

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 40, (Jan/Dez) de 2024
ISSN: 2178-7476



PRODUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS (DIDÁTICOS) EM ESCOLAS INDÍGENAS: UMA PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADES E ALDEIAS

PRODUCTION OF PEDAGOGICAL MATERIALS (TEACHING) IN INDIGENOUS SCHOOLS: A PARTNERSHIP BETWEEN UNIVERSITIES AND VILLAGES

Waldineia Antunes de Alcântara Ferreira
Universidade do estado de Mato Grosso
<https://orcid.org/0000-0001-5949-7590>

Alceu Zoia
Universidade do estado de Mato Grosso
<https://orcid.org/0000-0002-0512-9511>

Elizabeth Rezende Almeida
Secretaria Municipal de Educação de Sinop/MT
<https://orcid.org/0009-0009-4623-3495>

Resumo

Este texto discute a produção de materiais pedagógicos e/ou “didáticos” para as escolas indígenas, por meio do trabalho colaborativo coordenado pelos professores e com a participação de toda a comunidade das aldeias. Ou seja, trata-se de produções criadas a partir da funcionalidade do “Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola” (ASIE), um projeto de extensão de formação continuada, que possibilitou uma aproximação das universidades com as aldeias indígenas e povos indígenas partícipes do projeto. A discussão do projeto de extensão se ancora no interior do projeto de pesquisa “Saberes indígenas na escola: a pesquisa e a produção colaborativa de materiais didáticos em aldeias”, que conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT. Portanto, o objetivo deste artigo é avaliar em processos reflexivos o que os professores/as indígenas sentem e/ou avaliam o ASIE, considerando suas especificidades. Os colaboradores diretos nessa avaliação foram os coordenadores do ASIE Sinop-Juara. Metodologicamente, utilizamos da pesquisa qualitativa colaborativa com entrevistas semiestruturadas, via aplicativos de mensagens; e como resultados, podemos afirmar que os materiais produzidos nas aldeias têm evidenciado o protagonismo indígena e gerado empoderamento para todos envolvidos.

Palavras-chave: Saberes indígenas; Materiais didáticos; Educação escolar indígena.

Abstract

This text intends to discuss the production of pedagogical and/or “didactic” materials for indigenous schools through collaborative work coordinated by teachers and with the participation of the entire village community. In other words, these are productions created based on the functionality of the “Indigenous Knowledge at School Action Project” (ASIE), a continuing education extension project that made it possible to bring universities closer to the indigenous villages and indigenous peoples participating in the project. The

discussion of the extension project is anchored within the research project “Indigenous knowledge at school: research and collaborative production of teaching materials in villages”, which has the support of the Mato Grosso State Research Support Foundation – FAPEMAT. Therefore, the objective of this article is to evaluate in reflective processes what indigenous teachers feel and/or evaluate the ASIE, considering its specificities. The direct collaborators in this evaluation were the coordinators of ASIE Sinop-Juara. Methodologically we used collaborative qualitative research with semi-structured interviews, via messaging applications and as results we can state that the materials produced in the villages have highlighted indigenous protagonism and generated empowerment for everyone involved.

Keywords: Indigenous knowledge; Teaching materials; Indigenous school education.

Introdução

O objetivo é avaliar/dialogar textualmente acerca do encontro entre universidade e povos indígenas, via Projeto de Extensão ASIE, a partir da escuta com os envolvidos no projeto. Portanto, um projeto de pesquisa em diálogo com um projeto de extensão. Antes, no entanto, apresentamos alguns pontos que fazem parte da história dos povos originários, apesar de sofrida e dolorosa, igualmente de conquistas e de ressignificações.

Rememoramos que o cenário histórico e político, desde a chegada dos europeus ao solo brasileiro em 1500, não trouxe orgulho à nação, dado que uma série de atrocidades foram cometidas em nome da fé, em nome da ambição e exploração das riquezas como: ouro e prata, além das expansões de território. Siqueira (2017) enfatiza que, na realidade, eram dois universos culturais muito diferentes que se confrontavam. Os conquistadores/invasores europeus não conseguiram compreender e respeitar a diversidade cultural, marca indelével que demarcou, justificou e, até mesmo, consentiu atos violentos e desumanos que timbraram o processo de colonização das Américas. Ao não respeitarem a diversidade, os povos originários estavam sob um pensamento de superioridade racializada como nos escritos de Quijano (2005).

A racialização é uma problemática histórica e cultural enraizada no contexto descobrimento/encobrimento que permeia, ainda atualmente, na sociedade como um fenômeno que propaga a ideologia da dominação cultural e espacial. Segundo Siqueira (2017, p. 65),

[...] no território mato-grossense, em decorrência da brutalidade com que os índios foram tratados durante os séculos XVIII, XIX e XX, encontramos, hoje, um número relativamente reduzido, porém significativo desses grupos culturais. A luta indígena ainda não acabou, pois mesmo depois de mais de 500 anos de colonização, eles ainda são considerados “ingênuos”, não-cidadãos brasileiros e, por isso, tutelados pela Funai – Fundação Nacional do Índio.

