

# CONHECIMENTO TRADICIONAL E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O FORTALECIMENTO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS EM MATO GROSSO (BRASIL)

## TRADITIONAL KNOWLEDGE AND PRODUCTION OF TEACHING MATERIALS FOR THE STRENGTHENING OF INDIGENOUS LANGUAGES IN MATO GROSSO (BRAZIL)

## CONOCIMIENTO TRADICIONAL Y PRODUCCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS LENGUAS INDÍGENAS EN MATO GROSSO (BRASIL)

Alceu ZOIA\* & Micael Turi RONDON\*\*

\*Universidade do Estado de Mato Grosso, \*\*Professor da Escola Estadual Indígena Komomyea kovoêro, Mato Grosso

Fecha de recepción: 04.V.2021

Fecha de revisión: 16.IX.2021

Fecha de aceptación date: 02.XI.2021

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Educação Indígena;  
Materiais didáticos;  
Saberes tradicionais

**RESUMO:** Desde 1996, a legislação brasileira estabelece a existência da educação indígena como modalidade específica no sistema educacional nacional. Nas aldeias indígenas, as escolas funcionam em diferentes situações e são organizadas para proporcionar à criança e aos jovens uma escolaridade formal. Professores indígenas, formados por universidades em cursos específicos, trabalham nessas escolas. As comunidades indígenas estão em diferentes situações em relação ao uso da língua originária e do português. Isso gera demandas específicas para cada grupo ou etnia. Um projeto de pesquisa colaborativa desenvolvido pela Rede UFMT/UNEMAT, com recursos do Governo Federal, no estado de Mato Grosso estabeleceu o objetivo de produzir materiais didáticos para o ensino da língua originária, que em alguns casos está em processo de extinção. O artigo apresenta resultados da pesquisa colaborativa desenvolvida com os povos Terena, Kayapó, Munduruku, Apiaká e Kayabi, cujos procedimentos incluíram processos formativos e ações didáticas nas escolas, coletando informações a serem utilizadas na produção de materiais para o ensino das línguas originárias. Conclui com análises sobre a importância da pesquisa para o desenvolvimento social dessas comunidades e a preservação de sua língua, apontando os desafios que a Universidade enfrenta na realização desses projetos.

CONTACTO CON LOS AUTORES  
ALCEU ZOIA. Email: [alceuzoia@gmail.com](mailto:alceuzoia@gmail.com)

<b>KEY WORDS:</b> Indigenous Education; Teaching materials; Traditional knowledge	<b>ABSTRACT:</b> Since 1996, Brazilian legislation establishes the existence of indigenous education as a specific modality in the national educational system. In indigenous villages, schools operate in different situations and are organized to provide children and young people with formal education. Indigenous teachers, trained by universities in specific courses, work in these schools. Indigenous communities are in different situations in relation to the use of the original language and Portuguese. This creates specific demands for each group or ethnicity. A collaborative research project developed by the UFMT / UNEMAT Network, with resources from the Federal Government, in the state of Mato Grosso established the objective of producing teaching materials for teaching the original language, which in some cases is in the process of extinction. The article presents results of the collaborative research developed with the Terena, Kayapó, Munduruku, Apiaká and Kayabi peoples, whose procedures included training processes and didactic actions in schools, collecting information to be used in the production of materials for the teaching of native languages. It concludes with analyzes on the importance of research for the social development of these communities and the preservation of their language, pointing out the challenges that the University faces in carrying out these projects.
<b>PALABRAS CLAVE:</b> Educación Indígena; Materiales de enseñanza; Conocimientos tradicional	<b>RESUMEN:</b> Desde 1996, la legislación brasileña ha establecido la existencia de la educación indígena como una modalidad específica en el sistema educativo nacional. En las aldeas indígenas, las escuelas funcionan en diferentes situaciones y se organizan para ofrecer a los niños y jóvenes una escolarización formal. En estas escuelas trabajan maestros indígenas, formados por las universidades mediante cursos específicos. Las comunidades indígenas se encuentran en situaciones diferentes en cuanto al uso de su lengua original y del portugués. Esto genera demandas específicas para cada grupo o etnia. En un proyecto de investigación colaborativa desarrollado por la Red UFMT/UNEMAT en el estado de Mato Grosso, con recursos del Gobierno Federal, se estableció el objetivo de producir materiales didácticos para la enseñanza de la lengua original, que en algunos casos está en proceso de extinción. El artículo presenta resultados de la investigación colaborativa desarrollada con los pueblos Terena, Kayapó, Munduruku, Apiaká y Kayabi, cuyos procedimientos incluyeron procesos de formación y acciones didácticas en las escuelas, recopilando información para ser utilizada en la producción de materiales para la enseñanza de las lenguas nativas. Se concluye con análisis sobre la importancia de la investigación para el desarrollo social de estas comunidades y la preservación de su lengua, señalando los desafíos a los se que enfrenta la Universidad para llevar a cabo estos proyectos

## 1. Introdução

Falar dos povos indígenas do Brasil é trabalhar sempre com números muito imprecisos, já que são inúmeras as dificuldades enfrentadas para se produzir um censo destas populações. Desta forma, encontramos disparidades nos dados tanto relativos à quantidade de povos que habitam o país, quanto de línguas faladas. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2010, estima-se que existam mais de 250 povos indígenas no Brasil, falantes de cerca de 170 línguas distintas.

Com relação à justificativa de ações voltadas às populações indígenas no estado e a centralidade

dos territórios, há que considerar que segundo o censo do (IBGE), do ano de 2010, o estado de Mato Grosso tem, aproximadamente 40.000 indígenas, um pouco mais de 1.4% da população do estado. São 75 terras indígenas que somam um total de 12.772.827 hectares e representam 14,14% do território do estado, para um total de 42.538 índios, ou seja, 5,2% do total da população indígena do Brasil.

A seguir apresenta-se uma imagem do Brasil que assinala as terras indígenas. As pesquisas aqui relatadas são realizadas no norte do estado de Mato Grosso-MT na Terra indígena Iriri Novo e Terra Indígena Apiaká/Kayabi.

