

# Formação de docentes no Ação Saberes Indígenas na Escola:

*contribuições da análise dos livros didáticos*

**Teacher training in the project *Ação Saberes Indígenas na Escola*:  
contributions from the analysis of textbooks**

**Formación de docentes en el Acción Saberes Indígenas en la Escuela:  
contribuciones del análisis de libros didáticos**

 VALÉRIA LOPES REDON\*

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, Brasil.

 BELENI SALÉTE GRANDO\*\*

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, Brasil.

**RESUMO:** O trabalho discute a formação continuada de professores/as de 14 povos indígenas de Mato Grosso, tendo por referência a produção de 24 livros didáticos pelo Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, disponíveis em *ebooks*. O Projeto expressa o movimento indígena por educação escolar específica, bilíngue e intercultural para suas comunidades e a política do Ministério da Educação, em cooperação com Instituições de Ensino Superior. Recorremos ao estado da arte como proposição metodológica para analisar como os povos indígenas compreendem ensino e aprendizagem, principalmente a alfabetização. Concluímos que os materiais revelam a riqueza cultural e linguística de cada etnia, respondem aos princípios e objetivos da Resolução n. 1 de 2015 e problematizam conhecimentos didáticos sobre alfabetização para garantir o processo de aprendizagem. Ressaltamos a

---

\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso, vinculada ao grupo Corpo, Educação e Cultura. Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação. Professora da rede Municipal de Londrina. *E-mail*: <vallopesredon@gmail.com>.

\*\* Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura. Coordenadora da Rede Ação Saberes Indígenas na Escola UFMT-MEC. *E-mail*: <beleni.grando@gmail.com>.

importância das formações continuadas como um direito para a autonomia da educação escolar indígena.

*Palavras-chave:* Educação escolar indígena. Formação continuada. Materiais didáticos. Políticas educacionais.

**ABSTRACT:** This paper discusses the ongoing training of teachers from 14 Indigenous peoples in the state of Mato Grosso, based on the production of 24 textbooks, available online, by the project called *Ação Saberes Indígenas na Escola*, a project about Indigenous knowledges in schools. The project shows the Indigenous movement for specific, bilingual and intercultural school education for their communities and the policy of the Ministry of Education, in cooperation with Higher Education Institutions. We use the state of the art as a methodological proposition to analyze how Indigenous peoples understand teaching and learning, especially literacy. We conclude that the materials show the cultural and linguistic richness of each ethnic group, respond to the principles and objectives of Resolution No. 1 of 2015 and problematize didactic knowledge about literacy to guarantee the learning process. We emphasize the importance of ongoing training as a right for the autonomy of Indigenous school education.

*Keywords:* Indigenous school education. Continuing education. Teaching materials. Educational policies.

**RESUMEN:** El trabajo aborda la formación continua de profesores/as de 14 pueblos indígenas de Mato Grosso, tomando como referencia la producción de 24 libros didáticos del Proyecto Acción Saberes Indígenas en la Escuela, disponibles en libros electrónicos. El Proyecto expresa el movimiento indígena por la educación escolar específica, bilingüe e intercultural para sus comunidades y la política del Ministerio de Educación, en cooperación con las Instituciones de Educación Superior. Utilizamos el estado del arte como propuesta metodológica para analizar cómo los pueblos indígenas entienden la enseñanza y el aprendizaje, especialmente la alfabetización. Concluimos que los materiales revelan la riqueza cultural y lingüística de cada grupo étnico y responden a los principios y objetivos de la Resolución No. 1 de 2015; además, problematizan conocimientos didáticos sobre la alfabetización para garantizar el proceso de aprendizaje. Destacamos

la importancia de la educación continua como un derecho para la autonomía de la educación escolar indígena.

*Palabras clave:* Educación escolar indígena. Formación continua. Materiales didácticos. Políticas educativas.

## Introdução

Chegam os/as colonizadores/as com a educação imposta e mediada pela estrutura escolar para garantir um longo e permanente processo de apagamento dos conhecimentos de comunidade e povos milenares, decretando a morte que passa pelo silenciamento de suas línguas e vozes. Os povos indígenas sistematicamente desqualificados em suas compreensões de mundo e sociedade, são invisibilizados na/pela história da colonialidade que cria e recria a narrativa de não-pessoas inteiras e autônomas, mas inferiorizadas, carentes econômica e culturalmente, numa cruel definição de senhores cristãos e europeus, ‘colonizadores superiores’.

Essa narrativa, longe de ser apagada em Mato Grosso, contribui significativamente para o avanço das ‘colonizadoras’ modernas do capital, com o discurso do ‘trabalho produtivo’ para todos/as (*o agro é pop*). Nesse movimento econômico-político-cultural reforçam-se processos de apagamento das lutas dos povos indígenas, históricas e imbricadas aos territórios, que salvaguardam a conquista dos direitos à diferença linguística, religiosa, epistêmica, econômica e cultural.

As adversidades surgem num cenário político de tensionamento permanente de perspectivas distintas de produção da vida coletiva em oposição ao lucro. Lutas são necessárias e assumidas por professores/as indígenas com seus/suas parceiros/as institucionais, entre esses/as, as universidades públicas. Essas associações de educadores/as se engajam na construção de espaços de formação pela e para a educação, compreendida como uma prática social, pois constitutiva de teorias e práticas no processo formativo dos/as professores/as para subjetividades, conceitos e valores que se expressam nas atitudes de quem desenvolve, qualitativamente, habilidades humanizadoras.

A relevância do movimento dos/das professores/as indígenas na luta pela redemocratização do país e pelo fortalecimento de projetos que efetivem políticas públicas que superem a vulnerabilidade dos programas e projetos de governos está, neste texto, associada às Instituições de Ensino Superior – IES que respondem às políticas de formação preconizadas pela Resolução n. 1, de janeiro de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas – DCNFPI nos cursos de educação superior, entre outras especificidades (BRASIL, 2015). A Resolução, assim, desafia as IES a reverem seus principais pilares considerados clássicos – branco,

heteronormativo, masculino, cristão –, porque eurocêntricos e modernos (QUIJANO, 2005). Para contribuir com o movimento indígena e suas pautas políticas como direitos conquistados, necessitam rever suas práticas de ensino, pesquisa e extensão, marcadas pela colonialidade do poder/saber, e construir o diálogo epistêmico, linguístico e cultural com os povos e suas epistemologias, a fim de promover o que Catarine Walsh (2009) denomina Educação Intercultural Crítica. Essa perspectiva teórica mais próxima dos preceitos para as formações de professores/as indígenas referenciadas nas DCN/FPI/2015 demanda o compromisso político e ético com a decolonialidade epistêmica, pedagógica, linguística e cultural das relações de poder e saber que implicam na formação do ser – o/a professor/a.