Ou seja, trata-se de uma história recente, e que ainda requer muito trabalho no sentido de contribuir com a construção de uma sociedade mais humanizada e com outras epistemologias.

Atualmente, temos outro cenário dentro e fora do nosso país. No Brasil, o marco legislativo para o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas é a Constituição de 1988, mas isso não quer dizer, e não assegura, o fim dos pensamentos colonialistas e das colonialidades presentes na sociedade

brasileira e em outras sociedades. Mesmo assim, não podemos negar que houveram transformações de 1500 para cá, transformações regadas a etnocídios, perante violências e assimilações nacionais, mas também num complexo de resistência e de resiliência dos povos indígenas.

Fomos colônia de Portugal, e o processo de invasão no Brasil aconteceu de diversas formas, no território físico e em outros territórios, produzindo os efeitos das colonialidades. O mundo atual e/ou grupos em todo o mundo discutem e pensam processos inclusivos e de reconhecimento de ações que, no passado, corroboraram para a inauguração de uma violência vil, e sobre isso há reconhecimentos. Por exemplo, em matéria publicada pelo *site* Globo, o Presidente de Portugal Marcelo Rebelo de Sousa reconheceu: “que o país foi responsável por uma série de crimes contra escravos e indígenas no Brasil na era colonial” (Reuters, 2024, ano). Posicionamentos como este sugerem um repensar da/na história, nas perdas, ainda que irreparáveis, dos povos originários e ressoam até a atualidade na Constituição brasileira.

Antes da constituição colonial é possível imaginar que os povos indígenas gozavam de uma outra forma de ocupação territorial, e que suas organizações e modo de vida marcaram uma cosmogonia assentada dentro de uma epistemologia ameríndia, própria dos seus grupos étnicos, e a presença de uma educação que ocorre em aprendizados do próprio viver. Assim como assinala Brandão (2002), a educação acontece em todos os lugares porque educar-se nos parece com viver bem. Com o processo invasor, instituiu-se também outra educação, a escolarizada com fins catequéticos e de assimilação nacional, ou como diriam alguns, com fins colonizatórios e/ou civilizatórios. Foram diferentes congregações religiosas junto aos povos indígenas, a iniciar, primeiramente, pela Companhia de Jesus.

A educação escolarizada e catequética tomou outros rumos quando foi ressignificada, séculos depois, pelos próprios povos indígenas, em um movimento que foi se constituindo em torno das aproximações negociadas com os não indígenas, com objetivos de afirmar direitos e de serem reconhecidos como pessoas de culturas e língua próprias. O reconhecimento do direito à uma educação própria pela Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, ao dispor sobre os processos próprios de ensino e aprendizagem dos povos indígenas em suas organizações escolares.

Atualmente, a legislação que trata da educação escolar indígena tem apresentado formulações que dão abertura para a construção de uma escola indígena que, inserida no sistema educacional nacional, mantenha atributos particulares como o uso da língua indígena, a sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais, o uso de materiais adequados preparados pelos próprios professores indígenas, um calendário que se adapte ao ritmo de vida e das atividades cotidianas e rituais, a elaboração de currículos diferenciados, a participação efetiva da comunidade na definição dos objetivos e rumos da escola.

No entanto, há que se ressaltar que nenhuma legislação veio de graça, mas é resultado de

muitas lutas dos povos indígenas, de movimentos políticos e da participação das lideranças, que, muitas vezes não respeitados, nunca desistiram de fazer o seu papel dentro da sociedade, pensando nas sociedades indígenas. Rodrigues e Temb  (2022) reconhecem essa faceta histórica ao afirmarem que:

Contempla-se, atualmente, um amplo movimento político da história da Educa o Escolar Indígena no Brasil, a partir da inser o ativa de uma coletividade de lideranças, institui es e movimentos sociais que foram tradicionalmente marginalizados (Rodrigues; Temb , 2022, p. 1106).

São essas inser es da coletividade indígena que têm possibilitado as mudanças na escolariza o, ainda que com muitas dificuldades e desafios. Dentro desse contexto, chamamos a aten o para o fato de que adquirir esses direitos e ressignificar as escolas são a es em curso constante. Dentre os desafios está a publica o de materiais didáticos específicos, pois temos observado que os materiais didáticos, aqueles encaminhados pelo MEC e Secretarias de Educa o do Estado e M n cio, são, na sua grande maioria, os mesmos enviados para as escolas não indígenas, situa o que denuncia um gargalo em materiais específicos por parte dos mantenedores institucionais. Ainda que trazemos essa observa o, temos identificado que a educa o escolar indígena tem passado por algumas transforma es ao longo dos últimos anos, no que se refere ao esforço na constru o dos materiais pedagógicos pelos próprios professores indígenas para serem trabalhados em diversas aldeias no estado de Mato Grosso.