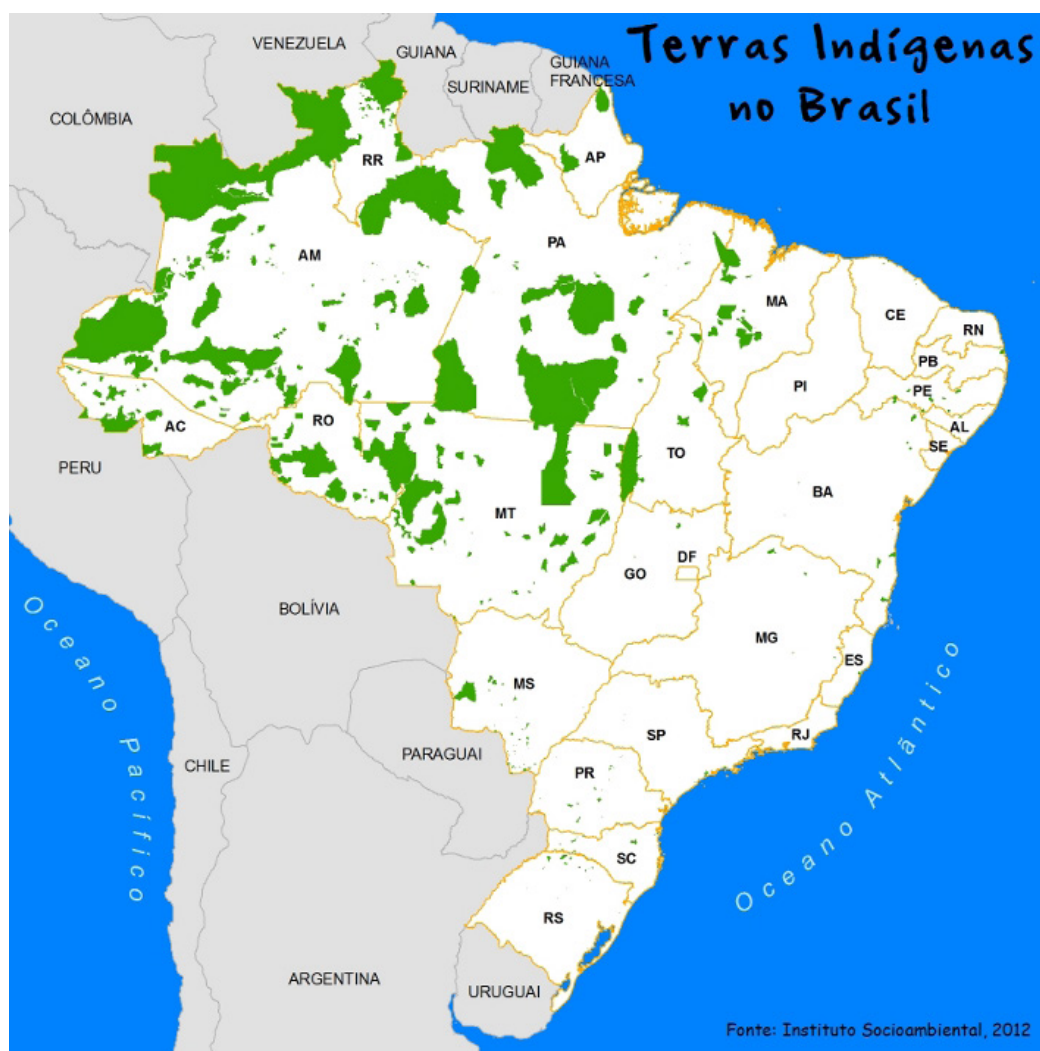


Imagem 1. Terras Indígenas no Brasil. Fonte: Instituto Socioambiental, 2012.

Considerando-se a legislação brasileira sobre a Educação Escolar Indígena, as ações de formação de professores pelas Universidades também encontram sua justificativa em dados específicos. Nos territórios etnoeducacionais abrangidos pela Rede que compõe o projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola” do Mato Grosso, há realidades sociolinguísticas muito diversas. Enquanto alguns povos ainda se comunicam basicamente na língua étnica, outros grupos, a exemplo dos Chiquitano e Umutina, não utilizam suas línguas étnicas no cotidiano. De uma maneira geral, os Xavante, os Terena, os Bororo, os Paresi, os Apiaká, os Kaiabi, os Munduruku e os Nambikuara ainda falam suas línguas maternas. No entanto, quando se consideram os processos de transmissão da língua étnica como língua originária, percebemos que todas essas línguas indígenas, de maneira geral, estão ameaçadas de extinção.

Os estudos sociolinguísticos mostram que, quando dois ou mais povos/comunidades entram em contato, seus sistemas linguísticos passam a influenciar um ao outro. A influência de uma língua

sobre a outra é, portanto, um fato perfeitamente natural. Nesse sentido, todas as línguas são de certo modo marcadas tanto por tudo aquilo que as aproxima, como por tudo aquilo que as distingue (Clavet, 2002; Labot 2008). Essas realidades históricas, entendidas pela sociolinguística como um fenômeno multidimensional, geram diversos tipos de bi/multilinguismo.

A necessidade de se trabalhar nas aldeias com o numeramento e com o letramento (Soares, 1998; 2004) surge em decorrência do contato com a sociedade não indígena que circunda as comunidades. É comum os indígenas se referirem ao ler, escrever e contar como um meio para entender o sistema dos não indígenas e não serem enganados nas relações de trabalho. Outra ideia, bastante recorrente nas oficinas com professores indígenas, é que a tradução nas línguas indígenas dos números e das letras significa uma apropriação desse sistema.

O conceito de letramento, referenciado a partir do verbete inglês literacy, não se refere somente à alfabetização, inclui os reflexos que a escrita

promove na vida social de uma comunidade. Para abarcar esses conceitos, no Brasil adotaram-se dois termos que se referem ao uso da escrita: Letramento – entendido como práticas e eventos sociais permeados pela escrita – e Alfabetização – entendido como o processo pelo qual se adquire o código da escrita.

Nesse contexto é que se inserem as questões que orientaram a pesquisa e os projetos de extensão que envolvem os Saberes Indígenas, em especial a produção de materiais didáticos em aldeias no norte do estado de Mato Grosso.