Analisamos o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE, que participa do movimento preconizado pelas legislações a partir das lutas dos/das professores/as por educações escolares indígenas, delimitando o recorte da pesquisa-ação articulada à formação continuada de professores/as de 14 povos indígenas de Mato Grosso. Como resposta às reivindicações do Movimento Indígena, o Ministério de Educação – MEC implementou o Programa ASIE, que se destaca pela produção de materiais didáticos voltados a alfabetização, letramento, numeramento e educação intercultural, reconhecendo a urgência de valorização e fortalecimento das línguas indígenas na escola.

Nos referimos ao movimento indígena por educação, reconhecendo a história oficialmente registrada e em destaque a partir da década de 1970, compondo o processo de democratização do país junto às demais lutas sociais. Porém, neste texto, ressaltamos a relevante ação do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena – FNNEI junto ao MEC, que o vincula à Política do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. A política é operacionalizada em cooperação com as universidades públicas que são convidadas a organizarem-se em redes de IES – Rede ASIE<sup>2</sup>, validadas pelos/as professores/as indígenas, que identificam nessas instituições pesquisadores/as comprometidos/as com suas formações, comunidades e territórios.

Em Mato Grosso, a Rede ASIE, assumida pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e constituída em 2016, tem o projeto formativo desenvolvido em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, o Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT e a Universidade Federal de Rondonópolis – UFR. É uma rede colaborativa com povos e professores/as indígenas que atuam na coorganização e coeditoração, como expressam os livros analisados.

Esta análise parte da publicação de 24 livros didáticos da *Coleção Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT*<sup>3</sup> e visa contribuir para a construção de proposições formativas coerentes com o projeto de educação dos povos indígenas como expressão da luta dos movimentos de professores/as indígenas, tão bem expressa nos princípios e objetivos da Resolução n. 1/2015 – em destaque os expressos nos Art. 2º e Art. 3º. Na pesquisa recorremos ao *estado da arte* ou *estado do conhecimento*, pois possibilita trazer elementos e elucidar

questões pertinentes à formação continuada de professores/as em diálogo com a política nacional para alfabetização, letramento, matemáticas, conhecimentos e artes verbais que fortaleçam as epistemologias e as línguas nas suas diversas situações: português como primeira ou segunda língua, línguas indígenas como primeira, segunda ou língua adicional.

Esse recurso metodológico nos permitiu mapear as produções e reconhecer a relevância do caráter bibliográfico para dar visibilidade à produção didática dos professores/as indígenas em formação, possibilitando compartilhar o nosso “desafio de mapear e de discutir [...] conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (FERREIRA, 2002, p. 258).

### **Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE**

Ao discutirmos direitos e responsabilidades da formação continuada nos remetemos a conquistas e desafios da luta e resistência dos povos indígenas por uma educação escolar própria. Com outros movimentos políticos por direitos sociais justos e igualitários, os povos indígenas garantiram, na Constituição de 1988, Art. 231, o reconhecimento de suas organizações sociais, “costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988, p. 134).

No entanto, essa conquista não apagou os séculos da colonialidade do poder marcado pela aliança da escola e da religião com o Estado opressor. Evidenciam-se, cotidianamente, as raízes desse saber/poder/ser no fazer das instituições que ainda buscam ‘instruir’ nos moldes da educação jesuítica, para a conversão e produção do “índio subjugado, domesticado, que vendo desmoralizados os costumes a que estavam arraigados, sem ter assimilado a fé que lhe quiseram impor, não encontrava mais motivo nem força para viver” (RIBEIRO, 2009, p. 43). Gersem Baniwa (2013) afirma que nas instalações escolares o objetivo central era impor costumes e língua como princípio civilizador para torná-los aptos a ‘colaborar’ com o progresso: “importante reconhecer que muitas culturas, conhecimentos e valores indígenas se perderam por imposição da escola” (BANIWA, 2013, p. 132). Esse pesquisador indígena protagoniza e sistematiza o movimento indígena no Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena – FNEEI e colabora com o Projeto ASIE em Mato Grosso desde a sua criação.

A vida coletiva de 305 povos falantes de aproximadamente 200 línguas distintas resiste. São coletivos linguísticos, epistêmicos e culturais que reivindicam a escola como um direito de ser indígena nos territórios. A educação escolar indígena avançou nas legislações, porém, ainda enfrenta o racismo das instituições e dos sistemas de ensino locais que marginalizam seus/suas professores/as, reproduzindo discriminações e preconceitos sofridos na relação com a sociedade.

A Resolução n. 1/2015 é conquista e desafio para o reconhecimento dos direitos precinzados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, pois a cada atribuição de aulas, a cada agenda de formação continuada dos/as professores/as, o Estado intervém para dificultar os avanços protagonizados pelos/as indígenas. Isso também é observado com relação aos livros didáticos produzidos dentro da Rede ASIE UFMT, pois não são reconhecidos nas escolas e nos currículos. Ou seja, combatem os preceitos das DCNFPI/2015.

Neste trabalho delimitamos o diálogo com o Art. 2º da Resolução n. 1: “V – promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena”, o que se articula ao direito à promoção aos diferentes níveis da escolarização e à garantia de processos que potencializem esses avanços no ensino, respeitando as especificidades de cada povo (BRASIL, 2015).

Assim, analisamos a formação continuada como efetivação dos preceitos da Resolução n. 1/2015, como expressão do movimento e como conquista de direitos, a partir do Programa ASIE implementado em 2013, objetivando consolidar uma política articulada ao Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – TE, por meio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi/MEC. O TE significa um “movimento de organização da educação escolar indígena em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro” (BERGAMASCHI & SOUSA, 2015, p. 145).

Entre os objetivos do ASIE está a formação continuada de professores/as e a produção de recursos didáticos específicos que potencializem a oferta de subsídios para a elaboração de currículo, metodologias e avaliação, levando em consideração as particularidades de letramento, numeramento e conhecimentos tradicionais de cada povo. Como um programa de ação, envolve pesquisas que resultam na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas línguas. Essa iniciativa é realizada em parceria com instituições públicas do Ensino Superior, seguindo as diretrizes dos programas de governos de alfabetização no país, retomadas com a mesma intencionalidade e os princípios do programa voltado à alfabetização como direito de todos/as os/as brasileiros/as. Desde 2023 o FNEEI marca assiduamente o lugar político de consolidação desse projeto como política de Estado, uma vez que sofre intervenções de gestores/as públicos/as a cada eleição.

São a Secadi e o MEC que mobilizam as universidades públicas para compor uma rede de formadores/as com compromisso social, agrupando as IES por afinidades no atendimento aos povos nos diversos estados brasileiros. Essas assumem um compromisso coletivo, atentando ao desafio da escola indígena atual, que é garantir um equilíbrio entre os saberes indígenas e os conhecimentos não indígenas, que, em geral, “chamamos de educação intercultural” (BANIWA, 2013, p. 132). Neste trabalho, buscamos contribuir

com a afirmação de Baniwa, a de que garantir uma formação que sustenta o direito aos diferentes níveis de educação implica, necessariamente, o compromisso das IES com o equilíbrio dos saberes – aqui, os saberes da alfabetização, uma vez que a escrita da língua indígena foi efetivada pelo colonizador. Dar a conhecer os processos de aprendizagens da escrita na perspectiva intercultural e bilíngue é um desafio da formação e uma pauta permanente das escolas indígenas, atrelada ao desafio de materiais que expressem suas epistemologias, culturas e línguas.

