

Formação continuada de professores indígenas na Amazônia Mato-grossense: nexos de luta

Continuous education of indigenous teachers in the Mato Grosso Amazon: links of struggle

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira^{1*} , Beleni Saléte Grando^{2*} 

¹Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Programa de Pós-graduação em Educação, Campus Jane Vanini, Cáceres, MT, Brasil

²Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Programa de Pós-graduação em Educação, Campus Cuiabá, Cuiabá, MT, Brasil

COMO CITAR: FERREIRA, W. A. A.; GRANDO, B. S. **Formação continuada de professores indígenas na Amazônia Mato-grossense: nexos de luta.** Revista IberoAmericana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, esp. 3, e19496, 2024. eISSN: 19825587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.1949601>

Resumo

A colonialidade epistêmica promove o apagamento das resistências e lutas dos povos e comunidades originárias. No entanto, o movimento indígena garante na educação escolar as formas próprias de ensinar e produzir conhecimentos interculturais a partir dos etnosaberes contextualizados histórica e territorialmente. Na pesquisa-formação-ação com professores indígenas do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, problematizamos a formação continuada e reconhecemos as reexistências que dão visibilidade aos processos próprios de produzir os materiais pedagógicos/didáticos interculturais. A análise e discussão dos dados de campo coletados se ancoram à escuta sensível na perspectiva freiriana a fim de apresentar as potencialidades dos protagonismos, autorias e autonomias indígenas. Os livros didáticos pelas “formações-ações-interculturais”, decolonizam epistemologias e expressam resistências aos processos de apagamento das línguas e culturas dos povos originários nas escolas indígenas de Mato Grosso.

Palavras-chave: educação indígena; formação continuada; autonomia; interculturalidade.

Abstract

Epistemic coloniality promotes the erasure of resistance and struggles of native peoples and communities. However, the indigenous movement ensures in school education its own ways of teaching and producing intercultural knowledge based on historically and territorially contextualized ethno-knowledge. In research-education-action with indigenous teachers from the Indigenous Knowledge at School Action Project, we problematize continued education and recognize the re-existences that give visibility to the processes of producing intercultural pedagogical/didactic materials. The analysis and discussion of the field data collected are anchored to sensitive listening under a Freirean perspective in order to present the potential of indigenous protagonism, authorship and autonomies. Textbooks based on “intercultural-education-action” decolonize epistemologies and express resistance to the processes of erasing the languages and cultures of native peoples in indigenous schools in Mato Grosso.

Keywords: indigenous education; continuing education; autonomy; interculturality.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos os resultados da nossa perspectiva decolonial recorrendo à metodologia da “formação-ação-intercultural” que potencializa a criação de espaços de tensionamentos e rompimentos com a colonialidade epistêmica e as relações verticalizadas de poder no processo de produção de conhecimento e de materiais didáticos voltados à alfabetização bilíngue e específica para os povos originários de Mato Grosso, no cenário complexo da Amazônia brasileira. No trabalho, o recorte se faz a partir da análise do processo de produção dos materiais pedagógicos/didáticos específicos para as escolas indígenas com

***Autor correspondente:** waldineiaferreira@unemat.br; beleni.grando@gmail.com

Submetido: Julho 15, 2024

Revisado: Agosto 16, 2024

Aprovado: Setembro 17, 2024

Fonte de financiamento: Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede, Universidade Federal de Mato Grosso - Secadi/MEC.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética: 1361419.9.0000.5690/2019 – Universidade Federal de Mato Grosso. O Projeto de Pesquisa Formação-ação de professores e a educação do corpo na Promoção da educação intercultural para as relações étnicoraciais em Mato Grosso, foi aprovado nas instâncias da UFMT onde vincula-se a coordenadora coautora do texto e do projeto de financiamento junto ao MEC.

Disponibilidade de dados: Aprovado e disponível com os pesquisadores/projeto. O estudo foi realizado na Amazônia Matogrossense, aldeias indígenas junto Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Juara, MT, Brasil/Sinop-MT e Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

as quais constituímos uma comunidade investigativa na ação formativa, entre 2016 e 2024. O recorte deste texto, problematiza as formações continuadas de professoras e professores indígenas, de um território, considerando os princípios da especificidade intercultural, linguística e autoral, na elaboração e produção de materiais didáticos.

Nossa análise considera a fato histórico de o estado ter sido, no final da década de 1990, pioneiro no país a apresentar políticas específicas para atender as demandas de formação de professores, vinculada ao movimento indígena, a fim de garantir o direito à educação escolar com os princípios da especificidade sociolinguística e sociocultural de cada povo. Essa ação, articulada ao movimento pela democratização do país, contribuiu para a ampliação das experiências do magistério intercultural inspirando as lutas que se expressam em conquistas, avanços e retrocessos dos direitos indígenas na política atual de educação.

Desde a década de 1970, o movimento indígena traz a educação como um dos direitos na luta contra o apagamento das histórias, línguas e culturas dos povos originários que se inicia em 1500 e chega ao século XX. Uma realidade que é discutida por Gersem Luciano Baniwa (2019, p. 34), ao trazer para o debate a relevância do movimento que se fortalece na articulação nacional contra a ditadura militar e luta por justiça social. Para o autor, esse foi um movimento fundamental em que “O papel dos professores indígenas nas iniciativas de mobilização e organização indígena no Brasil” contribuiu para consolidar, em 1988, a Constituição Federal (Baniwa, 2019, p.34).

Este marco histórico é, segundo o autor, a garantia de direitos que abrem espaço à visibilidade dos diferentes grupos indígenas e suas lutas históricas por especificidades linguística e cultural, legalmente assegurados em duas distinções étnicas como povos originários. A legislação, no entanto, não assegura conquistas diante do desafio de um estado estruturalmente racista, com isso, muitas outras lutas avançaram em termos legais, especialmente pautadas por professores indígenas para os avanços no campo do direito.