Considerando a gravidade do deslocamento cultural e linguístico em muitas comunidades indígenas em decorrência, em parte, da colonização do saber imposto às escolas indígenas, o projeto que desenvolvemos, chamado “Ação Saberes Indígenas na Escola”, tem por meta contribuir para investigar saberes tradicionais das etnias participantes e analisar como os processos de formação de professores podem ser uma alternativa para a elaboração de materiais didáticos para a alfabetização em línguas indígenas.

Portanto, a questão problema que conduziu à realização da pesquisa está relacionada aos processos de trabalho colaborativo entre a universidade e as comunidades indígenas, com vistas à produção de materiais didáticos-pedagógicos que contribuam no fortalecimento cultural e identitário desses povos. Para além das finalidades escolares, os materiais têm a finalidade de contribuir para o desenvolvimento social das comunidades.

Sendo assim, objetivamos analisar as condições em que os saberes tradicionais foram pesquisados e selecionados, com as comunidades, bem como os resultados obtidos na produção de materiais didático-pedagógicos em línguas indígenas, para a alfabetização e séries iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que são os povos indígenas os protagonistas desse processo, nos quais professores e alunos indígenas buscam os fundamentos para a produção de materiais didáticos com seus pares e de acordo com a situação sociolinguística de cada comunidade.

## 2. Contexto e desenvolvimento da pesquisa

Quando nos propomos a realização de uma pesquisa que procura evidenciar os saberes indígenas na escola, por meio da produção colaborativa de materiais didáticos produzidos nas próprias comunidades, faz-se necessário o uso de procedimentos que permitam incluir toda a diversidade de situações que podem ser encontradas.

A experiência de trabalho com esses povos aponta para a necessidade de buscar o

envolvimento de todos na realização das atividades. Assim, a opção pela pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008) apresenta-se como a que pode produzir melhores resultados. As características dessa pesquisa permitiram uma ação investigativa onde todos os participantes se envolveram de forma ativa e crítica na organização e na produção dos dados, que foram trabalhados nas salas de aula das comunidades e posteriormente foram transformados em materiais didáticos.

A organização da pesquisa feita colaborativamente entre pesquisadores, professores, alunos e comunidade produz um efeito de corresponsabilidade com os resultados alcançados, motivando todos para o trabalho. No âmbito da educação, a pesquisa colaborativa é atividade interativa de coprodução de saberes, de formação contínua e de desenvolvimento profissional realizada conjuntamente por pesquisadores e professores de forma crítica e reflexiva (Ibiapina, 2008; Garcia & Schmidt, 2011).

Para esclarecer o processo de investigação, destacam-se as contribuições de Ferreira e Ibiapina (2011, p. 122):

A pesquisa colaborativa propõe abordagem em que os objetivos da pesquisa e da formação se encontram imbricados, exigindo a inter-relação entre os atores do processo, distinguindo-se de outras modalidades pelo caráter de participação, colaboração e reflexão crítica que lhe é inerente. [...] Nessa perspectiva, o foco da Pesquisa Colaborativa é a vida real do professorado, bem como do processo educativo e as relações estabelecidas pelos professores e pesquisadores como sujeitos da história que constroem no desenvolvimento da atividade docente, tornando-os mais conscientes do contexto no qual estão inseridos, alicerçados por visão e compreensão crítica das suas atuações. [...] pesquisar, na proposta colaborativa, implica refletir sobre o agir e sobre as teorias que lhe servem de esteio, como também criar formas de interpretá-los e transformá-los.

Esta perspectiva dialoga com as contribuições de Bakhtin (2000) quanto à ideia de que a alteridade requer o reconhecimento da existência do outro e a responsividade de desejar colaborar como o outro, reconhecendo o valor da perspectiva apresentada pelo parceiro para a produção de compreensões responsivas; e, mesmo quando existem divergências, os questionamentos precisam provocar reflexões críticas. A pesquisa colaborativa mostrou-se uma estratégia adequada de pesquisa e formação de professores, em razão da parceria estabelecida entre pesquisadores e professores das aldeias e comunidades com objetivo de buscar soluções para as demandas sociais

presentes nas escolas das aldeias. Nessa abordagem, a pesquisa age não apenas para descrever e explicar as ações vivenciadas pelos participantes no contexto em que estão inseridos, mas também interfere em seu fazer, possibilitando sua reconfiguração de modo reflexivo e colaborativo.

### **2.1. Os povos participantes e os sujeitos colaboradores da pesquisa**

A pesquisa foi realizada no âmbito do Projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola”, desenvolvido no Norte do estado de Mato Grosso, nas Terras Indígenas Apiaká/Kayabi (localizadas no município de Juara-MT) e Iriri Novo (localizada nos municípios de Matupa-MT e Peixoto de Azevedo-MT). A área foi escolhida em função do conhecimento prévio com os cinco povos que habitam estes territórios, por ações já realizadas há alguns anos. A seguir, são apresentadas de forma breve as características desses povos, com destaque aos quatro professores, colaboradores neste trabalho. A caracterização dos povos foi feita a partir de informações buscadas nas entrevistas com os professores de cada etnia.

#### **a) O povo Kayabi/Kawaiweté**

O povo Kayabi/Kawaiweté tem como seu território tradicional a região do Teles Pires, situada no norte do estado de Mato Grosso e Sul do Pará. Deslocavam-se por diversas áreas destes estados. Na década de 1960, quando foi criado o Parque Nacional do Xingu, um grupo foi transferido para lá. Algumas famílias fugiram e criaram a aldeia Tatuí na região onde hoje está localizada a Terra Indígena Apiaká/Kayabi, no município de Juara-MT. Os Kayabi pertencem ao tronco linguístico Tupi.

#### **b) O povo Apiaká**

O Povo Apiaká vivia na região do Rio Juruena, onde já tinha contato com os Munduruku do estado do Pará e também com os Kayabi. Os relatos informam que parte deles vieram morar com os Kayabi, na aldeia Tatuí, depois fundaram a aldeia Nova Esperança, separando os Apiaká dos Kayabi. Apesar de separados, entre os três povos (Apiaká, Kayabi e Munduruku) ocorrem muitos casamentos, resultando assim uma grande diversidade de suas culturas. Na década de 1980 a aldeia Nova Esperança foi desativada e foi criada a Aldeia Mayrob, onde os Apiaká vivem até hoje. O tronco linguístico dos Apiaká é Tupi, tendo sua língua muito próxima dos Tapirapé; no entanto uma das professoras afirma que também há proximidade com a língua Kayabi. Pelo contato com

seringueiros, sua língua materna foi sendo esquecida e atualmente tem apenas dois falantes no Pontal do Juruena: uma anciã e um ancião. As pessoas da aldeia Mayrob conhecem palavras soltas, tem dificuldades de formar frases e uma de suas demandas é o resgate da língua materna.