É relevante destacar que a taxa de analfabetismo nas comunidades indígenas é de 32,3%, sendo maior que a média nacional de 9,6% (IBGE, 2010), e esse aspecto nos desafia à pesquisa e a este recorte temático. Assim, faz-se necessário contextualizar os referenciais teórico-metodológicos que nos orientam.

### Cenário da pesquisa

O encontro com o Projeto ASIE em Mato Grosso chegou pelo convite para as formações continuadas com diferentes povos, antes de conhecermos suas línguas e escolas. Entrelaçamos nossas experiências como alfabetizadoras pós-construtivistas/Geempa<sup>4</sup> com as experiências dos/das professores/as indígenas, lançando-nos ao desafio de aprender a criar materiais didáticos com eles/elas, num processo de formação continuada para ambas as partes. Esse movimento potencializou experiências significativas que resultaram na necessidade de aprofundar o que fazemos – o conhecimento sobre o processo de alfabetização<sup>5</sup>, por ser vinculado ao ASIE, é ação, é pesquisa e é ação novamente. Nesse cenário, encontramos a metodologia criada pelo Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – Coeduc/UFMT, qual seja, a *formação-ação-intercultural*. Criada coletiva e interculturalmente, a metodologia garante um processo dialógico, interdisciplinar e intercultural no qual todos/as aprendem, estudantes e professores/as, independentemente de suas referências identitárias e formativas (GRANDO, 2019).

Estabelecemos diálogos entre campos de conhecimentos e realidades muito diversas por meio da pesquisa que visa articular a ação de alfabetizar – com princípios teóricos e práticos do pós-construtivismo – aos conhecimentos de cada povo, sua cultura e língua, para a melhoria dos índices de alfabetização. Um desafio posto pelas escolas e suas comunidades aos/as professores/as.

Assim, compreender como os materiais didáticos foram e estão sendo produzidos implicaria considerar o trabalho da língua específica nos livros, os contextos-temas selecionados para compô-los, sua relevância, especificidade cultural, o tratamento de aspectos relacionados à alfabetização e, por fim, identificar concepções sobre ensinar e aprender na escola indígena. Tomaram-se por referência os livros produzidos pelos/as e com os/as professores/as na formação continuada da Rede ASIE/UFMT.

## **Análise dos dados da formação continuada no ASIE de Mato Grosso**

Os dados desta pesquisa foram levantados na *Coleção da Ação Saberes Indígenas na Escola de Mato Grosso – Rede UFMT*, disponível em e-book no site do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – Coeduc/UFMT. Produzida pelas IES parceiras do ASIE, a coleção totaliza três edições<sup>6</sup> (2018, 2019 e 2022), organizadas em 24 livros produzidos por 14 povos indígenas e um dossiê de autores e autoras que atuam nos diferentes projetos. Foi uma forma de refletir e documentar o trabalho realizado nas redes vinculadas à Secadi/MEC.

Com relação à edição de 2018, os 5 volumes dos povos Apiaká, Kayabi, Kayapó, Munduruku e Terena foram publicados sob a coordenação dos/das professores/as da Universidade Federal do Estado do Mato Grosso – Unemat; o segundo conjunto, composto por 8 volumes, foram produzidos coletivamente com e pelos povos Bororo, Chiquitano, Manoki, Nambikwara, Waymare, Paresi, Umutina e Xavante, com a coordenação da UFMT e IFMT. O terceiro conjunto consiste em 11 volumes sobre todos os povos participantes do projeto naquele momento: Apiaká, Bakairi, Bororo (dois livros), Chiquitanos, Kayabi, Kayapó, Munduruku, Terena, Umutina e Xavante, já com a coordenação de todas as IES envolvidas, demonstrando a ascendência não apenas de números de publicações, mas também de etnias envolvidas e evidenciando o fortalecimento do trabalho coletivo da UFMT, da Unemat, do IFMT e da Universidade Federal de Rondonópolis – UFR.

Apresentaremos brevemente cada livro para posterior análise, de acordo com as categorias estabelecidas. No *Dicionário Ilustrado Apiaká* (ZOIA & FERREIRA, 2018a) são apresentadas ilustrações de animais, aves, frutas, cores e partes do corpo humano, acompanhadas pelas palavras em ambas as línguas. O livro contempla atividades que relacionam palavras escrita nas duas línguas, juntamente com os respectivos desenhos e a escrita do nome das imagens na língua materna.

A *Cartilha Kawaiwete* (ZOIA & FERREIRA, 2018b), do povo Kayabi, é composta por ilustrações de animais e textos descritivos, apresentando também desenhos com suas vogais iniciais e partes do corpo humano. As quantidades de 1 a 10 são representados por desenhos.

O povo Kayapó publicou *Mebêngôkre Kabêm língua do povo do buraco da água* (ZOIA & ARAÚJO, 2018a), que apresenta desenhos com textos relacionando as palavras e suas iniciais do alfabeto.

O livro *Saberes Munduruku na escola: frutas silvestres* (ZOIA, NASCIMENTO & FERREIRA, 2018) contém imagens de frutas e textos descritivos tanto na língua materna quanto na língua portuguesa.

O *Mini Dicionário Terena MT* (ZOIA & ARAÚJO, 2018b) apresenta uma lista de palavras iniciadas por cada letra do alfabeto, na língua materna e em português, com um

pequeno texto nas duas línguas sobre uma das palavras. O alfabeto é constituído por 22 letras, e o livro finaliza com a apresentação de duas músicas.

No segundo conjunto de publicações, iniciamos com o livro *Boe Erudu Iware Jiboe, Iage, “Boe Erudu Iwadu Eda Bai” Kaedu Bapera: Ação Saberes Indígenas na Escola – Asie, Ó Maragoda dae Keje Bapera Reo* (ADUGGOENAU, 2019), do povo Bororo. Este é predominantemente na língua indígena, com desenhos de frutas e animais acompanhados por textos. O alfabeto é composto por 17 letras, cada uma delas acompanhada por uma ilustração, a palavra correspondente na língua materna e espaços para realizar ilustrações com a respectiva letra. Em seguida, há um conjunto de textos do *bakaru*, presentes em ambas as línguas – “indiscutível que as recomendações dos mais velhos são transmitidas pelos bakarus” (PARIKO EKUREU, 2021, p. 17). O livro encerra com um dicionário.

A publicação *Registros do Povo Chiquitano: desenhos e memórias, palavras e histórias* (POVO CHIQUITANO, 2019) apresenta histórias e vocabulários em ambas as línguas. Contém um conjunto de ilustrações de aves e outros animais, textos descritivos, além de registros variados como manuscritos de diálogos.