Quando nos referimos à educação escolar indígena e o protagonismo dos/as professores/as, neste recorte acadêmico, reconhecemos que as formações iniciais e continuadas não são dissociadas das lutas dos movimentos empreendidos em nível regional e nacional. Mas, destacamos que nesse movimento, a formação de professores é fundamental para a construção de autonomia na elaboração de projetos de educação escolar próprios, sendo estes considerados na oferta das licenciaturas específicas que respeitem as epistemologias, as linguísticas, as culturas de cada professora e professor e suas respectivas comunidades.

Com projetos próprios, as escolas das comunidades/aldeias se configuram em espaços de luta pelo direito à educação que tem se multiplicado em todo o país, ampliando as conquistas ao acesso e permanência no ensino superior aos indígenas que buscam, nas universidades, a qualificação profissional em diferentes áreas a fim de fortalecer as lutas sociais nos campos da educação, da saúde, do direito, entre outros.

Na Lei 6001 (Estatuto do Índio) de 1973, a educação escolar indígena é apresentada na perspectiva da pluralidade étnica e linguística, opondo-se ao apagamento das histórias e línguas originárias, porém somente em 1988 a Constituição Federal, assegura o direito à educação e as formas próprias de ser e viver dos povos do Brasil. Outras portarias e decretos são firmados em 1991 e outros tantos ainda são pauta de negociação da educação escolar indígena junto às pastas dos entes federados, donde fica evidente os conflitos e disputas econômicas e políticas que fragilizam as ações formativas, especialmente quando os povos lutam pelo respeito e reconhecimento de seus territórios, como neste momento em que os retrocessos não cessam, a exemplo da disputa expressas no projeto legislativo do Marco Temporal, que só reconhece os territórios ocupados ou disputados judicialmente até 5 de junho de 1988, desconsiderando a histórica luta contra suas comunidades do setor ruralista de propriedade privada e latifundiária do país, desde 1500.

Os professores e professoras, como protagonistas das lutas coletivas de suas comunidades assumem “O fato de [se] perceber no mundo, com o mundo e com os outros”, colocando-se “numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele [...], mas a de quem nele se insere” como “sujeito também da História”. (Freire, 2004, p. 60).

É com essa busca consciente de quem se sabe histórico e inconcluso e em permanente “processo social de busca” coletiva, que reconhecemos que os professores e professoras assumem o papel de escritores, pesquisadores e produtores de materiais diversos como produtos das lutas, assim como das formações acadêmicas resultantes desses espaços formativos, nos quais ouvimos suas vozes autônomas e protagonistas como a de quem lê e aprofunda, de forma crítica, as realidades das comunidades e do país. No caminho trilhado por esses sujeitos cientes de si, apontam caminhos outros, marcados por perspectivas epistêmicas, linguísticas e socioculturais distintas, ampliando, pela educação acessada nas formações, outras possibilidades de nos reconhecer em nossa humanização pela educação intercultural.

No papel de ensinar-aprender-ensinar como processo formativo também de quem está nas IES articulando as formações continuadas nos territórios indígenas, pelo Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso, reconhecemos nosso processo próprio de formação-ação-intercultural no qual a metodologia nos coloca disponível para aprender e aprender ensinar: “Esta é a vivência autêntica exigida pela prática de ensinar-aprender. É uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética.” (Freire, 2004, p. 26).

Neste sentido, podemos afirmar que ao atuarmos na formação continuada de professoras e professores indígenas, o ensinar se configura na ação política do que Paulo Freire reconhece como “vivência autêntica exigida pela prática de ensinar-aprender” (Freire, 2004, p. 26).

Não há prática social mais política que a prática educativa. Com efeito, a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim numa ferramenta emancipatória. O oposto de intervenção é adaptação, é acomodar-se, ou simplesmente adaptar-se a uma realidade sem questioná-la. (Freire, 2004, p. 34).

A ação política é fundante do trabalho pedagógico na educação escolar indígena e nisso nos qualificam em dimensões éticas e estéticas que superam os limites dos espaços formais das salas de aulas institucionalizadas, porque nos apontam outras perspectivas de ser e se ver no mundo. Como afirma: “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade.” (Freire, 2004, p. 58-59, grifo do autor).

O futuro para as educação escolares, rompendo com as fragmentações históricas de apagamento das línguas e das epistemologias de cada povo e comunidade, implica na construção de referenciais de ensino-aprendizagem diferentes do que se pressupõe na escola monocultural, ocidental, branca e cristã.

Para superar essa perspectiva, pautamos o princípio da própria educação escolar indígena da interculturalidade:

A interculturalidade crítica é uma prática que implica a reflexão sobre as relações de poder, de exclusão e de subordinação que se manifestam nas diferentes esferas da vida social, e que busca a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio do diálogo e do reconhecimento das diferenças culturais e dos saberes tradicionais das populações (Grando, Stoher, Campos, 2020, p. 225).

Com isso, a formação avança para a perspectiva da produção de materiais específicos que visam contribuir com a melhoria da aprendizagem das crianças indígenas em direção ao movimento histórico que pautou a educação escolar indígena como prioridade para a autonomia da luta dos povos e seus territórios e a perspectiva decolonial e intercultural.

O CENÁRIO FORMATIVO

Reconhecemos no movimento dos povos indígenas o protagonismo como oposição à “[...] longa história de valorização e desvalorização dos conhecimentos, que marcou a relação entre as culturas dominantes e as dominadas [...] reproduzidos pelos sistemas educativos

[...]", com a finalidade de impor a "dominação colonial e pós-colonial", que marca a educação escolar indígena latino-americana. (Marín, 2009, p. 129).