#### **c) O Povo Munduruku**

O povo Munduruku pertence ao do tronco linguístico tupi, mas trata-se de uma língua isolada, chamada Mônjoroko. Este grupo veio da região do Pará, onde ocupa o alto, médio e baixo Tapajós (rio da Amazônia). Além deste grupo que mora na Terra Indígena Apiaká/Kayabi, existem outros grupos de Munduruku que continuam na região do Pará e também no estado do Amazonas. O cacique que fundou em 1988 uma aldeia própria do grupo permanece na liderança, hoje com mais de 80 anos, e segundo o costume, seguirá cacique até sua morte, quando será substituído por descendentes na linha de sucessão.

#### **d) O povo Terena**

Os Terena são originários do Chaco paraguaio (grande área geográfica que é pouco povoada, com a presença predominante de povos nativos) onde vivem seus ancestrais até hoje. No início do século passado se estabeleceram no Mato Grosso do Sul, que faz divisa com o Paraguai. Pertencem ao tronco linguístico Aruak. A maioria dos Terena preserva a língua original e fala a língua portuguesa como estratégia de resistência e defesa. No início dos anos 2000 um grupo formou aldeias no norte de Mato Grosso, e ali conquistaram terra para viver.

#### **e) O Povo Kayapó**

O povo indígena Kayapó se reconhece como povo Mebêngôkre, é pertencente ao tronco linguístico Jê. O grupo Kayapó que participa do projeto está situado na Terra indígena Terena Iriri Novo de Mato Grosso, onde residem desde 2008 em uma aldeia criada próxima à aldeia Kuxonety Poké'é Terena. Os Kayapó da aldeia Poreby falam a língua portuguesa de forma bastante limitada e falam fluentemente a língua original indígena do povo. Preservam a cultura tradicional e têm uma relação muito forte com a natureza.

Do ponto de vista da língua originária, há diferenças entre estes povos; enquanto alguns grupos são falantes, em outros a língua já não é praticada, o que justificou a proposta de realizar a pesquisa colaborativa para contribuir com o fortalecimento das línguas faladas pelos grupos e observar os resultados dessa ação.

## 2.2. Os professores colaboradores

Quanto aos professores colaboradores, é relevante destacar sua liderança em tarefas políticas e educacionais em suas respectivas aldeias, coordenando as ações nas suas comunidades e estabelecendo a relação com os pesquisadores da universidade.

**Professora da etnia Kayabi:** é uma mulher Kayabi/Kawaiweté, que também possui sangue Rikbaktsa, moradora da aldeia Tatuí, professora da primeira fase do primeiro ciclo na Escola Estadual Indígena Juporijup na aldeia Tatuí. **Cursou** pedagogia na Faculdade Intercultural Indígena (UNEMAT) em Barra do Bugres-MT. Trabalhou como diretora da escola da aldeia Tatuí por 4 anos.

**Professora da etnia Apiaká:** nasceu na Terra Indígena Apiaká/Kayabi, na Aldeia Nova Esperança, filha de pai Munduruku e mãe Apiaká. Formada na Faculdade Intercultural Indígena (UNEMAT) em Barra do Bugres-MT, na área de Artes, trabalha com a primeira fase do primeiro ciclo. Também é uma das lideranças do povo Apiaká.

**Professor da etnia Munduruku:** Formado em Ciências da Matemática e da Natureza, pela Faculdade Intercultural Indígena (UNEMAT) em Barra do Bugres-MT. É professor desde os 18 anos de idade, foi diretor de escola e atualmente trabalha com a língua materna na Escola Estadual Indígena de Educação Básica Krixi Barompô. Fez curso de especialização em Docência no Ensino Superior, e cursa o mestrado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino em Contexto Indígena Intercultural.

**Professor da etnia Terena:** Pertencente à etnia Terena, o professor é Licenciado em Línguas, Artes e Literaturas na Faculdade Intercultural Indígena (UNEMAT) em Barra do Bugres-MT. É Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Ciências Sociais de Guarantã do Norte-MT e cursa o Mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (UNEMAT). É liderança Terena de Mato Grosso, incentivador da cultura Terena e atua como professor desde ano de 2004.

## 2.3. Etapas e procedimentos de pesquisa

Tratando-se de pesquisa colaborativa, teve a intenção de trazer contribuições para o desenvolvimento social das comunidades, em particular para a preservação de suas línguas originárias. No desenvolvimento do projeto buscou-se investigar quais os efeitos e quais os limites das ações desenvolvidas, analisando os processos de trabalho e seus resultados.

Para isso, a pesquisa foi organizada nas seguintes fases e ações:

- Fase 1: autorização para a realização do Projeto. Foram desenvolvidas ações para aprovação do projeto na Universidade e junto às lideranças das comunidades e aldeias.
- Fase 2: elaboração do Projeto. A partir do projeto inicial, foram planejadas as ações principais a serem realizadas, de forma conjunta entre professores que atuam nas aldeias, professores da universidade e bolsistas.
- Fase 3: definição de atividades. Nesta fase foram realizadas reuniões com os professores em cada comunidade e definido o que seria feito com cada um dos povos participantes. Isso exigiu a colaboração de toda comunidade na coleta dos saberes tradicionais que cada povo decidiu incluir nos seus manuais.
- Fase 4: coleta dos dados. Professores e alunos das aldeias, com a orientação dos professores da universidade, visitaram os anciãos e lideranças de cada povo em busca dos saberes que seriam transformados em manuais didáticos; coletaram dados também em todo espaço das aldeias, incluindo-se a coleta de plantas, animais e outros objetos.
- Fase 5: produção dos materiais em cada aldeia. A partir dos dados coletados, com a participação dos alunos, professor/a, anciãos e demais pessoas das aldeias, os materiais foram levados para a sala de aula. A partir deles, foram produzidos desenhos e textos que foram trabalhados nas aulas, escritos na língua originária de cada povo e na língua portuguesa.
- Fase 6: seleção dos textos. Nessa fase foram selecionados os textos para compor a edição dos livros didáticos de cada povo.
- Fase 7: análise dos resultados. Avaliação da comunidade e do conjunto dos professores quanto ao processo e aos produtos resultantes do projeto.
- Fase 8: elaboração de análises finais pelos pesquisadores e colaboradores.