O livro *Alfabetizando com as histórias dos ancestrais Manoki/Irantxe* (VALENTIM, KAZAIOZOKAIRO & SOUZA, 2019a), da comunidade Manoki, aborda temas como o povo, a língua, a origem do Manoki, alimentos e animais. Os textos estão em português e os glossários em ambas as línguas. O alfabeto é constituído de 14 vogais, divididas em orais e nasais, e 13 consoantes.

A obra *Alfabetizando com as histórias dos ancestrais Nambikwara* (VALENTIM, KAZAIOZOKAIRO & SOUZA, 2019b), elaborado pelo povo da Aldeia Três Jucas, apresenta o alfabeto, com 18 vogais divididas em orais, laringais e nasais e 11 consoantes. Em seguida, os textos *O mito de origem, História para criança Nambikwara dormir, O grilo e o recém-nascido* trazem glossários em ambas as línguas.

O *Livro de alfabetização na língua Waymare e Português* (NORONHA & KAZAIOZOKAIRO, 2019), produzido pelo povo Waymare, apresenta as vogais, os encontros vocálicos e as famílias silábicas (combinação de cada consoante com as vogais). O alfabeto é composto por 18 letras. Em seguida, apresentam-se frases com ênfase nos pronomes e diálogos. O livro contém pequenos textos em ambas as línguas e finaliza com a apresentação dos números de 1 a 12.

O povo Paresi intitulou sua obra *Alfabetizando com as histórias dos Ancestrais Haliti* (VALENTIM, KAZAIOZOKAIRO & SOUZA, 2019c), apresentando as 18 letras que compõem o alfabeto Paresi Wayware, seguido das famílias silábicas, diferenciando-se do alfabeto do povo Paresi Kozarene, que é composto de 32 letras, com ênfase nas vogais e nas famílias silábicas. Os textos sobre a origem da mandioca e sobre a saída da pedra dos ancestrais Haliti foram publicados em português e na língua Paresi Waymare, seguidos de glossário. Foram incluídos textos e glossários também na língua Paresi Kozarene, além da apresentação dos números de 0 a 10 nas respectivas línguas.

O *Matáre Pitukwá Balatiponé Umutina* (COLETIVO DE PROFESSORES, 2019) é composto por narrativas míticas na língua portuguesa, demonstrando como as frases são organizadas na língua Umutina e depois traduzidas. Contempla também o vocabulário Umutina/português e português/Umutina.

O povo Xavante, da aldeia Pimentel Barbosa, construiu o livro *Damreme Waihu'u Na'rataze A'Uwõ Uptabi – Xavante* (TERRA INDÍGENA PIMENTEL BARBOSA, 2019), todo realizado na língua materna, possibilitando observar as 27 letras que compõem seu alfabeto. Pelas imagens e estrutura, percebemos o trabalho com a certidão de nascimento e árvore genealógica. Para cada letra há uma imagem, um pequeno texto e alguma atividade. Observamos atividades como caça-palavras, ordenação de sílabas, cruzadinha, palavras a completar e escrita de frases.

No terceiro conjunto de publicações, o povo Apiaká produziu o livro *Práticas Pedagógicas Interculturais* (POVO APIAKÁ, 2022), contextualizando seu povo e sua aldeia, apresentando animais, aves, frutas e peixes, com os nomes em ambas as línguas. Inclui textos descritivos em português, seguidos por atividades como caça-palavras, relacionar palavras, contagem de letras, completar sílabas, escrita na língua materna e textos a completar. Em matemática apresentam antecessor e sucessor, adição e subtração.

O povo Bakairi elaborou o *Livro de Alfabetização na língua Kurâ Bakairi A – Â – E – I – O – U – Y* (POVO KURÂ BAKAIRI, 2002), apresentando o alfabeto com 24 letras, começando pelas vogais, acompanhadas de ilustrações e palavras na língua materna. Contém glossário em ambas as línguas e apresenta os números de 1 a 10.

O *Livro de Práticas Pedagógicas Bororo* (SANTOS & RODRIGUES, 2022a), voltado para professores/as, apresenta sugestões de atividades como exercícios de fixação, tradução, construção de cartazes, desenhos, pesquisas e atividades matemáticas. Além do bakaru, as sugestões abrangem partes do corpo humano, ecossistemas, partes das plantas e frutas do cerrado. O livro também apresenta os números de 1 a 10. O *Caderno de Atividades do Estudante Bororo* (SANTOS & RODRIGUES, 2022b) contém fichas didáticas sugeridas no livro anterior e a proposta de um jogo da memória.

O livro intitulado *Marcadores do Tempo na Cultura do Povo Chiquitano* (POVO CHIQUITANO, 2022), inclui aspectos como plantas e seu cultivo, pirâmide da caça, figuras geométricas nos artesanatos e frutas. Os textos são acompanhados por ilustrações, apresentam atividades como desenhar, responder perguntas, pintar letras, escrever vogais, atividades relacionadas a alimentos e habitat de animais, completar frases e palavras, contagem de letras, escrita de nomes, caça-palavras e cruzadinha. São apresentados números de 0 a 10, atividades de contagem e adição.

O povo Kayabi construiu *Práticas Pedagógicas Interculturais Kawaiwete* (POVO KAYABI/KAWAIWETE, 2022), que contempla cumprimentos e textos variados, com histórias, danças, a importância da língua materna, a origem da roça, entre outros. As atividades

incluem perguntas para responder, alfabeto de 26 letras a completar, desenhos, escrita de palavras, tradução, caça-palavras e pesquisa de palavras com determinada inicial.

O *Mini dicionário em língua Mebêngôre Kayapó* (POVO KAYAPÓ, 2022), é composto por palavras com a inicial da letra do alfabeto, escritas nas duas línguas, com espaço para ilustrar e pesquisar outras palavras. O alfabeto é composto de 29 letras.

Na obra *Cânticos Munduruku: saberes culturais e linguagem* (POVO MUNDURUKU, 2022), três textos estão na língua portuguesa e contam a história, a geografia e a cultura do povo. Na segunda parte, há textos sobre a língua materna, seguidos de vários cânticos, em ambas as línguas ou na língua materna. As atividades propostas incluem pesquisa, perguntas, desenhos, atividades de relacionar, caça-palavras e tradução.

O *Caderno Balatiponé – Umutina Alfabetização e Leitura* (POVO UMUTINA, 2022), do grupo Umutina, apresenta as letras acompanhadas de ilustrações e palavras na língua materna, algumas com a tradução em português. Há narrativas com ilustrações próprias, na língua portuguesa. Exibe um conjunto de aves, peixes e animais com ilustrações e nomes em ambas as línguas, sendo o texto descritivo apresentado em português.