Mesmo a ação governamental demonstrando-se pouco efetiva para sustentar uma política pública que garantisse a ampliação e qualificação das práticas pedagógicas nas escolas de mais de trezentos povos, não podemos deixar de reconhecer a existência de experiências importantíssimas que tem sido empreendida em diversos pontos do país, e aqui, destacamos as experiências observadas e vividas em Mato Grosso.

O diálogo com Paulo Freire, nos orienta para compreendermos como os povos indígenas são seres de autonomia e consciência de si, pois como afirma, as pessoas são "Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de significantes testemunhos" (Freire, 2004, p.51).

No estado de Mato Grosso a formação de professores indígenas são testemunhos deste movimento histórico de construção de autonomia. Os Magistérios Interculturais¹ contribuíram com o início de produções específicas protagonizadas pelos professores e professoras indígenas desde as primeiras formações de Professores Indígenas para o Magistério, em nível médio, sob a Coordenação da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), que também sob negociações oportunizou a demanda de continuidade desta formação em nível superior, como prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996. (Mato Grosso, 1996; Brasil, 2021).

Como ação governamental vinculada à Seduc-MT, coube à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a criação do primeiro curso universitário para atender inicialmente 200 professoras e professores, por meio do "Projeto 3º Grau Indígena". Este foi mais tarde institucionalizado com a criação da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI), que se fortaleceu muito com a parceria do Pibid-Diversidade².

Neste caminho de redes interinstitucionais voltadas à formação de professores para atender às escolas indígenas, desde os primeiros projetos foram fortalecendo processos que produziram, pela pesquisa com as próprias comunidades e suas autoridades tradicionais, materiais pedagógicos a partir de narrativas históricas e cosmológicas, portanto, saberes que visibilizaram as diferentes epistemologias dos povos originários.

Dos materiais dos Magistérios Interculturais produzidos que contaram com apoio da Seduc-MT, alguns foram impressos e outros estão disponíveis no seu site. Os materiais produzidos na FAINDI/UNEMAT, alguns foram impressos e outros materiais de formação de professores/as indígenas estão disponíveis no site da instituição. A UNEMAT desde 2019, tem ofertado formação *Stricto Sensu* para professores e professoras indígenas – Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural – mestrado profissional (PPGECII), o que potencializa a produção dos mestrandos com suas respectivas comunidades/aldeias a elaboração de pesquisa sobre ensino e para o ensino, articulando as perspectivas interculturais, linguísticas e saberes próprios, denominados de produto pedagógico.

Outras produções significativas no estado de Mato Grosso são os resultantes da Formação Continuada do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE-MT) coordenadas pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em rede interinstitucional colaborativa com professores/as da UNEMAT, o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) e atual Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Alguns trabalhos dissertativos e produtos pedagógicos, como o de Jones de Adenilson Manhuari Munduruku, foi gestado no Ação Saberes Indígenas na Escola e finalizado no PPGECII/UNEMAT.

¹ Sobre as formações específicas estas foram levantadas a partir do Diagnóstico da Educação Escolar Indígena encomendado pelo PNUD/PRODEAGRO e apresentado em relatório por Darci Sechi (1995). O mesmo fomentou, em 1996 a criação do Programa de Formação de Professores Indígenas em formação inicial, Ensino Médio com os seguintes projetos: Projeto de Formação de Professores Mebengôkre, Panará e Tapayuna; Projeto Pedra Brilhante-Urucum; Projeto Tucum.

² Conforme portal do Ministério da Educação (Brasil, 2022) "A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) selecionou 28 instituições de educação superior para desenvolver projetos de formação inicial de professores para o exercício do magistério em escolas indígenas e do campo, aí incluídas unidades quilombolas, extrativistas e ribeirinhas." O programa apoia projetos institucionais com bolsas de estudos para os estudantes, orientadores e supervisores.

Este livro, assim como as demais publicações estão disponíveis na Coleção Saberes Indígenas na Escola da Rede ASIE-MT³ que se constitui de 24 livros didáticos produzidos pelas IES parceiras que atuaram e atuam diretamente com os 13 povos indígenas do estado. Nos processos formativos realizados pelo Projeto evidenciamos a relevância do trabalho em rede das IES com os movimentos sociais, pois fomentam outras perspectivas epistemáticas, opostas à colonialidade, fortalecendo as políticas públicas experienciadas com “significantes testemunhos” (Freire, 2004, p. 51).

Como participantes destes processos formativos, trazemos neste trabalho reflexões que visam contribuir com proposições e políticas voltadas à formação de professoras e professores indígenas e à especificidade dos processos de produção de materiais pedagógicos/didáticos considerando os direitos das comunidades e suas escolas, a valorização da sua política linguística e cultura numa epistemologia intercultural própria.

Formação de professores e professoras: perspectivas metodológicas

Nosso recorte para esse texto parte das experiências formativas nas três edições (1996-2022) do Ação Saberes Indígenas na Escola na Amazônia Matogrossense, do polo Sinop – Juara. Neste, vivenciamos várias experiências de formação, encontros para estudos e definições junto às comunidades escolares nas aldeias a fim de problematizar e encaminhar juntos as demandas da educação escolar de cada povo com os quais atuamos. A experiência nos levou a reconhecer que o mais se observou neste processo coletivo foi um intenso protagonismo de professores/as cursistas indígenas do ASIE no pensar e refletir as práticas pedagógicas.

Identificamos nosso propósito “[...] na perspectiva epistemológica da complexidade que pode ser entendida como o desenvolvimento de contextos educativos que permitem a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais” (Fleuri, 2001, p.146). Neste caso, os contextos desta epistemologia complexa, articulou-se na construção dos materiais pedagógicos, e tiveram como princípio complementar as relações culturais, ambientais, de memória, história e narrativas vivenciadas no interior da Amazônia. Uma epistemologia centrada nas cosmologias próprias dos povos e reinterpretadas, de alguma forma trazidas, nas produções dos professores/as indígenas envolvidos no processo.