Um dos motivos que impulsionou esse trabalho e que marca esse momento de avanços   o desenvolvimento do Programa do Governo Federal, por intermédio da SECADI, chamado "A o Saberes Indígenas na Escola", dentro desta organiza o geral, Mato Grosso foi incorporado ao projeto e iniciou o seu trabalho no ano de 2017. Um trabalho com envolvimento de várias institui es estaduais, entre elas, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), o Centro de Forma o de Profissionais da Educa o Básica (CEFAPRO), o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) sob a coordena o da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), para atender os povos Bororo, Munduruku, Kayabi, Apiaká. Xavante, Bakairi, Chiquitano, Kayapó, Terena, Umutina, Manoki, Nambikwara e Paresi. O núcleo Sinop-Juara da UNEMAT responsabilizou-se pelo atendimento aos povos Apiaká, Munduruku, Kayabi (noroeste de MT); Terena e Kayapó (Norte de MT).

Após anos de desenvolvimento, elaborou-se na UNEMAT o Projeto de pesquisa "Saberes indígenas na escola: a pesquisa e a produ o colaborativa de materiais didáticos em aldeias", que conta com o apoio da Funda o de Amparo   Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), com fins avaliativos dos trabalhos realizados pela A o Saberes Indígenas na Escola, projeto que contribuiu significativamente com a produ o de materiais pedagógicos 'didáticos' para as suas escolas. Trata-se de uma produ o que faz parte de outra política direcionada para atender a demanda indígena

considerando suas terras, crenças, anseios e as mudanças geográficas, assim como, as políticas públicas específicas para os povos originários. Assim como manifestou em entrevista ao *site*, Amazônia ORG, o escritor e Professor Daniel Munduruku: “Eu acredito muito na possibilidade de o nosso processo pedagógico, processo educacional brasileiro, criar um olhar diferenciado. E que seja uma pedagogia nascida da nossa própria terra, da nossa própria origem”. Uma pedagogia indígena específica com a qual/para a qual, sob nossos olhares, o projeto ASIE pode contribuir porque faz parte de uma construção interculturalizada, onde a universidade aprende com a aldeia e a aldeia aprende e avalia o que da universidade pode adentrar nos seus pressupostos pedagógicos.

Da aldeia para a aldeia

Por que da aldeia para a aldeia? A aldeia aqui não é apenas o lugar físico dentro de uma territorialidade indígena, mas uma territorialidade política por dizer sobre os povos indígenas, de um lugar que é também epistemológico e que carrega as cosmogonias, as crenças, as origens, as histórias, as línguas, um jeito de existir no cosmos.

Assim, a avaliação das atividades do projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola” é também algo da aldeia para a aldeia, sob interpretação e leituras de/para outros contextos. Uma releitura feita sob pesquisa do Projeto intitulado: “Saberes Indígenas na Escola: a pesquisa e a produção colaborativa de materiais didáticos em Aldeias”, iniciada em 2022. Como parte das ações deste projeto, foi realizado, no ano de 2023, um diálogo-pesquisa com os professores indígenas que atuam no projeto ASIE, dentro das aldeias que compõem o núcleo Sinop-Juara. Para isso, foi elaborado um roteiro semiestruturado com questões que abordam a importância de se ter um projeto fomentado, via política de estado, em parceria com Universidades. No roteiro, também se indagou sobre as contribuições do projeto para professores/as e alunos/as dentro das aldeias, relacionadas ao processo de pensar e repensar, decidirem e produzirem seus próprios materiais a partir da sua realidade.

A partir desta pesquisa, compreendemos que a produção dos materiais compõe uma etnopolítica, não apenas para dentro da escola, mas para a exteriorização social, no sentido de se fazerem reconhecidos com capacidades e competências para assumir efetivamente a educação escolar indígena em suas aldeias, corroborando com produções publicadas, pois, as ações pedagógicas têm sido construídas com interculturalidade desde que os povos originários tomaram o espaço escolar como processo de resistência com uma educação escolar Cosmo-Antropológica, como afirma Ferreira (2014).

Ao desenvolvermos esse processo de escuta junto aos professores indígenas, vários depoimentos confirmam o protagonismo por meio dessa formação. Ivanete Krixí (Apiaká) esclarece que:

A produção de materiais que fizemos pelo projeto Saberes já era um objetivo nosso, mas os recursos são muito difíceis, nós professores já vinhamos organizando materiais próprios nossos mesmos para as nossas aulas, trazendo a cultura, nossas histórias, mas o projeto dos Saberes nos ajudou muito porque ajudou registrar o nosso jeito com o uso também da nossa língua daquilo que sabemos, que é nossa história.