Outro livro do povo Xavante, *A'Uwe Tzadzêmma Itsóré Waihu'Udzé Duré Itsihötö Waihu'u Na'Ratadzé- Nodzopré - Letramento e Numeramento a partir dos nomes de hábito alimentar do povo Xavante – Milho Vermelho* (POVO XAVANTE, 2022), construído pela aldeia Sangradouro, apresenta textos e atividades na língua Xavante e, na segunda parte, a mesma estrutura na língua portuguesa. Os textos são relacionados ao mito de origem dos hábitos alimentares Xavante, como feijão de fava, pé de bocaiuva, entre outras. As atividades didáticas incluem desenhar, escrever, ligar as palavras em ambas as línguas, leitura de palavras, contagem e separação de sílabas, cópia de palavras e frases, caça-palavra, completar as frases, tradução e perguntas. O livro também indica algumas aulas de campo. O alfabeto possui 18 letras.

A publicação *Yuhoikoku Kalivóno Emouke Térenoe* (POVO TERENA, 2022) não foi analisada por estar indisponível no site.

Na seção seguinte analisaremos as categorias que estabelecemos.

## **Tecendo algumas relações em nossa análise**

A partir deste contexto apresentado, elaboramos as categorias que contribuem com relações para a nossa análise: 1) abordagem linguística; 2) tipos de contextos: atividades didáticas, composição do alfabeto, atividades com textos, jogos didáticos. Iniciaremos a análise pelas categorias que se relacionam com a especificidade de cada etnia.

Transparece nos livros analisados uma preocupação evidente com a valorização da língua 'materna', embora compreenda-se, mais recentemente, que ela pode ser, pelo processo colonizador, a língua portuguesa. O recurso da língua indígena depende do

aspecto sociolinguístico específico de cada povo e aldeia, mesmo entre os povos que utilizam predominantemente a língua portuguesa. A língua, sendo um elemento crucial para a identidade do povo, sua manutenção e revitalização, representa formas de sobrevivência e resistência diante da proibição e da perseguição que resultaram em sérias perdas linguísticas. Estima-se que em 1500 havia mais de 1000 línguas faladas, e que atualmente elas sejam 180 (BANIWA, 2006). Apesar das perdas irreversíveis, é imperativo evitar que as línguas existentes se extingam, sendo os livros uma das formas de registro e estratégia para que a escola constitua um espaço de conhecimento e de vida da língua, com seu uso didático.

Todos os livros analisados incorporam elementos significativos de cada povo, seja por meio de textos sobre suas origens e histórias, seja enfatizando seus contextos territoriais e acervos culturais, que incluem aspectos da fauna e da flora, entre outros. Especialmente notáveis são as referências ao cerrado, um dos três biomas de Mato Grosso, no qual estão localizados vários territórios dos povos envolvidos na ASIE, demonstrando o que as comunidades consideram de especial relevância para compor as obras.

Essas obras contrastam significativamente com os materiais didáticos enviados pelo governo, que carecem frequentemente de relevância para as comunidades indígenas ou reforçam estereótipos e preconceitos em relação aos povos originários. Muitas vezes, os/as professores/as são compelidos/as a utilizar esses materiais por conta de imposições das secretarias de educação pela escassez de outros materiais, ferindo os direitos expressos na Resolução n. 1, que completa 10 anos em 2025.

Os livros da ASIE desafiam os princípios que norteiam as práticas educativas monoculturais e representam uma ruptura com o imaginário de um país monolíngue, eurocentrado na colonialidade ocidental. Esse movimento é fundamental, considerando que ainda vivemos as consequências do período colonial, por meio da colonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2005), ou seja, prevalece a postura de superioridade de alguns/umas gestores/as do Estado com relação aos povos deste continente. Assim, esses materiais não só têm a função de reverter o apagamento histórico e promover fissuras epistêmicas, como também empodera os/as professores/as por potencializar o “conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2015) como preconiza a Resolução n. 1 em seu Art. 7º, que trata do perfil do/da professor/a. Os livros evidenciam ainda que os povos atendidos pelo Projeto ASIE Rede UFMT mantêm as diferenças étnicas como expressão da riqueza sociocultural e linguística, assim como das diversidades dos territórios em termos ambientais.

O segundo conjunto de análise envolve as categorias atividades didáticas, composição do alfabeto, atividades com textos e jogos didáticos, que se relacionam com a educação escolar propriamente. Dos 23 livros analisados, 12 deles apresentam atividades didáticas, evidenciando não apenas sua utilidade pedagógica, mas também a riqueza do registro linguístico, histórico e sociocultural, como previamente destacado. Isso confirma a ideia

de Sara Pain (1988) sobre a importância de as aprendizagens escolares estarem embebidas de significados, pois sem essa relação, dificilmente ocorrem aprendizagens.

As obras não apresentam especificações sobre o ano escolar e a área de estudo, mas buscamos analisar se as atividades se articulam com o processo de alfabetização dos/das estudantes. Partimos das descobertas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), ampliadas por Esther Pillar Grossi (1990a; 1990b; 1990c), sobre as hipóteses no processo de alfabetização. Pelos referenciais da construção do conhecimento específico da aquisição da língua escrita pela alfabetização, as hipóteses são elaborações do/da aprendiz, o/a estudante. Por isso, o desafio repousa sobre o fato de que os/as professores/as que não conhecem esses processos acabam cometendo ‘erros’ ao tentar ajudar e corrigir as construções de cada estudante, pelos níveis de aprendizagens que são complexos para entender. Por isso, podem não respeitar o/a estudante e complicar seu avanço nas aprendizagens. Nessa perspectiva de ensinar e aprender, o papel do/a professor/a não é ensinar diretamente por meio de explicações, mas construir situações de aprendizagem para que os/as estudantes avancem para hipóteses mais elaboradas. Em todos os livros que contemplam atividades para a alfabetização, esse processo demonstra ser desconhecido por autores/as e professores/as.

As aprendizagens, na perspectiva pós-construtivista, acontecem “numa rede de relações e não por apresentação individual de cada uma ou por treinos exaustivos” (GEEMPA, 2013, p. 35), propondo atividades com todas as letras, palavras e textos tanto na leitura como na escrita. As publicações, ao contrário, expressam a predominância da linearidade ao apresentar letra por letra e as famílias silábicas.

Destacamos o nosso encantamento com a diversidade da constituição dos alfabetos, demonstrando a diversidade linguística. Isso nos desafia a problematizar os processos de aquisição da escrita, nos perguntando se os/as estudantes passam pelas mesmas hipóteses apresentadas pelas teóricas do campo da alfabetização. Observamos que os textos são uma forma de registro dos conhecimentos culturais que embasam os materiais, narrativas relevantes e diferentes conforme cada contexto. Quando os textos aparecem como uma atividade didática, predominam as perguntas para verificar a interpretação, apontando para os exercícios de fixação. Raramente há propostas para que os/as estudantes escrevam seus textos, o que é essencial para a alfabetização, inclusive porque “produzir texto é uma atividade didática anterior mesmo à alfabetização” (GEEMPA, 2013, p. 32), da mesma forma a leitura de textos. Podemos considerar que, ao se apropriarem dos processos, os materiais cumprem o papel de textos de leituras significativas para a alfabetização, deixando que o/a professor/a crie as fichas ou materiais didáticos específicos para os níveis de aprendizagens dos/das estudantes.

Incluimos a categoria *jogo didático* justamente por considerarmos, na perspectiva pós-construtivista, uma situação didática importante que possibilita as aprendizagens escolares e a vivência do ganhar e perder, presentes em nossa vida. Apenas um dos livros analisados propõe um jogo. Para a nossa perspectiva, o jogo é um recurso fundamental

nos processos de ensino, pois altera as relações de poder e fomenta o desafio de aprender uns/umas com os/as outros/as, em grupos.

Em nossa perspectiva, “não podemos tratar as coisas por unidade, por conceito – vou ensinar tal conceito a tal aluno [...] porque numa mesma situação há sempre vários conceitos envolvidos” (VERGNAUD, 2015, p. 21). Isso nos leva a constatar a necessidade de formações que abarquem essa perspectiva, levando em consideração as elaborações dos/das estudantes e, com isso, contribuir para superar o que, na análise dos textos dos livros, nos evidencia uma possível ideia de que ensinar e aprender acontecem linearmente.

Cientes do recorte do estudo, destacamos novamente a relevância do projeto que mantém, desde 2016, ações formativas com coletivos de professores/as que se aprofundam em conhecimentos da práxis pedagógica em diálogo com os conhecimentos das instituições acadêmicas e suas pesquisas.

### **Considerações finais: alguns fios se encontram, mas se abrem novas teias**

Destacamos a importância de políticas públicas como a ASIE, especialmente seu objetivo de formação continuada dos/das professores/as e a produção de materiais didáticos nos quais os contextos significativos são construídos a partir das comunidades e com as crianças, como evidenciam várias imagens dos livros publicados – crianças produzindo o material que se tornará o livro de leitura e atividades em sala de aula. No entanto, considerando a complexidade do estado de Mato Grosso, esse programa ainda está longe de atender às demandas de educação das 43 etnias e suas especificidades linguísticas e culturais. Uma das razões para a falta de atendimento está relacionada aos escassos recursos disponibilizados pelo programa, uma vez que a oferta passa pela liberação de vagas para cursistas determinada pelo recurso disponível e definido pela Secadi/MEC, para que as Redes ASIE desenvolvam as ações sob sua responsabilidade.

Reconhecemos o desafio desse projeto, que é se tornar uma política de Estado não sujeita às políticas de governo e às disposições orçamentárias negociadas por segmentos contrários aos povos indígenas, expressos nas ações de gestores/as das instâncias governamentais, de ontem e hoje, que fomentam a morte nos territórios tradicionais, expostos à exploração de toda natureza, humana ou não. No final de 2023, a Coordenação da Educação Escolar Indígena junto ao MEC, por pressão política do FNEEI, trouxe como pauta, a ser efetivada em 2025, sua consolidação como política do Estado brasileiro, uma vez que não faltam legislações, inclusive considerando os dez anos da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, conforme preconiza a Resolução n. 1, de 7 de janeiro de 2015.

No entanto, novos desafios se colocam, incluindo o atendimento a todos os povos em seus territórios, com escolas e professores/as em formação continuada e recursos

didáticos adequados. Pois prevalece, ainda, a falácia do respeito aos povos indígenas sem a garantia de autonomia de suas terras, como demonstrado pela luta pelo Marco Temporal. Sem apoio para fortalecer seus conhecimentos e autonomia, educação escolar reproduz o processo de ‘integração nacional’, privando os povos indígenas de suas terras, suas línguas e suas culturas, transformando-os em mais um grupo marginalizado e distante de suas identidades.

Concluimos que ainda há muitos desafios na alfabetização para atender, como política pública, os objetivos da ASIE da Rede UFMT, a fim de superar as limitações identificadas nas formações para qualificar os materiais didáticos voltados à especificidade das aprendizagens necessárias para alfabetizar as crianças, jovens e adultos/as.

Nas atividades didáticas propostas nos livros produzidos pelos povos indígenas, apesar de abordarem aspectos culturais como contexto significativo, prevalece a didática reproduzida do ensino conservador, como atualmente ainda se evidencia nos livros didáticos das escolas em todo o país. São séculos de imposição da “pedagogia bancária” que apaga identidades e impõe submissão pela monocultura escolar nas escolas públicas e privadas de todo o país, sem resolver o problema do alto índice de analfabetismo. Essa realidade é reflexo das formações iniciais, continuadas e da manutenção de escolarizações sustentadas no conservadorismo da colonialidade do poder, do saber e do ser, como nos traz Aníbal Quijano (2005).

Para que os resultados da alfabetização avancem, os/as professores/as precisam ter dois tipos de conhecimento científico: os conteúdos (leitura, escrita, língua) e a didática baseada em como os/as estudantes aprendem, em diálogo equilibrado com os conhecimentos tradicionais de sua sociedade (BANIWA, 2013), garantidos pela oralidade das línguas que revitalizam as memórias dos territórios e de suas gentes, as memórias ancestrais que fortalecem as lutas para garantir o bem viver de cada povo.

A análise dos materiais didáticos nos confirmou que é preciso investir na formação em didática, para identificar e compreender suas relações com o processo do/da estudante, mudando as práticas das salas de aula, nesse caminho trilhado pela “formação-ação-intercultural” proposta pelo grupo de formadores/as em formação da Rede ASIE UFMT. Nossa análise abre ainda novas perguntas: sobre a ausência de atividades didáticas em quase 50% dos livros, significa que é opcional ou está relacionada à falta de formação específica? Esses materiais são efetivamente trabalhados nas escolas? Como o/a professor/a trabalha com o livro? Os erros são considerados como hipóteses da escrita? Os materiais e a formação continuada têm mudado o índice de alfabetização nas aldeias?

As perguntas indicam que muitas coisas já foram construídas com os povos indígenas e muitas ainda temos por aprender, juntos/as, para nos compreendermos como melhores professores/as, cientes de que os avanços da formação continuada acontecem nas redes do ASIE em todo o país, e muitos desafios ainda devem ser enfrentados pelas IES para a efetivação dos preceitos da Resolução n. 1 de 2015, nos seus 10 anos de publicação.

Recebido em: 14/02/2025; Aprovado em: 03/04/2025.

## Notas

- 1 A política resulta do movimento de professores/as e pesquisadores/as indígenas do Brasil, numa luta histórica dos povos para mudar a perspectiva de um projeto de integração nacional e o apagamento das diversas formas de viver nos territórios tradicionais para uma escola da aldeia, assumida pela comunidade e por professores/as que dominam suas histórias, culturas e línguas. Como projeto, o ASIE foi criado em 2013 (Portaria do MEC n. 1061) e retomado na atualidade a partir da reivindicação do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena – FNEEI, que é um fórum permanente de indígenas e não indígenas que debatem e propõem pautas específicas para uma educação anticolonial. Em 2022, o FNEEI entregou à comissão de transição de governo a retomada da política, que vem se estruturando com indícios de publicação antes de abril de 2025 pelo presidente Lula.
- 2 A proposta para a gestão da política, em 2024, integrou 50 IES sob a coordenação de 8 pesquisadores/as que agregam e organizam o projeto, conforme especificidades regionais e relações com os povos: UFMT, UFMG, UnB, UFMS, UNIR, UFAM, UFG, IFBA. Os/As coordenadores/as de Rede ASIE compõem um coletivo que contribui com a Secadi/MEC na definição de políticas, por estarem também ativos/as no FNEEI e demais lutas nas regiões e nacionalmente.
- 3 A Rede ASIE na UFMT é responsável pelo acervo e publica as ações e produções no site do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – Coeduc. *Coleção Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT*. Disponível em: <<https://www.coeducufmt.org/saberesindigenasnaescola>>.
- 4 Esse pressuposto teórico foi criado por Esther Pillar Grossi no Grupo de Estudos e Metodologia de Pesquisa e Ação – Geempa, em suas atividades permanentes de formação continuada de professores/as alfabetizadores/as por todo o Brasil nos últimos 50 anos.
- 5 Entendemos por alfabetização um/uma estudante que lê e escreve um pequeno texto com compreensão e sentido; para isso precisa relacionar, no mínimo, 18 sons da língua portuguesa. Assim, nessa perspectiva, não há distinção entre letramento e alfabetização.
- 6 Os livros estão todos identificados no site do Coeduc como *Coleção Saberes Indígenas na Escola*, disponíveis em <<https://www.coeducufmt.org/saberesindigenasnaescola>>. Optamos por não reproduzir referências dos e-books, mas trazê-las para a análise, a de fim de contribuir com o/a leitor/a e priorizar as discussões pertinentes; por esse motivo, retiramos as tabelas de categorização e análise, privilegiando o objetivo deste recorte da pesquisa-ação em movimento.

## Referências

ADUGGOENAU, Felix Rondon (Org.). *Boe Erudu Iwabe Jiboe, Iage, “Boe Erudu Iwadu Eda Bai” Kaedu Bapera: Ação Saberes Indígenas na Escola – Asie, Ó Maragodae Keje Bapera Reo*. Coleção Saberes Indígenas na Escola, vol. 1. Cuiabá: Edufimt, 2019. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_46ca83e0d516489c95c39ff2b9bec7de.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_46ca83e0d516489c95c39ff2b9bec7de.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação/Secadi; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <[https://www.academia.edu/32877726/BANIWA\\_Gersen\\_O\\_indio\\_brasileiro](https://www.academia.edu/32877726/BANIWA_Gersen_O_indio_brasileiro)>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BANIWA, Gersem. Entrevista. Entrevistadora: Maria Aparecida Bergamaschi. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 127–148, 2013. Disponível em: <<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida & SOUSA, Fernanda Brado. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. *Pro-posições* v.26, n. 2 (77), mai./ago. 2015, p. 143-161. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/281613993\\_Territorios\\_etnoeducacionais\\_ressituando\\_a\\_educacao\\_escolar\\_indigena\\_no\\_Brasil](https://www.researchgate.net/publication/281613993_Territorios_etnoeducacionais_ressituando_a_educacao_escolar_indigena_no_Brasil)>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Emenda Constitucional. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 20/07/2022 >. Acesso em: 15 mar. 2023.
- BRASIL. *Resolução nº 1*, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12 – Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category\\_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 novembro. 2024.
- COLETIVO DE PROFESSORES UMUTINA. *Matáre Pitukwá Balatiponé Umutina*. Coleção Saberes Indígenas na Escola, vol. 7. Cuiabá: EdUFMT, 2019. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_214f47e17f2a41638b9460620f74dedd.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_214f47e17f2a41638b9460620f74dedd.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2023.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 09 jan. 2024.
- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua escrita*. Trad.: Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco e Mário Corso. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GEEMPA. *Aula-entrevista*. Porto Alegre: GEEMPA, 2013.
- GRANDO, Beleni Saléte. A formação-ação-intercultural em Cuiabá: processos interculturais de educação que reconhecem a história e ancestralidade da cultura nos 300 anos de ocupação em território Bororo. In.: GRANDO, Beleni Saléte et al. *Histórias e Cultura do Povo Bororo em Cuiabá* – MT: Contribuições para a implementação da lei 11.645/08. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2019, p. 16-29.
- GROSSI, Esther Pillar. *Didática do nível alfabético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.
- GROSSI, Esther Pillar. *Didática do nível silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.
- GROSSI, Esther Pillar. *Didática dos níveis pré-silábicos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c.
- IBGE. Indígenas. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/caracteristica-socidemograficas-e-domiciliares>>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- NORONHA, Maria Margarete & KAZIZOKAIRO, Mirian. *Livro de alfabetização na língua Waymare e Português*. Coleção Saberes Indígenas na Escola, vol. 5. Cuiabá: UFMT, 2019. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_26cfd9c7ed84f97a3ff569ab7969d81.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_26cfd9c7ed84f97a3ff569ab7969d81.pdf)>. Acesso em: 04 ago. 2023.
- PAIN, Sara. *Organismo, corpo, inteligência e desejo*. Transcrição de conferência proferida em Buenos Aires em 1988. Trad.: Francisca Carrabal e Rita Abbati. Buenos Aires: GEEMPA, 1988.
- PARIKO EKUREU, Lauro Lopes Leandro. *Boe Joruduwa Boe Erro: a educação Bororo e o Bakaru*. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Direitos e outras Legitimidades) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- POVO APIAKÁ. *Práticas pedagógicas interculturais* – Povo Apiaká. Coleção Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso. Cuiabá: EdUFMT, 2022. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_b070a77882bf45a38669bc85e9fadd2c.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_b070a77882bf45a38669bc85e9fadd2c.pdf)>. Acesso em: 15 de jul. 2023.

POVO CHIQUITANO. *Registros do Povo Chiquitano: desenhos e memórias, palavras e histórias*. Coleção Saberes Indígenas na Escola, vol. 2. Cuiabá: EdUFMT, 2019. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_29dd314ff9244088b6e95f20bc0adc3f.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_29dd314ff9244088b6e95f20bc0adc3f.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2023.

POVO CHIQUITANO. *Marcadores do Tempo na Cultura do povo Chiquitano*. Coleção Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso – Povo Chiquitano. Cuiabá: EdUFMT, 2022. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_70b1f6c185d94ab1b31de51a40e364c6.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_70b1f6c185d94ab1b31de51a40e364c6.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2023.

POVO KAYABI/KAWAIWETE. *Práticas Pedagógicas Interculturais Kawaiwete*. Coleção Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso – Rede UFMT, Povo Kayabi/Kawaiwete. Cuiabá: EdUFMT, 2022. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_eb8f0914f575460a9c4ec6e981fffd6a.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_eb8f0914f575460a9c4ec6e981fffd6a.pdf)>. Acesso em 22 jul. 2023.

POVO KAYAPÓ. *Mini Dicionário em Língua Mebêngôre Kayapó*. Coleção Saberes Indígena na Escola em Mato Grosso – Povo Kayapó. Cuiabá: EdUFMT, 2022. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_b1a1534cdc4443cf9c5a5a270d5ce032.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_b1a1534cdc4443cf9c5a5a270d5ce032.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2023.

POVO KURÂ BAKAIRI. *Livro de Alfabetização na língua Kurâ Bakairi A - Â - E - I - O - U - Y*. Coleção Didática Saberes Indígenas na escola em Mato Grosso – Povo Kurâ Bakairi. Cuiabá: EdUFTM, 2022. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_36529d186dd34cf8bad1952b91896120.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_36529d186dd34cf8bad1952b91896120.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2013.

POVO MUNDURUKU. *Cânticos Munduruku: saberes culturais e linguagem*. Coleção Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso – Rede UFMT – Povo Munduruku. Aldeia Nova Munduruku. Cuiabá: EdUFMT, 2022. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_48cd08066905418b9f52dfd57e217309.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_48cd08066905418b9f52dfd57e217309.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2023.

POVO TERENA. *Yuhokoku Kalivóno Emouke Téreno*. Coleção Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso – Povo Terena. Cuiabá: EdUFMT, 2022. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_58f94dd8d4cd47daa48350dcfbaf71ba.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_58f94dd8d4cd47daa48350dcfbaf71ba.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2023.

POVO UMUTINA. *Caderno Balatiponé – Umutina: Alfabetização e Leitura*. Coleção Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso – Povo Umutina. Cuiabá: EdUFMT, 2022. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_ff8e879ca4c06423da03085b404c8fac0.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_ff8e879ca4c06423da03085b404c8fac0.pdf)>. Acesso em: 2 ago. 2023.

POVO XAVANTE. *A'Uwe Tsadzêmma Itsóré Waihu'Udzé Duré Itsihötö Waihu'u Na'Ratadzé Nodzopré*. Letramento e Numeramento a partir dos nomes de hábito alimentar do Povo Xavante – Milho Vermelho. Coleção Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso – Rede UFMT – Povo Xavante. Cuiabá: EdUFMT, 2022. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_f33fac5cfafc4f7087994da0e656c91d.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_f33fac5cfafc4f7087994da0e656c91d.pdf)>. Acesso em: 5 ago. 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9\\_CastroGomez.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9_CastroGomez.pdf)>. Acesso em: 7 abr. de 2023.

RIBEIRO, Berta. *O índio na História do Brasil*. 12. ed. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, André Guilherme Brandão & RODRIGUES, Eglén Silvia Pipi (Org.). *Livro de Práticas Pedagógicas Bororo*. Coleção Saberes Indígenas na Escola de Mato Grosso. Cuiabá: EdUFMT/UFR, 2022a. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_761897d981b345bca6208e33b59b04a9.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_761897d981b345bca6208e33b59b04a9.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SANTOS, André Guilherme Brandão & RODRIGUES, Eglén Silvia Pipi (Org.). *Cadernos de Atividades do Estudante Bororo*. Coleção Didática Saberes Indígenas na Escola de Mato Grosso.

Cuiabá: EdUFMT/UFR, 2022b. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_d927df25b2314674aa423305eb49f4e7.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_d927df25b2314674aa423305eb49f4e7.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2023.

TERRA INDÍGENA PIMENTEL BARBOSA – MT (autores). *Damreme Waihu'u Na'rataze A'Uwē Uptabi – Xavante*. Cuiabá: EdUFMT, 2019. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_8c8d2b1e83a34f6e914d4b7993b54d71.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_8c8d2b1e83a34f6e914d4b7993b54d71.pdf)>. Acesso em: 08 abr. 2025.

VALENTIM, Maria Margarete Noronha; KAZAIZOKAIRO, Miriam & SOUZA, Hellen Cristina de (Orgs.). *Alfabetizando com as histórias ancestrais Manoki/Irantxe*. Coleção Saberes Indígenas na Escola, vol. 3. Cuiabá: EdUFMT, 2019a. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_5cbc2b7b7bab473a8d5ab9dd81a8b99f.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_5cbc2b7b7bab473a8d5ab9dd81a8b99f.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2023.

VALENTIM, Maria Margarete Noronha; KAZAIOZOKAIRO, Miriam & SOUZA, Hellen Cristina (Orgs.). *Alfabetizando com as histórias dos ancestrais Nambikwara*. Coleção Saberes Indígenas na Escola, vol. 4. Cuiabá: EdUFMT, 2019b. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_59b6b2275f0d4b9cbb2ea74426c4c735.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_59b6b2275f0d4b9cbb2ea74426c4c735.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2023.

VALENTIM, Maria Margarete Noronha; KAZAIOZOKAIRO, Miriam & SOUZA, Hellen Cristina (Orgs.). *Alfabetizando com as histórias dos Haliti*. Coleção Saberes Indígenas na Escola, vol. 6. Cuiabá: EdUFMT, 2019c. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_59b6b2275f0d4b9cbb2ea74426c4c735.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_59b6b2275f0d4b9cbb2ea74426c4c735.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2023.

VERGNAUD, Gerárd. Entrevista. Entrevistadora: Candy Marques Laurendon. *Pesquisa-formação-ação*, n. 11. Porto Alegre: Geempa, set. 2015, p. 15 – 23.

WALSH, Catarine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2009, p.12-42.

ZOIA, Alceu & ARAÚJO, Adriano Eulálio (Orgs.). *Mebêngökre língua do povo buraco da água*. 2018a. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_b1a1534cdc4443cf9c5a5a270d5ce032.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_b1a1534cdc4443cf9c5a5a270d5ce032.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2023.

ZOIA, Alceu & ARAÚJO, Adriano Eulálio (Orgs.). *Mini Dicionário Terena*. 2018b. Disponível em: [https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_4ecd3cc3dffe439baace4f8a4ceb2fca.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_4ecd3cc3dffe439baace4f8a4ceb2fca.pdf). Acesso em: 1 ago. 2023.

ZOIA, Alceu & FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara (Orgs.). *Dicionário Ilustrado Apiaká*. 2018a. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_c094312203fe492c94428e8c1c353160.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_c094312203fe492c94428e8c1c353160.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2023.

ZOIA, Alceu & FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara (Orgs.). *Cartilha Kawaiwete*. 2018b. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_31208ae330664cca94a626721c4c4914.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_31208ae330664cca94a626721c4c4914.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2023.

ZOIA, Alceu; NASCIMENTO, Ronélia do & FERREIRA, Waldineia, Antunes de Alcântara (Orgs.). *Saberes Munduruku na escola: frutas silvestres*. 2018. Disponível em: <[https://www.coeducufmt.org/\\_files/ugd/ba96d8\\_cae99874cf5047d6901d57728ab8fd8f.pdf](https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_cae99874cf5047d6901d57728ab8fd8f.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2023.