Ainda compõe a construção da leitura desta realidade complexa na qual nos imbricamos como parte de um processo no qual a formação se faz nas relações cotidianas da prática pedagógica, encontramos suporte na perspectiva Freiriana que orienta nossa humanização, pois acreditamos que humanizar-se passa necessariamente “[...] pela superação da contradição opressor-oprimido, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles [...] a sua responsabilidade total”. A luta para os povos indígenas nas históricas relações contraditórias vivenciadas com a sociedade envolvente, implica em garantir liberdade que não “se justifica apenas em [...] ter liberdade para comer, mas liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável [...]” (Freire, 2001, p. 55).

Esta liberdade é expressa na cultura, mas isso não significa, na perspectiva Freiriana só uma

[...] manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. [...] Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença. (Freire; Faundez, 1985, p. 34).

Como expressão da liberdade de ser diferente pela cultura, constatamos nas experiências gestadas em diversos espaços de debate e de formação e inferimos no âmbito histórico que essas vivências/experiências outras se deram/dão no âmbito das ações pela educação escolar indígena, sempre pautadas pelo movimento social de luta por eles organizado. Um

³ Os livros estão disponíveis no site do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Corpo, Educação e Cultura, 2022) responsável pela coordenação do Projeto que se articula na pesquisa-ação-intercultural na pós-graduação em educação na linha Movimentos Sociais, Políticas e Educação Popular.

exemplo do movimento indígena, no noroeste de Mato Grosso, foi a criação do Seminário de Educação do Noroeste, organizado e protagonizado pelos povos e professores indígenas desde 2010, foi sediado a primeira vez na aldeia Tatuí do Povo Kayabi/Kawaiweté. Há um movimento de luta pelos povos indígenas da Amazônia Matogrossense, em protagonizar suas ações compartilhando experiências entre eles, mas também, uma inserção em projetos avaliados como significativos ao povo a depender dos objetivos, instituição e pessoas que destes fazem parte.

Essa é uma situação em relação ao projeto ASIE, este projeto de formação continuada, antes de se estabelecer junto às comunidades indígenas participes, foi avaliado, dialogado e aceito pelas comunidades, ou seja, a estada das instituições nesse lugar amazônico, é resultado de um continuum de ações e de colaborações entre as instituições e os povos originários. Mas, ainda que seja ações revestidas de institucionalidades, há outros sentimentos que constituem o estar junto em processo de formação continuada, o aprender intercultural nos exercícios que fazemos de produção, que não são apenas as produções pedagógica dos materiais, mas que são também produção de nós mesmos, junto as casas culturais, as castanheiras, o açaí e o patuá, as águas do rio, as histórias, o silêncio, as roças, a escuta das línguas maternas, a caça que passa nas costas de alguém que caçou, ou o peixe que comemos e a chicha que bebemos nos momentos de formação continuada, tudo nos atravessa e aos poucos vamos fazendo as produções que são específicas e que nos tocam.

São essas vivências em sentido de formação continuada que nos fazem afirmar que as ações da rede do Projeto ASIE, no estado, no coração amazônico, avançam muito além dos processos institucionais, pois, a finalidade dos povos originários em relação à educação escolar indígena é muito mais ampla do que os limites que os espaços formais das IES possibilitariam. Reconhecemos na experiência do aprender-ensinar-aprender com a perspectiva formativa intercultural, que esses projetos são espaços de fronteira nos quais se colocam e estabelecem redes que garantem entrelaçamentos outros que não são controlados pelas formalidades institucionais. Os contextos formativos interculturais tecidos nesses contextos de fronteiras potencializados nas formações, reconhece-se movimento de buscas conscientes de si, que promovem reflexões e ampliam saberes sobre suas pedagogias próprias, fomentando um processo dinâmico e complexo que fortalecem as ações que encontram os objetivos de cada povo e aldeia.

Em cada contexto sociocultural, ambiental e histórico específico, o encontro intercultural é por eles e por nós acolhidos e amplificados, num processo que reconhecemos, com Freire (2004, p. 46), ser a mais importantes das tarefas da “prática educativo-crítica”, pois neste fazer com o outro em que se posicionam os diferentes sujeitos do processo educativo/formativo, somos todos imersos “experiência profunda de assumir-se [...] como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar [...]. Esse fazer imbricado com as lutas e a consciência de si nas tramas coletivas que extrapolam as redes institucionais e ancoram nossas percepções de nós mesmas: “É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu”. (Freire, 2004, p. 46).

Pode-se dizer que esses complexos espaços de fronteira interétnica e intercultural na e pela educação específica se dá em redes nas quais os professores e professoras indígenas garantem o tecer e o tear e nas quais nos constituímos também como tecelãs, pois esses encontros formativos contribuem e subjetivam suas pedagogias próprias no seio das aldeias indígenas, como também nos nossos espaços pedagógicos como não indígenas quando estamos em escuta sensível e por isso somos afetados nesta construção (Barbier, 1998). Uma escuta sensível em processo de formação continuada, é assumir uma audição que se dá com o corpo todo e que se deixa também atravessar pela cosmologia, um jeito de ouvir de verdade, como já evidenciado em pesquisas anteriores, de uma forma que as colonialidades presentes em nós sejam arrancadas para dar lugar a uma epistemologia de complexidade ameríndia, Kayabi, Apiaká, Munduruku, Kayapó e Terena, povos colaboradores/atendidos pelo projeto ASIE. Assim metodologicamente o projeto assume a postura participante e colaborativa, mas também a pesquisa-ação.

Nesta proposição René Barbier (2007) apresenta a abordagem da pesquisa-ação como transversal e imbricada com a realidade social que tem como princípio a complexidade e a coletividade, o que potencializa o reconhecimento de si na ação como pesquisadoras comprometidas com as pessoas – professores, comunidades – e povos originários com os quais interagimos. Para o autor, essa atitude diante do outro “supõe uma inversão de atenção”, pois cabe na relação com o outro: “antes de situar uma pessoa no seu lugar, começemos por reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa”, pois está se situa como sujeito consciente de si e dotado de liberdade que cria e amplia as potencialidades do ser no mundo. (Barbier, 2007, p. 95).

