problemas com o Estado, como a omissão institucional da Secretaria de Educação de Mato Grosso na liberação dos recursos humanos e materiais para as demandas previstas pela Política de Educação Indígena, mas também das instâncias institucionais, implicando em sobrecarga das equipes de professores no cotidiano, demora no atendimento a demandas e não consonância entre o recurso dos professores indígenas e os recursos para viabilizar as ações de formações nas aldeias.

Os conflitos operacionais, no entanto, não foram suficientes para tirar da prática intercultural indígena a possibilidade de nos envolvermos e nos colocar em processo de alfabetização, todos nós. Ao ensinar a alfabetizar e a trabalhar, com os professores e comunidades indígenas, a produção de materiais didáticos, aprendemos a aprender, superando os limites; assim, compreendemos melhor as políticas que perpassam os processos históricos de ser indígena no Brasil e, em especial, em Mato Grosso.

Como ação articulada pela pesquisa, como evidencia Silva (2020), no Projeto da Rede UFMT, “[...] o processo de produção do material didático contribuiu para troca de experiência entre os professores e membros das comunidades, e possibilitou com que os professores/potencializassem pedagogicamente as práticas educativas curriculares.” (2020, p. 43).

Mesmo reconhecendo os avanços que os povos indígenas do Brasil têm assegurado historicamente ao direito a uma política específica para a educação escolar, neste momento, nos deparamos em plena luta para mantermos ações como a do Projeto ASIE no Brasil, pois, em 2019, o Ministério de Educação não mais apoiou ações que atendessem a política aqui discutida. Os desafios atuais são enormes para assegurar direitos constitucionais e das legislações específicas, e, mesmo que ainda se mantenham nas orientações curriculares para a escola indígena pelo Conselho Nacional de Educação, as dificuldades com os segmentos das secretarias municipais e estaduais se aprofundaram.

Com isso, reconhecemos os desafios do Movimento Indígena diante da gestão atual do país, que vem atacando as políticas conquistadas pelos movimentos sociais em todas as direções, desde os direitos da vida aos dos territórios tradicionais à educação escolar indígena. O ataque permanente aos direitos indígenas tem fragilizado as ações e promovido o desmonte das instituições públicas. Porém, isso nos desafia à continuidade das parcerias e redes formadas entre os pesquisadores e os povos indígenas, pois somos todos mobilizados pela história de lutas já vividas a criarmos estratégias de resistências em ação, pois, embora o ASIE tenha atendido diversos povos, muitos ainda nem chegaram a ter formação de professores do seu próprio povo, quanto menos tiveram acesso ainda a possibilidade de parcerias para construir materiais didáticos próprios para salvaguardarem seus saberes e suas línguas.

## Referências

- Ferreira, W. A. de A., Cruz, M. C. Da, & Zitzoski, J. J. (2019). Mulheres Kawaiwete e Nambikwara: Guardiãs da língua materna. In W. A. De A. Ferreira, W. A. de A. et al. (Org), *Mulheres e identidades: Epistemologias do Sul – Mulheres, territórios e identidades*. (Vol 3.; pp. 37-45). CRV.
- Ferreira, W. A. de A., Grando, B. S., & Zoia, A.. (2019). Ação saberes indígenas na escola rede UFMT (ASIE-UFMT) – conectividades em teias, formações e protagonismo de povos originários. In: B. S. Grando, E. M. Dunck-Cintra & A. Zoia (Orgs.), *Saberes indígenas na escola e a política de formação de professores indígenas no Brasil* (Vol. 9; pp. 108-118). EdUFMT.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (54. ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam*. Autores Associados: Cortez.
- Grando, B. S., Pinho, V. A. De, & Rodrigues, E. S. P. (2018). Metodologia intercultural na formação-ação para a educação infantil: A cultura bororo e as relações étnico-raciais.

- Laplage em Revista* (Sorocaba), 4(3), set.- dez, 225-240. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/587> Acesso em: 15 de jan. de 2019.
- Luciano, G. J. dos S. (2017). Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. Saberes e identidades: Povos, culturas e educações. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, 26(62/1), 295-310, maio/ago.
- Luciano, R. R. de F., Luciano, G. J. dos S., & Simas, H. C. P. (2019). Experiências e desafios de alfabetização bilíngue e intercultural à luz da ação saberes indígenas na escola. In B. S. Grando, E. M. Dunck-Cintra & A. Zoia (Orgs.), *Saberes indígenas na escola e a política de formação de professores indígenas no Brasil* (Vol. 9; pp. 25-45). EdUFMT.
- Melià, B. (1999). Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, XIX(49), dezembro.
- Moll, J. (1996). *Alfabetização possível: Reinventando o ensinar e o aprender*. Mediação.
- Paula, E. D. de. (2018). O ensino de línguas nas escolas indígenas. In S. L. B. Braggio, *Estudos e línguas e educação indígena*. Pontes Editores.
- Silva, L. A. da. (2020). *Formação de professores indígenas: Uma reflexão sobre a "Ação Saberes Indígenas na Escola" - Rede UFMT/polo Cuiabá*. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.
- Soares, M. (2006). *Letramento: Tema em três gêneros*. Autêntica.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: In-surgir, re-existir e reviver. In: V. Candau (Org). *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. 7 letras.