Compreendemos essa perspectiva como Cosmo-Antropológica, como resistência também epistemológica de fazer educação decolonizada que dialoga intimamente com o projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola”, e isso é demonstrado pelas respostas no processo da pesquisa que apontou o quanto é significativo e potente o desenvolvimento destas ações sob o ângulo das escutas e da produção coletiva no sentido de aprender-ensinar-aprender em interculturalidade. Em relação ao uso e escrita da língua, muitas comunidades indígenas têm se voltado às ações que auxiliam na revitalização linguística “possibilitando o resgate de saberes e conhecimentos tradicionais que geralmente são partilhados de forma comunitária pelos anciãos e anciãs através da oralidade” (Santos e Kato, 2023, p. 26).

Ao adentrarmos na pesquisa, entendemos que a primeira parte dos trabalhos do Projeto foi realizada antes da pandemia e, por isso, foi possível o desenvolvimento de atividades presenciais e de formação junto aos professores nas aldeias. Destas atividades, resultou um primeiro material para as escolas indígenas, produzido pelos seus professores com a colaboração das universidades.

A produção mais de perto, isto é, uma produção presente e mais próxima, afirmam os professores/as indígenas que

[...] muito auxiliou as discussões e a interculturalidade porque pela pesquisa fizemos o exercício de aprender muito mais sobre o nosso povo com a ajuda dos anciãos, mas também com a colaboração da universidade em como realizarmos essas ações como metodologia na organização dos livros (Ivanete krixí, professora Apiaká).

Interpretamos que essa produção resulta dos movimentos de intraculturalidade, em relação a própria cultura; e de interculturalidade, do universo indígena para o universo não indígena, no sentido de perceber que existem outros contextos e outras formas de aprendizagem. A interculturalidade é algo próprio dos grupos subalternizados e assumida pelos povos originários como uma ferramenta de luta decolonial:

[...] o conceito de Interculturalidade assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonialização e à transformação (Walsh, 2019, p.9).

Assim, a interculturalidade é a busca de um outro lugar, e se associa ao estar junto que, na opinião dos professores/as indígenas, é assegurado mais fortemente com o contato presencial porque tem um significado mais forte e possibilita esse movimento intercultural de se fazer compreender. No entanto, com a chegada da pandemia, tudo ficou mais difícil em razão da impossibilidade de encontros presenciais e de formação presencial e, assim, essa situação fez com que professores necessitassem realizar o trabalho apenas com orientações a distância. Apesar disso, as atividades não pararam e outros materiais foram produzidos.

Buscando compreender melhor como as ações do Projeto estão sendo percebidas na escola, em diálogo com os professores/as indígenas, procuramos conduzir a conversa considerando a visão destes professores sobre o desenvolvimento deste projeto, desde a sua proposição, recursos e aplicação na prática, durante os anos em que a comunidade tem participado.

Assim, questionamos: qual a importância desse material para a sua aldeia? E para você, sente orgulho do material que foi produzido?

Olha ele é um material que atende ao público da área educacional principalmente, mas outros grupos também. Eu acho de suma importância e acredito que ele deve ser trabalhado, mas cada escola tem o seu PPP, cada escola tem sua demanda e sua área de conhecimento. Então, trabalhar o material, isso faz com que nós comecemos a multiplicar e a desenvolver uma questão de consciência de cultura de língua de entendimento dos povos. Isso vai muito além, amenizar a questão do racismo, do preconceito e de conhecer melhor e entender melhor a cultura do outro (Professor Mateus – Etnia Terena).

A fala desse professor evidencia que o material produzido atende a escola indígena, ou seja, atende a etnopolítica Terena, e que ao ser usado faz um movimento da inclusão dentro do Projeto Político Pedagógico, porque o PPP tem como uma das metas contribuir com a efetividade da escola indígena bilíngue, trazendo as questões culturais do próprio povo. Em outras palavras, significa que com a contribuição do material produzido pela comunidade se experiencia uma forma própria de aprendizagem e que foi pensada por eles. Ainda, menciona que a popularização desse material em outras instâncias, como na universidade e no site do grupo de pesquisa Coeduc¹(Corpo, educação e cultura), possibilita que outros grupos, principalmente, os não indígenas, conheçam e reconheçam a diferença e a diversidade étnica presente no território nacional.