Neste processo de pesquisar a ação em pesquisa-ação e marcadamente na perspectiva crítica da interculturalidade, não somos nem agente e nem sujeitos, mas na ação que é reflexiva e colaborativa nas tramas do processo de assumir diferentes papéis de formação pelas IES, e de aprendizagem em formação, nos constituímos entrelaçadas com a prática na busca da coerência dos discursos próprios. Se há pesquisa-ação, esta é de participação coletiva e comprometida com as diferentes dimensões da vida “emocional, sensorial, imaginativa, racional, é o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária.” (Barbier, 2007, p. 71).

Essa perspectiva no trabalho com a formação de professores indígenas qualifica a resolução dos problemas, pois se fortalecem coletivamente quando num processo de escuta como potencialidade fundante para aprender com e sobre o outro numa relação de confiança e reciprocidade pela “escuta sensível” que se estabelece em diversas dimensões do ser e estar interculturalmente disponível para se reconhecer nas diferenças que nos humanizam.

Ao nos referirmos à “escuta sensível” como princípio metodológico, afirmamos o compromisso de aprimorarmos a percepção de si na relação com o outro, e com isso, afirmamos ser necessária a consciência das situações opressivas vividas pelos povos originários para nos colocar em “formação-ação-intercultural”, uma proposição que tecemos numa relação complexa das formações com os povos indígenas e com os corpos outros que nos espaços escolares se confrontam nas diferenças de forma aberta ao outro. Destes referenciais teórico-metodológicos,

A formação-ação-intercultural [...] pauta-se em uma prática pedagógica intencional e planejada para ações que garanta na formação a desconstrução de práticas educativas coloniais e racistas, além de promover a descentralização das relações autoritárias e hierarquizadas que colocam pessoas com diferentes experiências como desiguais e inferiorizadas – como a relação professor-aluno, por exemplo. A formação visa, assim, possibilitar a construção coletiva e individual de identidades que possam ser valorizadas e reconhecidas como potencial de saber e referência para a produção de conhecimentos interculturais e interdisciplinares. (Grando, 2019, p. 19).

Como princípio, essa perspectiva, possibilita as ações formativas no ASIE qualificarem as práticas pedagógicas nos demais espaços de escolarização onde atuamos, impactando as metodologias na rotina das aulas, tanto nos currículos de graduação e da pós-graduação, quanto nas relações que perpassam as orientações de conclusão de curso voltado às professoras e professores não indígenas, nas respectivas IES.

REDE DE RESISTÊNCIAS, RESILIÊNCIAS E INTERCULTURALIDADE

Como afirma José Marín (2009), no esperar dos oprimidos, buscamos “[...] repensar as alternativas para imaginar um futuro diferente [e para o qual] centramos nossas esperanças na educação em suas diferentes formas, como o lugar no qual se pode iniciar a descolonização de nosso imaginário e a revalorização de nossos saberes.” (Marín, 2009, p. 130)

O repensar para imaginar um outro futuro passa pela resistência no processo de elaboração de proposta e vivência das ações do ASIE, pois reconhece-se no movimento dos professores e das professoras envolvidas um enfrentamento aos modelos ocidentais, desde a organização dos processos vividos, pois a maneira como se dá a formação continuada e a produção dos

materiais pedagógicos/didáticos e livros em nada se parecem com outros. Com isso, os materiais respondem a uma função de estar sendo. Uma resistência que é orgânica, no sentido de como se fazer a sustentação de um material outro, porque sabemos das enxurradas de 'propostas' para as escolas não indígenas advindo das Secretarias de Educação, principalmente, no que se refere a uniformização do saber, um contínuo epistemocídio proposto.

Elas, "[...] as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos" (Freire, 2000, p. 87). Uma sobrevivência necessária e difícil neste mundo atual, diante das crises ambientais, que afetam a constituição dos lugares que são dimensões socio-culturais-ambientais cosmogônicas. São resistências resilientes, porque precisam se reinventar, dentro de uma Amazônia avassalada pela colonialidade do saber e ambiental, processos de degradação que afeta e produz afetações em todos os sentidos.

Como resiliência, os povos originários, se comporta como murta, conforme a obra de Viveiro de Castro (2011), ouvem, aprendem, avaliam, mas acima de tudo produzem em escritas seus materiais, assim decidem o que efetivamente deve permanecer em suas produções. Em processos de resistência e de resiliência vão produzindo práxis libertadoras.

Nesse contexto de resiliência produzem a interculturalidade, um reconhecer se de si mesmo em alteridade constante, e, portanto, protagonizado nas compreensões e propostas de identificar a cultura, o saber fazer, a ciência e todos os etnosaberes constituídos em cultura em diálogo com todos os diferentes, o que implica na perspectiva de enxergar a partir de outro lugar não eurocêntrico.

Construir criticamente a interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais. (Walsh, 2007, p. 52)

Com essa perspectiva reflexiva, observa-se que a decolonialidade está no movimento indígena desde sua aldeia, como enxergamos nas experiências vividas em diálogos com eles, os professores e professoras da aldeia Tatuí, sobre a Ação Saberes Indígenas. O projeto neste processo formativo se colocou nas mãos dos próprios professores e professoras indígenas, pois sempre buscou alinhar os conhecimentos metodológicos de ensinar e aprender (foco próprio epistêmico de cada povo) com a elaboração de material pedagógico, que é qualificado com narrativas e desenhos pensados na e pela cultura e de autoria de toda a comunidade escolar. Ou seja, um material que reúne imagens e saberes que fazem parte das epistemologias próprias de cada um dos povos com os quais esses materiais didáticos são produzidos.