## Sobre o Autores

### **Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira**

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu UNEMAT)

Coordenadora do Curso de Pedagogia Intercultural- (FAINDI - UNEMAT)

[waldineiaferreira@hotmail.com](mailto:waldineiaferreira@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-5949-7590>

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1991), Especialização em Currículo do Ensino Fundamental - Conteúdos e Metodologias na área de 1º grau - Nível I a IV - UNEMAT (1994), graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1997) e Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação, Cultura e Sociedade - Linha de Pesquisa: Educação e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Mato Grosso (2007). É Doutora pela UFGRs com a tese "Educação Escolar indígena na Terra Indígena Apiaká-Kayabi em Juara - MT: Resistências e Desafios". Professora efetiva da Universidade do Estado de Mato Grosso (DE). Tem experiência na área de Educação, atuando nos seguintes temas: Educação Ambiental, Educação Escolar Indígena, Comunidades Ribeirinhas, Cultura, Pantanal e Currículo.

### **Alceu Zoia**

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu UNEMAT)

[alceuzoia@gmail.com](mailto:alceuzoia@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-0512-9511>

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1990) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2000), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás(2009) e Pós Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente é professor adjunto da

Universidade do Estado de Mato Grosso, atuando em diversos cursos e é professor do Programa de Pós-Graduação - PPGEDU/UNEMAT orientando na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade. Membro do Corpo Editorial da Revista Educação, Cultura e Sociedade e dos Cadernos do CEACD. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase no Ensino de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia, educação indígena e ensino. Participa do Grupo de Pesquisa Educação e Diversidade no contexto da Amazônia Legal Matogrossense/UNEMAT e do grupo Didática, práticas escolares e publicações didáticas, vinculado à UFPR. Faço parte da Rede de Pesquisa ação Saberes Indígenas na Escola e da Rede Internacional de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais.

### **Beleni Saléte Grando**

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UFMT) Brazil

[beleni.grando@gmail.com](mailto:beleni.grando@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-5491-2123>

Pós-Doutora em Antropologia Social e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, é Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso onde é professora (2011) da Faculdade de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação (2009). Na coordenação do Grupo de Pesquisa COEDUC - Corpo, Educação e Cultura (2004), atua como pesquisadora do GT Corpo e Cultura do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (1988), do Grupo de Pesquisa Mover/UFSC e NEPE/UFSC. Atualmente coordena o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola ? Rede UFMT-Unemat-UFR-IFMT (2016) e o Procad Amazônia/Capes ? Rede UFMT-UFPA-UFAM. Os temas de pesquisa são: Educação do Corpo; Educação Intercultural; Educação Indígena. Os projetos de extensão tematizam a cultura popular e a dança mato-grossense e a formação de professores de crianças.

## **Sobre o Editores**

### **Juliane Sachser Angnes**

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UNICENTRO)

Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM UNICENTRO)

[julianeangnes@gmail.com](mailto:julianeangnes@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4887-7042>

Graduação em Secretariado Executivo Bilingue e em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Linguística Aplicada e Mestre em Letras - Linguagem e Sociedade também pela UNIOESTE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de Cognição, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Grupo de Pesquisas em Estudos Organizacionais. É professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) vinculada ao Departamento de Secretariado Executivo e ao Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado Profissional). Tem experiência na docência e pesquisa nas áreas de Educação e Administração, atuando principalmente nas seguintes áreas temáticas: comunicação organizacional; redes solidárias; economia do bem-estar social; gestão escolar; planejamento e organização de eventos; cerimonial e protocolo; etiqueta social e comportamental; redação técnica oficial e empresarial; responsabilidade social; pesquisa qualitativa em Ciências Sociais Aplicadas. É Líder do Grupo de Pesquisas em Gestão do Conhecimento da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. É líder do grupo de pesquisa em Gestão do Conhecimento.

**Kaizô Iwakami Beltrão**

EBAPE FGV - - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas

[Kaizo.beltrao@fgv.br](mailto:Kaizo.beltrao@fgv.br)<http://orcid.org/0000-0002-3590-8057>

Graduação em Engenharia Mecânica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (1974), mestrado em Matemática Aplicada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1977) e doutorado em Estatística pelo Departamento de Estatística da Princeton University (1981). Atualmente é Pesquisador/Professor da EBAPE/FGV-RJ e responsável técnico pelos relatórios técnicos do ENADE junto ao INEP através da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de População e Políticas Públicas, com ênfase em Previdência Social e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: bases de dados para políticas públicas, avaliações educacionais, diferenciais por sexo/raça, condições de saúde, demografia (modelagem estatística) e mortalidade.

**Dossiê Especial**  
**Educação e Povos Indígenas:**  
**Identities em Construção e Reconstrução**

## arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 165

2 de novembro 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**

Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV, México

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier**

**Tellez**, Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

**Mónica Pini** Universidad

Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto

de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**,

Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Madelaine Adelman** Arizona State University

**Cristina Alfaro**

San Diego State University

**Gary Anderson**

New York University

**Michael W. Apple**

University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** University of Toronto, Canada

**Aaron Benavot** SUNY Albany

**David C. Berliner**

Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**

University of Connecticut

**Arnold Danzig**

San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**

Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**

University of Georgia

**David E. DeMatthews**

University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond**

University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**

Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**

Arizona State University

**Michael J. Dumas**

University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**

University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion

University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**

Adams State College

**Rachael Gabriel**

University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**

Arizona State University

**Ronald Glass** University of

California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**

University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California

State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt**

University of North Carolina

Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**

Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of

Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana

University

**Christopher Lubienski** Indiana

University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**

University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**

University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**

Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**

University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**

University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**

University of Kentucky

**Susan L. Robertson**

Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**

University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**

University of Houston

**A. G. Rud**

Washington State University

**Patricia Sánchez** University of

Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of

California, Berkeley

**Jack Schneider** University of

Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**

University of Maryland

**Benjamin Superfine**

University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**

Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**

Michigan State University

**Tina Trujillo**

University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**

University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**

University of Connecticut

**John Weathers** University of

Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**

University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**

Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**

Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**

University of South Florida

**Kyo Yamashiro**

Claremont Graduate University

**Miri Yemini**

Tel Aviv University, Israel