Essa perspectiva do material próprio, da significatividade com a escrita, da utilização e da valorização dos povos indígenas, vem sendo percebida na fala de outros professores que destacam a importância que o trabalho tem para cada povo e cada escola, como diz o professor Jones:

É importante sim eu penso que trabalhar a educação, esse material nas escolas não indígenas

¹ <https://www.coeducfnt.org/>

é por causa de até hoje que tanto de algumas universidades federal, estadual. É preciso se aprofundar na educação escolar indígena e os colégios também muito isso. As escolas trazem para os alunos que não é aquilo que está num livro didático e a gente vê e generaliza os indígenas e acaba percebendo. As escolas precisam sim ter o conhecimento mais amplo e visão assim a educação escolar indígena. Então assim esse material contribui muito tanto por parte de escolas urbanas como universidades, para ter mais conhecimento do que uma educação escolar indígena o que não é. Então nós percebemos isso ser importante sim que as escolas trabalhassem porque são materiais produzidos pelos indígenas que habita nas comunidades tradicionais que são pessoas que vivem o dia a dia. São materiais que são produzidos por pessoas que vivem a cultura indígena (Professor Jones, Etnia Munduruku).

O Programa Nacional do Livro Didático é um programa do MEC (Ministério da Educação) e do FNDE (Fundação Nacional do Desenvolvimento da Educação) e sua responsabilidade é executar políticas educacionais, mas, como já dissemos, há um gargalo em relação aos materiais para as populações indígenas. Avaliamos que o projeto ASIE tem sido uma medida governamental que muito se aproxima e de alguma forma responde às demandas das comunidades e escolas indígenas.

Em relação ao ASIE-MT, os resultados e os materiais produzidos estão sendo disponibilizados na plataforma do grupo de pesquisa COEDUC da UFMT. No *site* é possível encontrar os materiais do núcleo UNEMAT Sinop-Juara, por ser um projeto em rede. Atualmente, os materiais disponíveis são das etnias Bororo, Munduruku, Kayabi, Apiáka. Xavante, Bakairi, Chiquitano, Kayapó, Terena, Umutina, Manoki, Nambikwara e Paresi.

É importante a disponibilização do material, porém, fundamental é o processo vivenciado na formulação dos mesmos, pois, pensar o material próprio é pensar com autonomia e em processo de constante pesquisa e de reconhecimento da identidade cultural. Um projeto que assume alguns pressupostos apontados por Freire (2004) que envolvem autonomia, pesquisa, rigorosidade e amorosidade.

Materiais construídos sob pesquisa e constantes reflexões e elaborados pelos/para os professores/as indígenas pode ser um material a circular em contextos não indígenas. Para o professor Jones, os materiais produzidos por eles precisam ganhar outros espaços para, a partir do conhecido, interculturalizar-se ao menos em conhecimento.

Outro aspecto a ser mencionado é que os materiais advindos do Programa Nacional do Livro Didático, mesmo sendo importantes, não atendem a realidade indígena, pois não são materiais interculturais, ou seja, quase nada abordam sobre as questões dos povos originários. Então, produzir materiais próprios e específicos por/para cada povo é meta dos povos originários. Nesse sentido, o projeto ASIE tem contribuído com essa demanda, ao menos nos grupos indígenas atendidos. É possível identificar uma postura de pesquisadores, pois, para a elaboração do material, a pesquisa é assumida como uma premissa importante:

É no nosso trabalho já é o terceiro material que a gente já vem trabalhando já vem produzindo desde quando a gente começou o trabalho de docência profissão de docência era um anseio de todos os professores que passavam pela universidade ou passavam nos seus estudos de pesquisa é produzir material específico para trabalhar com os alunos nas suas áreas de domínio então era um sonho é já conseguimos fazer esse sonho se tornar realidade porque é um trabalho é que foi de pesquisa né então e avançou bastante entendeu e hoje atendendo os anseios não só nosso mas como é de vários outros grupos (Professor Micael, Etnia Terena).

É importante dizer que a pesquisa aqui citada não é apenas de cunho acadêmico, mas de cunho cultural, e afirmamos dessa forma porque ela tem como elemento primordial o processo de 'escuta'. A escuta, conforme Ferreira (2014), compreende observações, vivências, diálogo e sentimentos porque se dá de diferentes formas. É uma pesquisa colaborativa, na perspectiva Freireana, de uma educação popular indígena. E é colaborativa porque as participações são da comunidade, de professores/as, estudantes, lideranças, anciãs/ãos.

É assim que a professora Dineva traz à tona os estudantes e os professores, a animação, o envolvimento no desenvolvimento deste trabalho, pois a mesma identifica, valorização e, como afirmamos, a produção a partir da própria cultura, ou seja, um trabalho contextualizado culturalmente que possibilita sentir prazer em fazer parte porque são protagonistas no pensar, produzir e vivenciar a educação escolar indígena com material próprio. Identificamos ainda que o material pronto é motivo de orgulho, mas o processo é a constituição da formação, das reflexões, por exemplo, a respeito da língua quando a professora diz "que as vezes a gente deixa um pouco". Então, afirmamos que o projeto contribui com avaliações de posturas e decisões dentro da escola-comunidade.