Na leitura das experiências e narrativas de professores e lideranças indígenas, esses materiais têm grande importância, pois possibilitam uma articulação dentro da escola, uma vez que nele há uma identificação dos professores, das crianças, jovens e adultos que nele encontram o diálogo intercultural fundamental para aprender e aprender a ensinar conectados com a vida para além da escola. Os produtos das formações-ações-interculturais são, efetivamente, muito diferentes dos materiais apresentados e encaminhados pelas secretarias de educação municipais e estadual.

Para além das dimensões de reconhecer-se nos materiais pedagógicos/didáticos que usa em sua prática pedagógica, o processo de construção/elaboração por parte dos professores e professoras indígenas em suas comunidades, são ferramentas etnopolíticas que contrapõem os materiais universalizados e ocidentalizados, que pouco ou quase nada tem a ver com a realidade das aldeias.

Os produtos da rede de diálogos e formações qualificadas pelas mediações interculturais são elaborações do exercício das pedagogias indígenas, na perspectiva da autonomia e da dialética. Um processo de experiências que se dão dentro de um movimento em que a autonomia constituída faz parte do princípio pedagógico de professoras e de professores indígenas. Como nos ensina Paulo Freire (2000) pela autonomia e pela dialética constrói-se um jeito de pensar certo de forma coparticipativa com o envolvimento, não apenas desses que

protagonizam a educação escolar, como já estamos discutindo no texto, mas com estudantes e lideranças da aldeia.

Essa dialética à qual nos referimos é entendida pela posição humanizadora sem predominância de saberes, ainda que constituída de tensões, mas, também de percepções acerca da inconclusão humana, o que permite com que haja possibilidades de construções outras neste campo das pedagogias indígenas.

A dialética-dialógica faz a crítica ao eurocentrismo, à necrofilia social como projeto destrutivo de diversas culturas, iminentes do processo colonizatório alienante e opressor. É no interior dessa autonomia e dialética que o dizer a palavra vai ficando evidente. (Streck; Redin; Zitkoski, 2010).

De outra forma pode-se dizer que essas elaborações são gestadas na aprendizagem coletiva de “dizer a sua palavra”, como nos ensina Paulo Freire (2005), ao abrir processos de escutas em diferentes contextos para em coletividade pensar processos pedagógicos para a escola com os estudantes, comunidade e lideranças. Dizer a palavra não pode ser privilégio de alguns, mas direito das pessoas, dos grupos étnicos, dos Kawaiweté.

Na compreensão Freireana, dizer a palavra, faz parte de uma educação para a transformação e emancipação na direção da justiça social, é também um aprender em comunhão mediatisado pelo diálogo em/na construção de uma leitura do seu próprio mundo, e uma leitura crítica do seu próprio mundo. Gestar essas elaborações significa não apenas registrar, em livro. Mas, sobretudo experienciar a partilha participativa do aprender a aprender de forma coletiva (Freire, 2005).

Dizer a palavra precisa ser de forma autêntica, e nesse sentido, a autenticidade é uma postura em que o universo dos povos originários possa ser dito dentro dos espaços escolares sem deixá-lo de sê-lo, ou, que os saberes circulem na escola como saberes próprios, respondendo ao que Paulo Freire (2005) chama de vocação ontológica que possibilita o “Ser Mais”, porque independentemente de onde estamos, e/ou da nossa cultura, somos seres inconclusos e/ou, como diz Kusch (2000), em constante complementaridade.

Em formação continuada, o material produzido pelas professoras e professores e em utilização na escola, é o registro do dizer a palavra, e não tem a participação apenas dos educadores, mas dos estudantes em colaboração com a comunidade. Quando os livros produzidos pelos professores/as indígenas estão em uso na sala de aula, se torna um material de contínua reflexão. Os materiais produzidos, contém narrativas, imagens, textualidades que valorizam o jeito de ser, as crenças, o ambiente amazônico de plantas e de animais, as cosmologias do próprio povo. Um material produzido pela efervescência da oralidade, da palavra, para depois se tornar escrita. Um jeito de descolonizar-se, descolonizando os outros, pois temos a marca da colonialidade, e assim, a formação continuada com diálogo, escuta, pelo dizer a palavra nos coloca em exercício por outras práticas pedagógicas. Descolonizar o outro é um movimento de partilha desses saberes ameríndios que estão nas comunidades indígenas, estes são de extrema relevância para a descolonização da produção do conhecimento (Santos; Kato, 2024). Portanto, há a

Necessidade de descolonizar o pensamento até então consolidado sobre os povos originários. O primeiro passo é reconhecer-se marcado pela colonialidade do pensar, do sentir e do fazer educador, o que é sustentado pela estrutura-colonial-racial na qual fomos produzidos. O segundo passo é incorporar práticas pedagógicas novas que se contrapõem à esta estrutura, cientes da postura assumida frente às dinâmicas de produção da vida humana, opondo-se à não existência do “eles”. (Soares; Grando; Stroher, 2021, p. 17).

Tendo essa compreensão fundamental do rompimento da colonialidade na relação professores das IES e professores das aldeias, a elaboração do material pedagógico, que se tornou um livro, se ancorou na forma de pensar, de construir uma organização que atendesse a expansão dos saberes no âmbito da educação escolar indígena.

A forma com que aconteceu a elaboração desses materiais, na formação continuada, sob estudos, escutas e autonomia nas produções pedagógicas/didáticas se materializaram em livros construídos e mediatisados por encontros interculturais e dialógicos. Aliás, o diálogo,

quando intercultural é a ferramenta da interculturalidade, é pelo diálogo que podemos tacitamente produzir interculturalidades porque comprehende-se como fenômeno encarnado nos povos originários como um dispor-se a si mesmo e ao outro, sem ferir o outro.