## 3. Alguns resultados: Os saberes indígenas e os materiais produzidos pelas escolas nas aldeias

As pesquisas colaborativas têm como desafio produzir resultados em duas dimensões: por um lado, devem contribuir para dar respostas às demandas sociais que geraram a proposta do grupo social onde ela se realizará; e, por outro lado, devem dar respostas às questões de investigação formuladas pelos pesquisadores que se colocaram ao lado

daquele grupo específico, na busca por soluções aos problemas geradores do projeto. Os resultados sistematizados e apresentados sinteticamente a seguir contemplam essas duas dimensões.

### 3.1. Quanto ao envolvimento da comunidade

O desenvolvimento do projeto “Ação Saberes Indígenas na escola” demonstrou um grande envolvimento de todas as comunidades indígenas, tanto na coleta dos dados quanto na pesquisa para a produção de materiais didáticos, tendo como ponto de partida e de chegada a valorização dos conhecimentos específicos de cada povo, proporcionando oportunidade dos sujeitos locais serem vistos como produtores e divulgadores de saberes.

A professora da etnia Apiaká destaca a reunião que foi realizada com a comunidade para falar das atividades do projeto e que a presença desses saberes tradicionais em sala de aula contribui muito com toda a comunidade, que concordou com a proposta de continuidade do projeto:

Para a nossa comunidade, que estivemos reunidos ontem para falar do projeto, entendemos que é importante esse trabalho, assim, para o pedagógico também da escola, como a gente trabalha com o projeto na aula. A gente continua, mesmo se o projeto acabar nós queremos continuar a fazer esse trabalho na escola, com a comunidade, então eu vejo que é importante a gente continuar no projeto.

Também nesse sentido, afirma a professora da etnia Kayabi: “Conversamos com a comunidade e todo mundo concordou que é muito importante que o projeto tenha continuidade”. Assim, os professores participantes do Projeto consideraram de grande importância a continuidade destas ações que fazem a ligação entre os saberes tradicionais e a sala de aula da escola que existe na aldeia. Isso pode ser compreendido a partir da experiência do professor da etnia Terena quando fala das atividades do projeto:

Alguns trabalhos que passamos a fazer com o projeto são trabalhos pedagógicos que a gente está trabalhando até hoje com eles, é um reforço de um trabalho que a comunidade já vinha atuando há alguns tempos atrás, então, assim esse trabalho veio a fortalecer. E aí para nós é muito importante continuar no projeto.

A presença dos “sabedores” da comunidade na sala de aula enriquece a aprendizagem das crianças sobre os saberes tradicionais de seu povo. Quando o ancião está com a palavra na sala

de aula o professor também se transforma em aluno, aproveitando para aprender saberes ancestrais e que eles desejam que permaneçam na memória do povo.

### 3.2. Quanto ao processo de formação de professores

As atividades formativas foram desenvolvidas em cada aldeia, envolvendo a comunidade e as lideranças, com a finalidade de orientar a identificação e o registro de conhecimentos valiosos para cada povo; em especial, foram trabalhadas atividades para recuperar registros orais da língua originária, nem sempre ainda falada pelas gerações mais jovens. Para isso, destaca-se o papel central dos sabedores, dos mais velhos e experientes que conhecem a história, detêm conhecimentos específicos sobre práticas culturais relacionadas ao cotidiano do grupo e de sua subsistência, entre tantos outros conhecimentos que compõem cada cultura.

Nas entrevistas realizadas durante os anos de 2019 e 2020, com os participantes do projeto são revelados os olhares e as descobertas dos espaços como locais de aprendizagens e oportunidades para a valorização dos saberes tradicionais, os quais os colaboradores e participantes já consideravam perdidos, pois a história e a vida de cada grupo têm contribuído para a perda da identidade e da língua originária.

Neste processo foi emocionante ouvir um jovem professor Apiaká, durante uma das etapas de formação de professores promovida pelo projeto e realizada na aldeia Tatuí, do povo Kayabi, onde estavam reunidos os professores dos cinco povos. Quando os professores foram apresentar a atividade do grupo Apiaká, este jovem falou, entre soluços e lágrimas: “antes do projeto chegar aqui na aldeia a gente não sabia praticamente nada da nossa língua Apiaká, com o projeto nós fomos atrás de aprender palavras, depois fomos juntando e fazendo frases. Hoje já conseguimos fazer pequenos textos!”

A motivação provocada pelo projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola” foi propulsora de atividades potencializadoras e diversas, tanto para alunos e professores quanto para toda a comunidade que se sentiu valorizada e representada nas atividades desenvolvidas na escola. Ao realizar as pesquisas com os sabedores de cada etnia, registrou-se a empolgação das crianças indígenas com cada descoberta, o que as levou a querer saber mais sobre vários assuntos, como por exemplo sobre plantas e animais, aprendendo a falar e escrever os nomes em suas línguas originárias.

Nos encontros formativos do grupo de pesquisa, os professores indígenas destacaram a

motivação dos alunos com a pesquisa, com a possibilidade de construir conhecimentos em conjunto. As atividades que envolveram os alunos e seus espaços culturais se tornaram mais significativas e motivadoras para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Para Nascimento e Zoia (2018, p. 185) que têm desenvolvido ações junto aos professores e escolas indígenas, é preciso ressignificar conceitos e práticas de ensinar e aprender nas aldeias:

O ato de aprender não se resume ao espaço do prédio escolar, entre quatro paredes, mas as aulas ocorrem em vários momentos como, na pescaria, na roça, na coivara, na farinhada, na pescaria, no jogo de futebol. Muitas vezes, esse conceito de aprendizagem não é compreendido por algumas pessoas que chegam à aldeia em dias letivos e não encontram os professores e os estudantes na escola. O que não sabem, no entanto, é que essas práticas culturais passaram a constar no calendário escolar.

Nessa perspectiva, a educação acontece de várias formas e em vários espaços, e propicia aprendizagem de saberes tradicionais que envolvem a tradição de seu povo, seus valores, crenças e costumes.

### 3.3. Quanto aos materiais didáticos produzidos

Destaca-se aqui a riqueza dos materiais coletados e produzidos pelos alunos, com a ajuda dos professores e com a colaboração de suas comunidades. Posteriormente trabalhados em sala de aula, esses materiais se tornaram o ponto de partida para a produção dos materiais didáticos, na forma de livros. Esses materiais permanecem nas escolas das aldeias e comunidades como referência para a realização de outros trabalhos, em um processo que dá continuidade às ações desenvolvidas.

Os primeiros<sup>1</sup> materiais produzidos foram pequenos dicionários e cartilhas com pequenos textos e nomes de plantas, frutas, peixes e de animais que fazem parte do cotidiano nas aldeias. Estes livros foram editados com o suporte do Projeto, impressos e levados para a sala de aula, onde estão servindo como referência para a produção de outros materiais, ampliando as contribuições e fazendo revisões para deixar o conteúdo adequado à língua originária de cada povo. Deste modo, rabiscar e reescrever os materiais é um caminho para produzir conhecimentos a partir daquilo que foi anteriormente pesquisado e debatido nas salas de aula, e assim, construir novos conhecimentos.

Trata-se aqui do esforço de criar materiais que contribuam para recuperar ou fortalecer as

línguas originárias e, com ela, os elementos culturais que dão identidade a cada um dos povos que participam do projeto, respondendo a uma necessidade que eles expressaram aos pesquisadores da Universidade e para o qual o grupo de pesquisa tem trabalhado. Como afirma Snyders (1988, p. 11), “no âmago, toda escola define-se pelos conteúdos que seleciona, propõe, privilegia-os que ela silencia, e é daí que decorrem as abordagens correspondentes, porque é o que define o tipo de homem que se espera ver sair da escola”.

A produção de materiais didáticos pelos próprios professores e alunos da escola indígena, no âmbito do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, tem colaborado com a organização das aulas, pois não há materiais apropriados para se trabalhar os saberes indígenas, suas culturas e suas línguas. A possibilidade dada aos alunos de levar esses materiais para casa também contribui com a prática da língua originária, na direção do que aqui se entende por desenvolvimento social. A professora da etnia Apiaká registrou o que disse uma das lideranças da comunidade:

[...] ontem mesmo uma liderança colocou a importância do livro que foi produzido no projeto dos saberes indígenas, pois com o livro as mães podem falar pelo menos para as crianças os nomes dos animais, das frutas, aves, peixes... na nossa língua materna, ele assim achou muito importante esse trabalho que foi feito nesse projeto. Para incentivar que os pais em casa falem com os filhos. Então a nossa preocupação é isso, de estar buscando esse fortalecimento da língua materna na nossa comunidade.

Os materiais didáticos precisam responder a essas necessidades e esse tem sido um dos objetivos da pesquisa colaborativa que, como apontado pelos professores, apresentou resultados positivos na direção de contribuir para preservar a língua e a cultura desses povos indígenas, como destaca a professora Apiaká.

Na minha escola a gente tá trabalhando com o material e está ajudando bastante, cada professor trabalha com a língua materna com os alunos e o livro tem ajudado muito, já estamos riscando muito, escrevendo [...] temos trabalhado os jogos pedagógicos que foram feitos no projeto também. Então, estamos dando continuidade às atividades que foram feitas no projeto. Está sendo muito importante, usando a língua materna na sala de aula.

Com o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre a Universidade e as Comunidades Indígenas foi possível observar o protagonismo das comunidades na realização das pesquisas para coletar



materiais, para sistematizar o trabalho nas salas de aula e para aperfeiçoar o material produzido.

### 3.4. Quanto aos resultados do processo de realização da pesquisa colaborativa.

Na perspectiva da pesquisa colaborativa, a escola na aldeia não é entendida como uma instituição invasora; pelo contrário, é uma instituição assumida pelos professores indígenas e entendida como um local que pode servir ao povo (Zoia, 2009). Ela passa a ser vista como uma aliada no processo de preservação e recuperação de sua cultura, sua língua, seus costumes; é um elemento importante do espaço das aldeias e local de formação e reafirmação de valores, crenças e práticas culturais (Nascimento e Zoia, 2018).

Ao assumir a função de fortalecer o processo de socialização dos saberes históricos na interação com toda a comunidade, a escola se aproxima do pensamento de Freire (2001) sobre a educação como prática humana, num processo dinâmico e complexo, com caráter dialético e transformador.

Uma das proposições do projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola” é pensar as práticas escolares e os saberes tradicionais que se relacionam a elas. As ações permitiram que os pesquisadores da universidade, assim como os professores das aldeias e as próprias crianças indígenas se tornassem – todos – colaboradores na construção e na produção destes saberes. No processo realizado, os conhecimentos tornaram-se mais significativos para todos.

Brandão (1985) afirma que a educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais, pois por meio do processo histórico, criam e recriam invenções de sua cultura. Ou seja, a educação é uma prática social que é representada pelos sujeitos através dos saberes por eles apreendidos; e o modo como se educa tem características próprias de cada cultura.

Do ponto de vista dos autores indígenas, destaca-se Luciano (2006, p. 77) que contribui com a compreensão sobre tais processos quando aponta que a escola indígena está fazendo novas experiências, tomando decisões sobre o que desejam desta instituição que foi inserida em suas vidas e o que esperam dela. Essa escola passa a ser verdadeiramente indígena quando os protagonistas dessa educação são os próprios indígenas.

O Professor da etnia Munduruku destaca a importância das atividades que são realizadas envolvendo a língua originária, por que isso impacta todas as demais atividades e, portanto, produz desenvolvimento social nas comunidades:

Os horários tem sido curtos para trabalhar, então estamos fazendo até trocas de aulas para poder

trabalhar com mais tempo a questão da língua materna, para estar aprendendo ela tanto na escrita, na leitura e oralmente. Esse é o ponto principal para nós hoje como tema na escola. Até porque o fortalecimento da Língua, tanto se trabalha na escola, leva para a atividade cultural e em todos os momentos onde nós vamos, esse é o ponto principal, a língua materna. Porque através da língua para nós ela é muito importante, ela envolve vários temas, como o canto, onde os cânticos servem para o fortalecimento da língua materna do povo Munduruku.