Entendemos que essas reflexões sobre o material produzido são reflexões da vida na comunidade e da própria elaboração de um currículo para dentro da educação escolar indígena. As atividades de produção do livro/material específico são, de alguma maneira, fazer um currículo, uma pedagogia própria, "construir e vivenciar um currículo próprio não é fácil, porque precisa de decisões políticas e identitárias" (Kupodonepá; Ferreira, 2023, p. 12). Assim também, planejar e construir a elaboração do livro (material pedagógico).

Nessa construção, a especificidade de cada aluno e seu meio social devem ser respeitados. Para a professora Dineva,

Para mim é uma [...] é a importância de ver cada aluno trabalhar com a sua realidade, na sua especificidade, no tempo do seu aprendizado. Isso pra mim é a coisa mais importante e estou orgulhosa de ver o quanto eles, valorizam. Se orgulham porque é feito pela comunidade. Isso que a gente se orgulha, de ver os professores animados para fazer o agora. Assim que a gente vê, eles se preocupam com fortalecimento da língua, buscando na própria mesma cultura que às vezes a gente

deixa um pouco. Essa forma de produzir material ali vem importando cada vez mais. (Professora Dineva, Etnia Kayabi).

Na voz da professora, observamos o quão importante é esse material na/para a identificação cultural, o envolvimento dos estudantes e professores, e a participação da comunidade. O processo vivenciado produz autorias que não são apenas dos envolvidos diretamente, mas uma autoria que se faz em etnicidade. Ou seja, a produção dos livros é a vivência de uma prática pedagógica em pesquisa e, de acordo com Lacerda (2023, p. 9), a prática pedagógica “[...] contribui para fortalecer a identidade cultural dos estudantes indígenas e promover a interculturalidade no ambiente escolar”.

Nota-se que há um movimento que se faz desde o planejamento junto às formações continuadas do ASIE, até o desenvolvimento do processo da pesquisa na aldeia para a aldeia, com participação diversa. Outro movimento identificado é a utilização dos materiais que, sendo produzido por eles mesmos, são utilizados nas salas de aula e, por isso, repensados e relidos pedagogicamente e culturalmente. Servem como processos reflexivos e avaliativos da própria escrita, pesquisa e utilização.

[...] os materiais que foram desenvolvidos anteriormente nos saberes, eles estão sendo utilizados dentro da escola, contribuindo com a aprendizagem e reforçam a mentalidade de necessidade aluno a buscar o conhecimento teoricamente e a prática. Ajuda no resgate cultural e na língua materna (Professor Jones, Etnia Munduruku).

Esses materiais pedagógicos – livros didáticos têm um caráter interdisciplinar porque as produções incluem um letramento significativo e que, portanto, trazem textos e contextos compartilhados em várias dimensões, ambientais, sociais, culturais, de aprendizagens da língua. Nessa perspectiva interculturalizada, houve materiais que se atentaram para demandas e assuntos essenciais, como o conhecimento sobre o corpo humano, como afirma uma das educadoras:

Então assim, as crianças começaram também a aprender contar na língua materna. Cada fase se trabalha de uma forma, o professor se organiza conforme o planejamento do professor. Então a gente vê que ele está fazendo a diferença na escola (Professora Dineva, Etnia Kayabi)

São materiais que atendem o desejo daquele grupo étnico e, por isso, cada povo decidiu e tem uma organização específica da composição dos livros. Reafirma-se que

[...] ele é um material que atende ao público da área educacional principalmente, mas outros grupos também. Eu acho de suma importância e acredito que ele deve ser trabalhado, mas cada escola tem o seu Projeto Político Pedagógico, sua demanda e área de conhecimento. Então, trabalhar o material, isso faz com que nós comecemos a multiplicar e a desenvolver uma questão

de consciência de cultura de língua de entendimento dos povos. Isso vai muito além, amenizar a questão do racismo, do preconceito e de conhecer melhor e entender a cultura do outro (Professor Mateus, etnia Terena).

Nesse contexto, a pesquisa evidencia o crescimento e o envolvimento das comunidades indígenas na produção de materiais, livros específicos para serem utilizados nas escolas, uma demanda extensa e complexa. No entanto, assinala-se que o projeto ASIE, mesmo tendo contribuído, ainda precisa ampliar-se para outros povos e fortalecer onde já tem ação.

Observamos, no decorrer da pesquisa, alguns desafios como a distância, a logística para a realização da formação e dos encontros, o fomento para a manutenção e aquisição de insumos necessários para a execução do trabalho. Ainda, compreendemos que o posicionamento e o comprometimento das lideranças indígenas diante das ações desenvolvidas no Projeto tiveram um papel fundamental na aplicabilidade e sequência do trabalho realizado.

O desejo e a compreensão dos significados de se produzir um material próprio de/para cada povo, elaborado em parceria com a comunidade e que atende os anseios da população sobre a educação e a história da diversidade cultural e das especificidades presentes em cada etnia, foi uma ação interculturalizada e etnopolítica que contribuiu com o pensamento de um currículo específico, uma vez que, a medida que se produzia o material, de acordo com os professores/as indígenas, vivia-se um currículo e uma pedagogia própria.

Concordamos com Azinari (2022, p. 63) quando diz que “é na escola pública que os professores/as produzem seus saberes profissionais específicos, e este tem sido palco de disputas ideológicas, políticas, culturais e econômicas”, entendendo a escola como uma instituição que exerce grande influência na sociedade.

Com esse entendimento, Zoia e Tapirapé (2023, p. 12) sinalizam que:

[...] a escola passa a ser vista como um lugar de reafirmação, de resgate e de preservação da identidade étnica e o ensino ali desenvolvido se configura como um dos meios para o fortalecimento identitário dos estudantes com a comunidade de origem, enriquecendo a continuidade da cultura, dos costumes e das tradições em seus territórios.

Para Ribeiro, Silva, Bianco e Zart (2023, p. 5), “a luta pela construção do currículo escolar da Educação do Campo não se limita apenas à definição de conteúdo e metodologias, mas também envolve a promoção de relações sociais mais igualitárias, a valorização das diversidades e a criação de espaços de diálogo e participação”. De igual modo, entendemos que na escola indígena essa luta também se repete.

O Programa Ação Saberes Indígenas na Escola pode ser compreendido como um entrelugar que aproxima a universidade da aldeia, um espaço “fora de controle, mas não fora da possibilidade de organização” (Bhabha, 1998, p. 34). Neste entendimento, a universidade e a aldeia estabelecem

parcerias que viabilizam a produção coletiva e colaborativa de conhecimentos, é um lugar que oportuniza uma aproximação do outro, do diferente, e dessa forma trabalha em prol desta coletividade.

O trabalho realizado pelos professores nas escolas e com a colaboração de toda a comunidade é, de fato, um material decolonial por princípio, é um material intracultural e que tem a sua gênese a partir do reconhecimento dos próprios povos indígenas olhando para as suas necessidades e seus valores. Este é um trabalho que gera empoderamento aos participantes e afirma o seu protagonismo, pois reconhece que o processo pode ser pensado e gerido pelos próprios membros da comunidade a partir de decisões tomadas coletivamente pelo grupo.

Pensar as ações de modo decolonial possibilita que esse processo formativo possa ser trabalhado com a formação de lideranças, com a formação intelectual, com a defesa dos seus territórios, dentre outras possibilidades. Nesse processo dialógico é importante ouvir o outro para transformar os saberes em práticas pedagógicas e, desta forma, olhar para a escola como um lugar privilegiado de geração de protagonismo e de emancipação.

Considerações finais

Consideramos que o processo de escuta junto aos professores e professoras indígenas permitiu que seus sentimentos e reflexões viessem à tona e identificamos que, efetivamente, o ASIE oportunizou a produção dos materiais impressos na língua materna conforme a realidade sociolinguística de cada povo, aliada à parceria das universidades, dentre elas, a Universidade do Estado de Mato Grosso e a Universidade Federal de Mato Grosso.

Enfatizamos que o trabalho do Projeto de Extensão sempre se preocupou com processos autônomos, ou seja, o protagonismo na realização dos materiais sempre foi dos povos indígenas. Demonstrou-se, na pesquisa, que são eles que decidem quais materiais serão produzidos e quais são as formações necessárias para que as escolas e, conseqüentemente as comunidades, possam se beneficiar da produção em questão. Entendemos que o projeto movimentou o envolvimento de toda a comunidade na produção e no uso desses materiais nas escolas indígenas.

Desta forma, afirmamos que o projeto “Saberes Indígenas na Escola” desenvolvido no norte de Mato Grosso atua como propulsor para a criação de materiais que possam caracterizar de fato a educação escolar indígena. Conforme Zoia e Rondon (2021, p. 64) “A experiência de trabalho com esses povos aponta para a necessidade de buscar o envolvimento de todos na realização das atividades”, ou seja, a coletividade e a participação da comunidade nas elaborações dos materiais são pontos-chave da etnopolítica, e significam a promoção da autonomia indígena no desenvolvimento dos seus processos próprios de aprendizagem. Conforme observam Gomes e Zoia (2021), a elaboração desses materiais significa promover uma educação indígena baseada no diálogo, na articulação de saberes, considerando e respeitando o modo de ser desses povos, educação essa que os povos tradicionais

sempre lutaram e ainda lutam para conquistar.

Ficou perceptível que a participação na elaboração dos materiais pedagógicos foi muito importante não apenas para os professores, mas também para toda a comunidade, pois foram atividades que envolveram todos e manifestaram que são ações assim que servem para o fortalecimento da cultura, da língua originária e do sentimento de pertencimento, pois as escolas das comunidades são carentes de materiais específicos, e o projeto possibilitou a elaboração de materiais que são significativos e que considera as especificidades da educação escolar indígena, proporcionando a interculturalidade entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos ocidentais.

O encontro da universidade com as aldeias indígenas, via projeto de extensão e pesquisa é salutar quando faz parte, e/ou quando há um chamado das populações indígenas, e quando as ações se dão de forma colaborativa, protagonizadas pelos próprios indígenas. Assim, também a universidade tem papel importante na atuação dentro da pesquisa para a produção científica e na aprendizagem que a mesma tem quando atuando dentro das aldeias, junto aos povos indígenas. Desse modo, é muito importante o papel das universidades na contribuição e aprendizagens, bem como, o papel das agências de fomento para financiar projetos de extensão e de pesquisas e possibilitar a produção, execução e a divulgação desses materiais.

REFERÊNCIAS

AZINARI, A. P. da Silva. Interculturalidade e o desenvolvimento profissional docente no contexto das diferenças culturais. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 38, n.2, p. 59-74, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/10991>. Acesso em: 4 maio 2024.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara. **Educação Escolar Indígena na Terra Indígena Apiaká-Kayabi em Juara-MT: Resistências e desafios**. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOMES, Rosângela Moreira. ZOIA, Alceu. Educação escolar indígena e a produção de material didático específico. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 240–264, 2021.

DOI: 10.30681/rep.v12i1.10321. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10321>. Acesso em: 26 maio de 2024.

G1. **Presidente de Portugal fala em reparação ao Brasil por escravidão; entenda o que significa na prática**. G1 Globo. 24 abr. 24. Mundo. Acesso em 25 abr. de 2024. Disponível em: [Presidente de Portugal fala em reparação ao Brasil por escravidão; entenda o que significa na prática | Mundo | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com)

LAECERDA, Fábio Henrique de Souza. Conectando raízes: a importância do projeto 'Ação Saberes Indígenas' no currículo escolar. **Revista Taka'a**, [S. l.], v. 1, p. e3923006, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rtakaa/article/view/12383>.. Acesso em: 1 jun. 2024.

KUPONODEPÁ, Jairton; FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. A roça tradicional: aspectos da ancestralidade e pedagogia Balatiponé-Umutina na etnomatemática. **Revista Taka'a**, 1, e3923005. 2023. <https://periodicos.unemat.br/index.php/rtakaa/article/view/12452>

NOTÍCIAS, Povos tradicionais. **Daniel Munduruku: “Os povos indígenas são a última reserva moral dentro desse sistema”**. Amazônia Org. 18 de out. de 2021. Acesso em 25 de abr. de 2024. Disponível em: <https://amazonia.org.br/2021/10/daniel-munduruku-os-povos-indigenas-sao-a-ultima-reserva-moral-dentro-desse-sistema/>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, v. 233, 2005.

RIBEIRO, Jucileide Alves; SILVA, Jane Amorim da; BIANO, Jenilson de Aguiar; ZART, Laudemir Luiz. Pedagogia do trabalho e a educação do campo: os arranjos entre currículo e saberes locais. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. e392309, 2023. DOI: 10.30681/21787476.2023.E392309. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/11564> Acesso em: 15 abril 2024.

RODRIGUES, Fabrício César da Costa; TEMBÉ, Magno Kamiran Oliveira Souza. Educação Indígena e Resistência: Impacto nas políticas públicas educacionais e curricular. **Inter-Ação**. Goiânia – GO, V. 47, Nº 3, p. 1101 – 1117, set/dez. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/105216/ia.v4.i3.73435>.

SANTOS, Elizabeth Angela; KATO, Danilo. Cosmopercepção indígena: a língua originária como resistência. **Revista de Comunicação Científica –RCC**, maio/ago. vol. I, n. 15, p. 22-32, 2024, ISSN 2525-670X

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso**. 2ª Edição. Cuiabá, MT: Editora Entrelinhas, 2017, p. 64.

ZOIA, Alceu; TAPIRAPÉ, Taroko Edimundo. Desenho e escrita no mundo da criança Apyãwa: práticas pedagógicas interculturais. **Revista Taka'a**, [S. l.], v. 1, p. e2023001, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rtakaa/article/view/11718>.. Acesso em: 26 maio. 2024.

ZOIA, Alceu; RONDON, Micael Turi. Conhecimento tradicional e produção de materiais didáticos para o fortalecimento das línguas indígenas em Mato Grosso (Brasil). **Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria**, 39, 61-73. DOI:10.7179/PSRI_2021.39.04 (2021).

ZOIA, Alceu; MENDES, Matilde. Alguns aspectos da luta pela efetivação do direito à autodeterminação do Povo Indígena Paiter Suruí: a educação, a cultura e a terra. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 33, n. 1, p. 247-268, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/21787476.2020.33.247268>. Acesso em: 11 mar. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)**. Disponível: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>

Recebido em 22 de março de 2024
Aceito em 30 de maio de 2024
Publicado em 17 de junho de 2024