O reconhecimento da interculturalidade Freireana como utopia e esperança potencializa o humanizar-se, uma perspectiva da convivência humana em diferentes dimensões, entre elas, a dimensão econômica, política, institucional e gnosiológica contribuindo para um novo cenário mundial, ou seja, a interculturalidade é a invenção da unidade na diversidade, reconhecimento da diferença e do multiculturalismo (Streck; Redin; Zitkoski, 2010).

O humanizar-se inclui o diálogo, e o diálogo comprehende dizer a palavra, mas também escutar a palavra. Assim, para a elaboração do livro, o diálogo em processo de escuta e de dizer a palavra foi primordial, pelo diálogo em escuta, os anciões, professores, comunidade, crianças produziram narrativas da cultura. Depois os professores/as como relatores construíram escritas desses saberes que são próprios, e, num esforço coletivo, sistematizou e organizou uma produção pedagógica/didática interculturalizada.

Nessa construção que se quis interculturalizada, o caminho foi profícuo e se fez o uso da interdisciplinaridade, um diálogo entre áreas do conhecimento, em diálogo com um currículo cosmo-antropológico porque possibilita o fortalecimento étnico-cultural dos povos indígenas, porque é uma estratégia de valorização dos saberes culturais, assegurando de certa forma, o protagonismo a partir do pertencimento identitário (Ferreira; Zitkoski, 2017). Assim, por exemplo, na elaboração do livro “Práticas Pedagógicas Interculturais Kawaiweté”, é possível perceber que não se trata de um livro, de Português, Matemática, Língua Materna, Ciências Naturais e Estudos Sociais. Mas, um material interculturalizado que evidencia uma junção de diferentes áreas do conhecimento; processos reflexivos da prática pedagógica, cosmologias Kawaiweté, língua Materna, ou seja, é uma produção originária, intercultural e própria das pedagogias indígenas. Não há uma separação de conteúdo, de conhecimentos, mas, uma reunião destes.

Ao pensar a língua materna, identificou-se a situação sociolinguística e ponderou-se sobre a importância de fazer uso do português e da língua materna no material e entendemos que este é um desafio dentro das construções das pedagogias indígenas. Pode-se dizer que essa é uma decisão de política linguística dentro do projeto.

O idioma é o espírito e o veículo da dimensão afetiva das culturas. Reconhecer que os “outros” também possuem conhecimentos é admitir o valor e a pertinência de suas culturas, além de outorgar-lhes uma posição de interlocutores. Todas essas são premissas fundamentais para construir o diálogo intercultural, como fundamento democrático da educação. (Marín, 2009, p. 141).

Com isso, comprehende-se o lugar da língua própria no material intercultural construído coletivamente como fundamental para qualificar as ações formativas como ação democrática, pois atende aos direitos dos povos originários, reconhecendo-os como cidadãos, conforme preconiza a Constituição Federal (1988) da qual participaram ativamente na defesa deste lugar de igualdade na diferença.

Como expresso pelos pesquisadores das IES sobre a produção da Rede ASIE de Mato Grosso em análise, a política linguística reflete os “[...] processos de resistência e resiliência pelo revestimento consciente da língua, que ocorre de diversas formas e que se articula em reflexões de memórias e de histórias. E, também, na apropriação do português, porém, com características próprias de cada etnia.” (Ferreira; Zolia; Grando, 2020, p. 6).

Há a presença da interculturalidade construída como já sinalizamos em processos dialógicos dialetizados em experiências do ser mais autônomo pela palavra através da circulação de saberes que são parte da ciência Kawaiweté. Nesse processo, o processo de estar sendo é concomitante ao estar sendo do próprio material ‘livro’ construído.

Pode-se dizer que a formação continuada, quando desenvolvida em processos de escuta e intercultural, e ainda quando há financiamentos e proposições como o ASIE, é possível que resultar em produções articuladas entre o projeto e os objetivos etnopolíticos dos povos originários, deste contexto amazônico e outros contextos quando contemplados. Nesse

sentido, compreendemos que o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso, faz parte de uma resistência histórica que se dá em formas de re-existir pela educação escolarizada em formação continuada. Nexos de luta, porque respondem aos anseios e desejos da etnopolítica dos povos indígenas, não somente na produção de materiais próprios, mas acima de tudo, na efetivação das pedagogias indígenas no contexto amazônico.

CONSIDERAÇÕES EM DIÁLOGO

Vamos fechando este diálogo em análises num processo de escuta constante, de escuta sensível, e do olhar que passa por dentro de nós mesmas. Um olhar encarnado na aprendizagem que se dá pelo desenvolvimento do trabalho coletivo e da rede estabelecida não apenas no momento atual, mas da história, desafios, conquistas e tensões no campo da educação escolar indígena, ensino superior indígena e formação continuada em contínuo trabalho cooperado com os professores e professoras indígenas.

Os nexos de luta foram construídos pelos participantes colaboradores de diferentes tempos, e de diferentes histórias, também histórias outras que vão se dando no campo das aprendizagens interculturais de forma crítica, criando outras possibilidades de romper com os padrões impostos na lógica ocidental moderna, em forma de rede que não se dá apenas de maneira institucional, mas de forma comunitária com estabelecimentos de laços outros para além das relações dizíveis.

É quando se dá conta e vive a história como possibilidade que se pode experimentar a capacidade de comparar, fazer juízos, escolher, decidir e desprender-se. É assim como homens e mulheres fazem ético o mundo, ao mesmo tempo que mantêm sua capacidade como transgressores da ética. (Freire, 2004, p. 26)

Para além dos lugares e papéis assumidos nas instituições, são os nexos de luta que possibilitam práticas educativas emancipatórias, decoloniais, ainda que tensionada o tempo todo pela rigidez do pensar a educação escolarizada no país. Compreendemos que pela formação continuada, ocorre a mobilização desses nexos de luta que aprofunda a prática educativa dentro da aldeia mais conectada ao pensar certo dentro da premissa do estar sendo. Portanto, produzindo formas fugaz dos processos alienatórios da forma das produções ocidentalizadas e padronizadas. Nessa perspectiva, o processo de formação inicial e de formação continuada nas escolas indígenas podem colaborar com as universidades incentivando-as a constituir-se em espaços estratégicos de inclusão social e construção de outras epistemologias (Azinari, 2022).