Essa preocupação com a língua também foi destacada pela professora da etnia Apiaká. Para ela:

[...] a gente também discute isso da língua materna lá na escola. A importância de ensinar a língua na escola para as crianças e isso foi colocado no nosso PPP [projeto político pedagógico], fortalecer e/ou revitalizar a língua materna. Nosso povo não fala mais a língua materna e não tem mais falantes na comunidade e essa é uma grande dificuldade que nós enfrentamos, pois precisaria trazer um falante da língua materna para ensinar como fala aquela palavra, como se pronuncia, como é a fonética daquela palavra. Isso está sendo muito preocupante [...].

A ausência de falantes da Língua Apiaká na aldeia é uma das grandes dificuldades apontadas pelos professores que destacam o papel motivador do projeto na busca por pessoas que possam ajudar nesses esforços de recuperação da língua originária. Afirma a professora da etnia Apiaká:

Por não ter falantes nós estamos trabalhando para ver como vamos fazer, enquanto isso estamos trabalhando muito palavras soltas, e nessa tarefa temos uma professora que tem ajudado bastante porque ela consegue formar frases. Então a gente tá trabalhando nisso. Uma das prioridades da escola está nessa questão tem sido buscar pessoas que ainda falam a língua materna para poder ajudar na recuperação da nossa língua e estar ensinando ali na comunidade e na escola.

O professor da etnia Terena destaca a importância de que os professores conheçam a história do povo, uma vez que quando eles saem da aldeia – muitas vezes para estudar em outras localidades – pouco sabem sobre suas origens. Para o professor, esses conhecimentos devem fazer parte do currículo da escola:

Aqui na nossa escola o que tem sido trabalhado muito é a parte da história do povo, principalmente nós que somos professores, temos que saber a história

para poder ensinar para os nossos alunos, porque eles que vão contar futuramente para as outras gerações, senão a história vai ser esquecida. As crianças gostam das histórias, perguntam, querem saber sempre mais [...] tem aluno que tem dificuldade de saber de onde eles vieram, os pais não estão na escola e não contam as histórias do povo, então nós temos que falar pra eles de onde vieram, porque fomos deixando de falar a língua materna [...].

A educação, segundo Brandão (2013, p.13), não se faz só na escola: “A educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferências de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada à sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado”. Para este autor, a educação ultrapassa a ideia de muros escolares e estruturação legal de instituição. Ela existe numa rede de relações entre as gerações, na prática e na vivência cotidiana do grupo social. Ressalta que ninguém escapa da educação, pois nos espaços sociais nos deparamos com ensino e aprendizagem. Assim, o modo de vida dos grupos sociais cria e recria formas de produzir e praticar o que ensinam e aprendem.

### 3.4. Quanto ao princípio da Temporalidade

Em relação às características da educação indígena, o projeto permitiu concluir que seria necessário acrescentar mais um princípio, que não está definido na legislação, mas que se fez presente em todas as ações realizadas nas aldeias. Definimos este princípio como *Respeito à Temporalidade*.

A temporalidade está diretamente ligada ao princípio da educação comunitária, e isto fica evidente quando se observa que as ações propostas para as escolas e para as comunidades são sempre inicialmente aceitas pelas lideranças para as quais foram apresentadas. No entanto, as propostas em seguida são levadas para as reuniões das comunidades, reuniões estas das quais os pesquisadores da universidade não participam (pois são internas de cada comunidade), e é ali eles decidem se as ações serão realizadas ou não, a partir daquilo que foi sugerido.

Dois pontos estão em destaque na discussão deste princípio. O primeiro diz respeito à forma como sociedades tradicionais se relacionam com o tempo, uma vez que sua memória é anti-histórica, os rituais restauram o tempo mítico e primordial e, portanto, a vida é regenerada periodicamente: “Cada ritual abole a história anterior e inaugura o tempo,” (Reis, 2009, p. 33). O segundo ponto diz respeito ao significado da função de intelectuais na cultura ocidental e na tradição

indígena, destacada por Krenak (1992, p. 2011): os primeiros “escrevem livros, fazem filmes, dão aulas nas universidades”, enquanto os segundos têm “uma responsabilidade permanente que é estar no meio do seu povo, narrando a sua história, com seu grupo, suas famílias, os clãs, o sentido permanente dessa herança cultural” (grifos nossos).

Desta forma chamamos de Princípio da Temporalidade a exigência de uma forma de trabalhar que abre e aceita o tempo necessário para que a comunidade assuma e tome para si o poder de decisão sobre o que fazer e o como fazer. Há formas de pensar e propor que só são explicitadas quando a comunidade trabalha de acordo com suas regras e ritmos, os quais não correspondem necessariamente à aceitação (aparente e imediata) de propostas recebidas da universidade, ainda que possam ser de seu interesse.

Concluiu-se que este princípio é essencial para a verdadeira educação comunitária. Ela precisa vir dos desejos e aspirações da própria comunidade, mas envolve outras questões associadas aos modos como realizam sua vida, entre as quais a forma de organização e gestão do tempo. Ao revisitar o trabalho realizado no Projeto Ações Saberes Indígenas na Escola a partir de outros referenciais teóricos e metodológicos, foi possível reconceituar a educação comunitária e a pesquisa colaborativa, atribuindo efetivamente o protagonismo aos sujeitos das comunidades envolvidas (Ferreira; Zoia & Grandó, 2020).

## 4. Considerações finais

Quando nos propusemos a elaborar materiais didáticos e pedagógicos com as escolas indígenas a partir dos saberes tradicionais destes povos, a pesquisa colaborativa se apresentou como a metodologia mais adequada, e os resultados foram satisfatórios para todos os envolvidos. Para a continuidade do Projeto, destaca-se um elemento que poderá ser aperfeiçoado a questão da língua. As Pedagogias Indígenas são reconhecidas por sua sustentação 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 proposta desenvolvida pauta-se de forma explícita e consciente no ensino da língua ancorada fundamentalmente na Pedagogia Indígena.

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 que tem ocupado lugar de destaque nos processos de alfabetização dentro das comunidades indígenas no Brasil.

É nessa perspectiva que se destacam os 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.

Esses direitos, no caso da educação escolar indígena, já foram assegurados nas legislações brasileiras, mas não necessariamente materializados nas políticas educacionais. Segundo Luciano (2017), para que isso ocorra deve ser garantido que a escola seja “[...] protagonizada e gerida pelos próprios indígenas”, uma vez 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 esta 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).

Considerando essa perspectiva da Educação Intercultural Crítica, entendemos que a proposta desenvolvida também foi pautada na dialogicidade Freireana (2015), como recurso metodológico que contribuiu para materializar a proposição, viabilizando o diálogo mediado nas práticas pedagógicas da formação de professores indígenas. 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, por exemplo,

às rodas de conversa como mecanismos pedagógicos de dialogar sobre as línguas e seus lugares sociais.

Como afirma Luciano (2017, p. 304), a questão da língua indígena e sua relação com a língua portuguesa, no contexto escolar, implicam a 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 arranjadas”.

O processo colonizador tem dificultado o desenvolvimento de ações interculturais na escola, impondo uma cultura dominante e dominadora como forma de opressão frente ao diferente, ao outro. No projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola” buscamos realizar um trabalho que se opõe a esta visão, tendo os povos indígenas e seus saberes como protagonistas de suas histórias e também da produção de materiais didáticos e pedagógicos.

A produção colaborativa destes materiais destaca os saberes que cada comunidade julga importante para ser trabalhado na escola, associando os aspectos culturais específicos às práticas de alfabetização, ao letramento e ao numeramento. A produção vem acompanhada de memória e de histórias acerca dos estados de sobrevivência e das diferentes experiências vivenciadas com os seus idiomas, bem como a realidade sociolinguística e objetivos atuais de cada povo indígena.

Nestas ações dialogadas em comunidade, constatamos que as novas gerações estão em diferentes estágios em relação ao uso da língua indígena, e por isso mesmo, apontam para a necessidade de revitalização que é considerada pelos mais velhos e professores como uma demanda urgente; apontam ainda para a possibilidade da escola assumir o desenvolvimento de um trabalho mais intenso de fortalecimento de seu uso na prática social.

Essa percepção está presente nas narrativas que compuseram 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, mas que ela foi e ainda é, às vezes, violentada pelas práticas cotidianas marcadas pela relação com a sociedade não indígena. Este foco permanece nas ações que se desdobram na continuidade do projeto.

## Notas

- <sup>1</sup> No ano de 2018 foram elaborados os primeiros materiais didáticos no projeto Ação Saberes Indígenas na Escola pelos professores indígenas Terena, Kayapó, Kayabi, Munduruku e Apiaká.

## Referencias bibliográficas

- Bakhtin, M. (2000). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brandão, C. R. (2013). *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, C. R. (1985). *A Educação como Cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Clavet, L. (2002). *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcionilo, M. São Paulo: Parábola Editorial.
- Ferreira, M.S., & Ibiapina, I. M. L. M. (2011). A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: Magalhães, M. C. C.; Fidalgo, S. S. *Questões de método e de linguagem na formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras,
- Ferreira, W. A. A, Cruz, M. C., & Zitzkoski, J. J. (2019). Mulheres Kaiawete e Namabikwara: guardiãs da língua materna. In Ferreira, W. A. A, Grando, B. S, Pereira, L. C. P. e Cunha, T. *Epistemologias do Sul: Mulheres & Identidades*. Curitiba: CRV.
- Ferreira, WA de A., Zoia, A., & Grando, BS (2020). Aprendizagem do saber indígena na escola: desafios para a formação de professores indígenas. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 165. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4790>
- Freire, P. (2001). *Educação como prática da liberdade*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia do Oprimido*. 59ª. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Garcia, T. B.; Schmidt, M.A. (2011). *Recriando Histórias a partir do olhar das crianças*. Ijuí, RS: UNIJUI.
- Ibiapina, I. M. L. de M. (2008). *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro.
- Krenak, A. (1992). Antes o tempo não existia. Aduato Novaes (org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 201-204.
- Labot, W. (2008). *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola.
- Luciano, G. J. dos S. (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília-DF: MEC - Ministério da Educação.
- 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. v. 26, n. 62/1, p. 295-310, maio/ago.
- Nascimento, R. do, & Zoia, A. (2018). A relação das crianças Munduruku e a escola. In: Moreira, Jairo Barbosa. *Lendo os Brasis: estudos sobre as práticas de leitura*, Goiânia: Edições Ricochete.
- Paula, E. D. de. (2018). O ensino de línguas nas escolas indígenas. In Braggio, S. L. B. *Estudos e Línguas e Educação Indígena*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Reis, J. C. (2009). *História, a ciência dos homens no tempo*. Londrina: EDUEL.
- Snyders, G. (1988). *Alegria na Escola*. São Paulo: Manole.
- Soares, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora,
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. 25, 5-17. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. Candau, V.M. (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Zoia, A. (2009). *A comunidade indígena Terena do Norte de Mato Grosso: infância, identidade e educação*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Zoia, A., & Rondon, M.T. (2021). Conhecimento tradicional e produção de materiais didáticos para o fortalecimento das línguas indígenas em Mato Grosso (Brasil). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 39, 61-73. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.39.04

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**ALCEU ZOIA.** Email: [alceuzoia@gmail.com](mailto:alceuzoia@gmail.com)

**MICAEL TURI RONDON.** Email: [micaelrondon@hotmail.com](mailto:micaelrondon@hotmail.com)

## PERFIL ACADÉMICO

**ALCEU ZOIA.** Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Graduado em Filosofia pela Universidade do Noroeste do Rio Grande do Sul, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Intercultural Indígena, ambos na Universidade do Estado de Mato Grosso. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação e diversidade no Contexto da Amazônia Legal Mato-grossense. Atualmente coordena o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola. Rede UFMT-Une-mat-UFR-IFMT. [alceuzoia@gmail.com](mailto:alceuzoia@gmail.com)

**MICAEL TURI RONDON.** Professor da etnia Terena, Graduado em Línguas, Artes e Literaturas na Faculdade Intercultural Indígena (UNEMAT) em Barra do Bugres-MT. É Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Ciências Sociais de Guarantã do Norte-MT e cursa o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (UNEMAT). É liderança Terena de Mato Grosso, incentivador da cultura Terena. [micaelrondon@hotmail.com](mailto:micaelrondon@hotmail.com)