Com isso a palavra, dizer pela palavra dentro desse contexto, não é maravilhoso, mas afirmamos que se trata de uma provocação decolonial e de uma formação continuada alinhada à pesquisa, ao reconhecimento dos saberes, das cosmologias e das ciências indígenas, e sobretudo, da valorização dos professores e professoras indígenas como detentores do saber e da autoria transversalizada pela dialética-dialógica em processos de autonomia. Portanto, interculturalizada. Uma interculturalidade dentro da Amazônia Matogrossense, onde a formação continuada, fez movimentos no ser dos que juntos escutaram, vivenciaram e produziram entre matas, araras cantando e vozes sábias de anciões e anciãs expressando a Amazônia indígena pelas narrativas cosmológicas. Portando uma formação continuada intercultural e compartilhada em aprendizagens.

São reflexões! Mas, também, são afirmações em aprendizagem, em nexos de luta, resiliências e decolonialidades dentro das experiências vividas no Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola.

AGRADECIMENTOS

Aos povos indígenas da Amazônia Matogrossense, Apiaká, Kayabi, Munduruku, Kayapó e Terena, que conosco em processo de formação continuada nos balançam a pensar outras epistemologias e a aprender a aprender o processo da escuta sensível e do dizer a palavra constituída nas produções pedagógicas/didáticas.

REFERÊNCIAS

- AZINARI, A. P. S. Interculturalidade e o desenvolvimento profissional docente no contexto das diferenças culturais. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 38, n. 2, p. 59-74, 2022.
- BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-199.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – N.9394/1996. 5. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. 2022. Formação inicial terá projetos elaborados por 28 instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pibid-diversidade>. Acesso em: 2 abr. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.
- FERREIRA, W. A. A.; ZITKOSKI, J. J. Educação escolar indígena na perspectiva da educação popular: em defesa da Pedagogia Cosmo-Antropológica. **REMEA**, Rio Grande, v. 34, n. 3, p. 4-20, 2017. DOI: <http://doi.org/10.14295/remea.v34i3.7338>.
- FERREIRA, W. A. A.; ZOIA, A.; GRANDO, B. S. Aprendizagens dos saberes indígenas na escola: desafios para a formação de professores/as indígenas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 28, n. 165, p. 1-21, 2020. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4790>. Dossiê especial, Educação e Povos Indígenas - Identidades em Construção e Reconstrução, editado por Juliane Sachser Angnes e Kaizo Iwakami Beltrão. Disponível: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4790>. Acesso em: 2 abr. 2022.
- FLEURI, R. M. Desafios à educação Intercultural no Brasil. In: FLEURI, R. M. (org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Unijuí, 2001. v. 1, p. 128-150
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GRANDO, B. S. 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, B. S. et al. **História e Cultura do Povo Bororo em Cuiabá-MT**: contribuições para a implementação da lei 11.645/08. Cuiabá: Carlini e Caniato Ed., 2019. p. 16-29.
- GRANDO, B. S.; STROHER, J.; CAMPOS, N. S. Por Que Estudar a História e Cultura Indígena nas Escolas? Contribuições da formação-ação-intercultural do Coeduc em Mato Grosso. **Educazione Aperta, Rivista di Pedagogia Critica**, Bari, v. 7, p. 223-241, 2020.
- KUSCH, R. **Obras completas**. Santa Fé, Argentina: Editorial Fundación Ross, 2000. Tomo II. (América profunda y El piensamiento indígena y popular en América).
- MARIN, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, 2009.
- MATO GROSSO. **Avaliação das Ações Executivas** - CAIEMT/Funai/Prodeagro - Políticas de Apoio às Comunidades Indígenas (Relatório). Cuiabá: Governo de Mato Grosso - Casa Civil, Coordenadoria de Assuntos Indígenas-CAIEMT, 1996. 20 p.
- SANTOS, E. Â.; KATO, D. S. Cosmopercepção Indígena: a língua originária como resistência. **Revista de Comunicação Científica-RCC**, Juara, v. 1, n. 15, p. 22-32, 2024. DOI: <https://doi.org/10.30681/rcc.v1i15.12418>.
- SOARES, K. C. P. C.; GRANDO, B. S.; STROHER, J. Epistemologias do sul e educação intercultural: contribuições da formação-ação-intercultural em Cuiabá-MT. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 30, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12795>. Acesso em: 2 abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v30i1/dez.12795>.
- STRECK D. R., REDIN, E. R.; ZITKOSKI, J. J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- VIVEIRO DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem** - e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.
- WALSH, C. **Memorias del Seminario Internacional** "Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad". Bogotá: Universidad Pedagógica, 2007.

Contribuições dos autores

Todos os autores do artigo são membros da equipe de pesquisadores que participaram do processo de formação continuada (ASIE) em pesquisa participante colaborativa e pesquisa-ação. Participamos conjuntamente nos encontros de formação continuada, elaboração dos materiais pedagógicos/didáticos (livros); da coleta de informações, análises e sistematização e redação dos relatórios e produtos. A submissão do projeto foi realizada pela profa. Dra. Beleni Saléte Grando que coordenou o projeto financiado pela Secadi/MEC. A profa. Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira compôs a equipe de professores formadores e desenvolveu as de pesquisa participante e pesquisa-ação nas aldeias indígenas referenciada no texto apresentado.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Executivo para América Latina: Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira