

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA**

ADRIANO MAMEDES SILVA NASCIMENTO

**OLHARES SOBRE O MOVIMENTO DE CRIAÇÃO DOS CURSOS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LICENCIATURAS INDÍGENAS
E DO PRIMEIRO MESTRADO INDÍGENA DO PAÍS, NA UNEMAT**

CAMPO GRANDE - MS

2024

ADRIANO MAMEDES SILVA NASCIMENTO

**OLHARES SOBRE O MOVIMENTO DE CRIAÇÃO DOS CURSOS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LICENCIATURAS INDÍGENAS
E DO PRIMEIRO MESTRADO INDÍGENA DO PAÍS, NA UNEMAT**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de doutor.

Orientador: Dr. Thiago Pedro Pinto

Campo Grande - MS

2024

ADRIANO MAMEDES SILVA NASCIMENTO

**OLHARES SOBRE O MOVIMENTO DE CRIAÇÃO DOS CURSOS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LICENCIATURAS INDÍGENAS
E DO PRIMEIRO MESTRADO INDÍGENA DO PAÍS, NA UNEMAT**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de doutor.

Tese defendida e aprovada em: 24 de junho de 2024.

Banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Thiago Pedro Pinto
UFMS

Profa. Dra. Edilene Simões Costa dos Santos (interno)
UFMS

Profa. Dra. Maria Ednéia Martins (externo)
Unesp

Prof. Dr. João Severino Filho (externo)
Unemat

Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues (interno)
UFMS

Profa. Dra. Luzia Aparecida de Souza (suplente interno)

UFMS

Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza (suplente externo)

FACH/UFMS

“Propomos uma escola que incorpore o saber dos anciãos, as características da educação indígena ancestral, integrada à comunidade, e que resgate da escola do branco os saberes necessários a seu empowerment e a prática da Educação Libertadora” (Arguello, 2001, p. 92).

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por eu existir.

Aos meus pais, *Sebastião Mamedes do Nascimento* e *Cléria Damião da Silva Nascimento* (em memória), por terem me dado os ensinamentos para ter uma boa conduta no meio social, por me proverem todo o sustento e por me ensinarem o caminho a ser seguido (do religioso e da educação). Agradeço por todos os esforços empregados em mim, e em meus 3 irmãos, e por oferecerem o suficiente para me tornar o que sou hoje, obrigado!

À minha esposa *Lisdafne Júnia de Araujo Nascimento*, que eu amo, que sempre esteve ao meu lado. Quando eu achava que não ia conseguir, era ela quem dizia: “você consegue, você tem evoluído muito, falta pouco”, mesmo ainda não tendo concluído o primeiro ano de disciplinas a distância, por causa da pandemia do Covid-19, momento catastrófico que o mundo passou em 2020.

Aos meus filhos, *Nicolas Mamedes Araujo Nascimento* (8 anos), *Tales Mamedes Araujo Nascimento* (6 anos) e *Sara Lis Araujo Nascimento* (3 anos, nascida em meio aos estudos). Mesmo tão pequenos, entenderam a minha ausência em alguns momentos de lazer.

Ao meu orientador, *Thiago Pedro Pinto*, pela paciência que teve comigo nos momentos de orientações, realizadas a distância. Por ter me guiado durante toda a pesquisa, instruindo os melhores caminhos a seguir, pela forma simpática em suas abordagens e nos questionamentos, permitindo-me sempre reencontrar-me quando me sentia perdido, mas tudo isso contribuiu com a minha formação enquanto pesquisador. Sou grato a Deus por ter sido orientando dele, pois é uma pessoa de muito conhecimento, empática e de muito respeito, obrigado por tudo!

Ao grupo de pesquisa Hemep, que me ensinou muito nos encontros de quintas-feiras, quando discutíamos sobre muitos assuntos relacionados a Educação, ao Ensino, a Decolonialidade, a Grupos sociais historicamente excluídos, a Povos originários, etc.

Aos professores da Unemat de Barra do Bugres, em especial aos professores *João Severino Filho* e *Adailton Alves da Silva*, e aos acadêmicos indígenas da Faindi, que contribuíram cedendo minutos de seus tempos para nos dar uma entrevista, pela confiança deposita em nós nos momentos em que abriram seus corações para narrarem, alguns até emocionados, suas histórias.

À banca examinadora, formada pelos professores (as): *Edilene Simões Costa dos Santos*, *Maria Ednéia Martins*, *João Severino Filho* e *Thiago Donda Rodrigues*, pelas sugestões postas que vieram a contribuir significativamente na construção e finalização desta tese.

Para finalizar, a todas as amizades nutridas por todo esse tempo que através do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PGEduMat conquistei. Agora todos vocês fazem parte da minha história.

RESUMO

A garantia do direito à Educação Escolar Indígena, intercultural e específica, no Brasil trata-se de uma conquista com base em incansáveis lutas ao reconhecimento, não apenas das especificidades dos povos indígenas, mas, também, de suas subjetividades, como povos diferentes, com línguas próprias e culturas próprias. Nesse contexto, a formação de docentes indígenas para atuarem nas escolas indígenas tornou-se um passo fundamental para a garantia desse direito. Assim, a pesquisa produziu narrativas orais a partir dos movimentos que iniciaram desde a criação dos cursos de formação de professores indígenas nas licenciaturas indígenas do Projeto 3º Grau Indígena (2001), atualmente Faculdade Indígena Intercultural (Faindi), até a abertura da primeira turma do Mestrado (2020) do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII) da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), com o objetivo de dissertar um texto por meio da análise de questões extraídas das narrativas dos participantes indígenas dessa pesquisa, onde relataram sobre suas lutas e suas conquistas em prol a Educação Escolar Indígena no Brasil e os processos enfrentados em suas formações acadêmicas. Essa pesquisa diz respeito aos aspectos históricos da formação acadêmica de professores indígenas no Brasil e, em específico, no Mato Grosso. Para tanto, utilizou-se da metodologia da História Oral, com a qual realizamos entrevistas orais, na busca de construir e fixar narrativas históricas de professores vinculados à Faindi que idealizaram e participaram do movimento de criação do Projeto e de estudantes indígenas ativos e egressos. Além disso, o referencial teórico pautou-se no perspectivismo ameríndio, sob a ótica de Viveiros de Castro, em diálogo com a formação do povo brasileiro, segundo Darcy Ribeiro e a Cosmologia Indígena discutida pelo sociólogo indígena Ailton Krenak. Portanto, a pesquisa evidenciou questões sobre a importância de ter o reconhecimento da identidade étnica dos povos indígenas, da história e da diversidade cultural, bem como os possíveis percursos do desenvolvimento de uma formação docente específica e diferenciada, segundo suas culturas e suas tradições, e os impactos causados com a inserção da Educação Escolar Indígena nas comunidades.

Palavras-Chave: Educação Escolar Indígena. História Oral. Perspectivismo Ameríndio. Formação de Professores Indígenas.

ABSTRACT

The guarantee of the right to Indigenous School Education, intercultural and specific, in Brazil is an achievement based on tireless struggles for recognition, not only of the specificities of indigenous peoples but also of their subjectivities, as distinct peoples with their own languages and cultures. In this context, the training of indigenous teachers to work in indigenous schools has become a fundamental step in ensuring this right. Thus, the research produced oral narratives from the movements that began with the creation of indigenous teacher training courses in the Indigenous Higher Education Project (2001), currently the Intercultural Indigenous College (Faindi), until the opening of the first Master's class (2020) of the Postgraduate Program in Teaching in an Intercultural Indigenous Context (PPGECII) at the State University of Mato Grosso (Unemat). The objective was to compose a text through the analysis of issues extracted from the narratives of the indigenous participants in this research, where they reported their struggles and achievements for Indigenous School Education in Brazil and the processes faced in their academic training. This research concerns the historical aspects of the academic training of indigenous teachers in Brazil, specifically in Mato Grosso. For this, the methodology of Oral History was used, with which we conducted oral interviews, seeking to construct and consolidate historical narratives of teachers linked to Faindi who idealized and participated in the creation of the Project and active and graduate indigenous students. Additionally, the theoretical framework was based on Amerindian perspectivism, from the perspective of Viveiros de Castro, in dialogue with the formation of the Brazilian people according to Darcy Ribeiro, and Indigenous Cosmology discussed by indigenous sociologist Ailton Krenak. Therefore, the research highlighted issues about the importance of recognizing the ethnic identity of indigenous peoples, their history, and cultural diversity, as well as the possible paths for the development of specific and differentiated teacher training according to their cultures and traditions, and the impacts caused by the insertion of Indigenous School Education in communities.

Keywords: Indigenous School Education. Oral History. Amerindian Perspectivism. Indigenous Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Aula inaugural do Mestrado Intercultural Indígena.....	35
Figura 2 - Diagrama de rede - indicação dos participantes	59
Figura 3 - João Severino Filho	82
Figura 4 - Dr. Adailton Alves da Silva.....	99
Figura 5 - Alojamento estudantil em 2022	106
Figura 6 - Dra. Mônica Cidele da Cruz	112
Figura 7 - Aristóteles Maniumytsa	127
Figura 8 - Aldeia Indígena Primavera, Brasnorte - MT	128
Figura 9 - Paulo Henrique Martinho Skiripi Nambikwara	138
Figura 10 - Aldeia Barranco Vermelho	140
Figura 11 - Nivaldo Korira'i Tapirape	153
Figura 12 - Território Urubu Branco	155
Figura 13 - Edivaldo Lourival Mampuche	167
Figura 14 - Aldeia Indígena Cravari.....	170
Figura 15 - Dra. Eliane Boroponepá Monzilar	181
Figura 16 - Eliane Boroponepá compartilha suas experiências acadêmicas com estudantes.	182
Figura 17 - Aldeia Umutina, Barra do Bugres - MT	187
Figura 18 - Givanildo Bismy	212
Figura 19 - Aldeia Barranco Vermelho, Brasnorte – MT.....	213
Figura 20 - Dra. Francisca Navantino Pinto de Ângelo	223
Figura 21 - Aldeia Formoso - Tangará da Serra – MT.....	226
Figura 22 - Pitogá Makne Txikão.....	242
Figura 23 - Aldeia Central, povo Ikpeng, Terra Indígena Xingu - MT.....	245

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANAI - Associação Nacional de Ação Indigenista
APCN - Aplicativo para Propostas de Cursos Novos
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CaieMT - Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEI-MT - Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso
Cefam - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
Cimi - Conselho Indigenista Missionário
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CRFB - Constituição da República Federativa do Brasil
CTI - Centro de Trabalho Indigenista
Deinter - Departamento de Educação Intercultural
DRE - Diretorias Regionais de Educação
EBC - Empresa Brasil de Comunicação
EEI - Educação Escolar Indígena
ERE - Ensino Remoto Emergencial
Faindi - Faculdade Indígena Intercultural
Fispi - Formação Intercultural Superior do Professor Indígena
Funai - Fundação Nacional do Índio
Funasa - Fundação Nacional de Saúde
Ghoem - Grupo História Oral e Educação Matemática
Hemep - Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa
IFMT - Instituto Federal de Mato Grosso
IFRO - Instituto Federal de Rondônia
LDB - Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional
MagIND - Magistério Indígena Novo Mundo
MEC - Ministério da Educação e Cultura
Oprimt - Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso

PCPI - Primeira Conferência de Professores Indígenas
PIF - Posto Indígena Fraternidade
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGECM - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
PPGECII - Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural
PPGEduMat - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
Prolind - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
RED - Recursos Educacionais Digitais
Seduc/MT - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
TCC - Trabalhos de conclusão de Curso
TCLE - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TI - Terra Indígena
UBA - Universidade de Buenos Aires
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UnB - Universidade de Brasília
UNIR - Universidade Federal de Rondônia
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas
Univag - Centro Universitário de Várzea Grande
Unemat - Universidade Estadual de Mato Grosso
UnoChapecó - Universidade Comunitária da Região de Chapecó

SUMÁRIO

Memorial: Apresentação.....	15
1. Introdução.....	18
1.1. Como Chegamos à Temática de Pesquisa.....	19
1.2. A Educação Escolar Indígena no Brasil e no Mato Grosso sob uma Perspectiva Histórica.....	25
1.3. Apontamentos Iniciais sobre nosso “Objeto” de Pesquisa.....	31
Projeto 3º Grau Indígena.....	31
Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural - PPGEICII.....	34
2. Revisão de Literatura.....	36
3. Metodologia de Pesquisa.....	48
3.1. História Oral.....	49
História Oral na Educação Matemática.....	52
3.2. Procedimentos Preparatórios para as Entrevistas.....	54
Impactos causados pela Covid-19.....	55
Escolha dos Participantes para as Entrevistas.....	57
3.3. Discussão sobre a elaboração do Roteiro de Entrevista, a Transcrição, a Textualização e o Processo de Análise.....	62
4. Referenciais Teóricos.....	70
4.1. Perspectivismo Ameríndio sob a Ótica de Eduardo Viveiros de Castro.....	71
4.2. A Formação do Povo Brasileiro.....	76
4.3. A Cosmologia Indígena.....	78
5. Narrativas Produzidas para a Pesquisa.....	81
5.1. Entrevista com o professor Dr. João Severino Filho (JSF).....	82
5.2. Entrevista com o professor Dr. Adailton Alves da Silva (AAS).....	99
5.3. Entrevista com a professora Dra. Mônica Cidele da Cruz (MCC).....	112

5.4. Entrevista com o egresso, professor Aristóteles Maniumytsa Rikbaktsa (AMR)	127
5.5. Entrevista com o professor Paulo Henrique Martinho Skiripi Nambikwara (PH)	138
5.6. Entrevista com o professor Nivaldo Korira'i Tapirape (NKT)	153
5.7. Entrevista com o professor Edivaldo Lourival Mampuche (ELM)	167
5.8. Entrevista com a professora Dra. Eliane Boroponepá Monzilar (EBM)	181
5.9. Entrevista com a professora Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira (WA)....	197
5.10. Entrevista com o professor Givanildo Bismy (GB)	212
5.11. Entrevista com a professora Dra. Francisca Navantino Pinto de Ângelo (FNPA)....	223
5.12. Entrevista com o professor Pitogá Makne Txikão (PMT).....	242
6. Discutindo algumas temáticas a partir das entrevistas	254
7. Considerações finais	271
Bibliografia.....	276
Apêndices	

Memorial: Apresentação

Meu nome é Adriano Mamedes Silva Nascimento¹, atuo como professor e pesquisador. Atualmente, leciono a disciplina de Matemática no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), *campus* Várzea Grande. Pesquiso a temática: Formação de Professores Indígenas e os efeitos da Educação Escolar Indígena nas comunidades indígenas de nosso país.

Me formei em Licenciatura em Matemática no ano de 2009 pelo Centro Universitário de Várzea Grande (Univag), na sequência, em 2010, especializei em Matemática na mesma instituição. No mesmo ano, trabalhei temporariamente por dois anos no IFMT. Em 2012 entrei para cursar o Mestrado em Ensino de Ciências Naturais na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que foi concluído em 2014, na linha de pesquisa: Ensino de Física, com o trabalho intitulado: Utilização de Experimentos de Baixo Custo e de Simulações Computacionais no Ensino de Física em Escolas Públicas². No Mestrado tive a minha primeira experiência com pesquisa qualitativa. Assim, entrevistei professores que atuavam com a disciplina de Física, no Ensino Médio. Em entrevista, com perguntas abertas, esses professores narraram suas experiências sobre trabalhar em sala de aula com a utilização de experimentos de baixo custo e simulações computacionais. Tive a oportunidade de ministrar oficinas contemplando os assuntos em questão para esses professores de Física nas escolas estaduais, em Ji-Paraná - RO³.

Minha vida profissional no Instituto Federal de Rondônia (IFRO) iniciou-se em 2012, fazendo parte do corpo docente efetivo, no *campus* de Ji-Paraná, onde adquiri experiências em trabalhar com projetos institucionais na Pesquisa e na Extensão. Após concluir as disciplinas do Mestrado, no ano seguinte, em 2013, apresentei a minha pesquisa nas escolas estaduais de Rondônia em forma de minicursos para os professores que ensinavam física, pois estávamos residindo, eu e minha família, na cidade de Ji-Paraná. Meu projeto de Mestrado consistiu na confecção e aplicação de experimentos de baixo custo conciliados às simulações computacionais.

¹ Doutorando da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Orcid: <<https://orcid.org/0000-0002-2881-5098>>

² Repositório Institucional (RI-UFMT). Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/382>. Acesso em: 08/08/2022.

³ Município brasileiro do Estado de Rondônia, segundo mais populoso com 130.009 habitantes, distante 373 km da capital. Disponível em: <https://ji-parana.ro.gov.br/>. Acesso em: 08/08/2022.

Trabalhando no IFRO, tive contato com alguns acadêmicos indígenas da Licenciatura em Educação Básica Intercultural⁴, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR/*Campus* Ji-Paraná, que vinham fazer seu Estágio Supervisionados II, do Ensino Médio, fase de observação, em que os acadêmicos assistem às aulas de outros professores de Matemática em escolas públicas. Mas, quando chegava o momento da prática de lecionar, assumir as aulas e as turmas como professor titular – segunda fase do Estágio Supervisionado II - eles não compareciam, pois optavam sempre por fazer essa prática nas escolas estaduais ou nas escolas de suas comunidades. No IFRO, tive um aluno indígena da etnia Arara Karo⁵, por nome de Almir, que havia sido retido várias vezes no primeiro ano do Ensino Médio. Segundo os professores e coordenadores, esse aluno tinha sérios problemas de compreensão de textos, por conta disso não conseguia acompanhar as disciplinas teóricas na área de humanas e nas disciplinas das exatas, em assuntos básicos de operações matemáticas, não conseguia desenvolver os cálculos básicos sem o apoio de um professor ou de um colega em sala. Segundo eles, era um aluno com grandes problemas de aprendizagem e que necessitaria de um acompanhamento individualizado e específico na escola.

Isso é compreendido pela questão cultural em que, cada um segundo sua cultura, seu costume e tradição, tem o seu tempo nos afazeres de suas tarefas, seja ela tarefa do dia a dia, nos trabalhos ou nos estudos. Na aprendizagem, também segue com suas especificidades, mas todos têm a capacidade de aprender qualquer coisa, em seu tempo. Eu ainda não conhecia esse tempo de compreensão dos povos indígenas. Para melhor aprofundamento e compreensão desse assunto, foi preciso pesquisar os povos indígenas. Ao pesquisar, compreendi que todos nós temos a capacidade de aprender algo novo, mas o tempo dessa aprendizagem está condicionado ao meio em que vivemos, nos princípios de nossas formações como pessoas e dos nossos hábitos naturais. Para os indígenas, a visão de mundo é diferente da perspectiva da escola dos não indígenas. Eles não vivem na mesma cultura da linguagem e da escrita em que as escolas tradicionais europeias vivem assentadas. Por ser assim, ao confrontar duas naturezas de vida e de experiências distintas, não justifica a comparação da aprendizagem por meio de conteúdos escolares com alunos pertencentes aos povos originários inseridos nas escolas que não são de

⁴ Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: <https://deinter.unir.br/pagina/exibir/13061>. Acesso em: 08/08/2022.

⁵ Os Arara Karo vivem nas aldeias Iterap e Paygap, localizadas na Terra Indígena Igarapé de Lourdes, em Rondônia, se autodenominam I'tárap, falantes da família linguística Ramarama. (Povos Indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karo>. Acesso em: 08/08/2022.

suas origens, uma vez que, esses alunos estão ali por um único propósito, o do aprender para resistir e se defender dos colonizadores e de invasores posseiros de suas terras.

Em 2017, participei como aluno especial do Doutorado em Educação Matemática da UFMS, na disciplina: Teoria Antropológica do Didático (TAD), com a professora Dra. Marilena Bitar⁶, como forma de manter contato com a pesquisa e tentar uma vaga como aluno regular no Programa.

No ano seguinte, em 2018, fui redistribuído para o IFMT, *campus* Juína, onde também tive a experiência de trabalhar com alguns alunos indígenas, nos cursos Técnico em Meio Ambiente e Agropecuária e na Licenciatura em Ciências Biológicas. O município de Juína, localizado na região Norte do Estado de Mato Grosso, concentra três etnias indígenas em suas mediações. Historicamente, Juína foi palco de grandes conflitos entre posseiros de terras e indígenas, resultando em grandes massacres, reduzindo significativamente o número de indígenas nessa região. Esses e outros fatores são discutidos detalhadamente no decorrer deste trabalho.

Passados os anos e vivendo longe da parentela, consegui a remoção dentro do IFMT, em setembro de 2022, para a cidade de Várzea Grande, vizinha da capital mato-grossense, cidade de origem de minha família. O *Campus* tem sua marca na formação de técnicos em Logística, Edificações e Desenho de Construção Civil. Aqui, no *Campus*, não tem uma entrada de alunos indígenas, mas, por sua vez, temos alunos quilombolas declarados, que usufruem de bolsas dos programas sociais do Governo para alunos autodeclarados negros.

Diante de tudo que foi escrito, espero que todos possam entender o meu percurso profissional e acadêmico até o atual momento.

⁶ Professora Titular Sênior do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS. Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0836684545511633>. Acesso em: 08/08/2022.

1. Introdução

Este trabalho encontra-se estruturado em seis capítulos. No item 1.1., do Capítulo 1, apresentamos para o leitor como se deu o delineamento da pesquisa até o contato com a temática, que iniciou por meio da experiência em trabalhar com alunos indígenas. Em continuidade ao item 1.1, descrevemos a Proposta de Pesquisa que compete ao local de realização da pesquisa, a Faindí, a temática da pesquisa e o que mudou da primeira proposta até a proposta atual. Procuramos aqui, também, explicitar o vínculo existente entre o pesquisador e o tema da pesquisa, além da relevância acadêmica do trabalho. Exploramos no item 1.2. a Educação Escolar Indígena no Brasil e em Mato Grosso sob uma perspectiva histórica, uma marca da colonização afetando os povos indígenas e suas resistências perante os conflitos. Trazemos, também, alguns registros dessas lutas ocorridas no Estado de Mato Grosso. Em sequência, abordamos no item 1.3. os apontamentos iniciais sobre nosso “Objeto” de Pesquisa, a estrutura do Projeto 3º Grau Indígena, da Unemat, sendo o primeiro a oferecer formação a nível Superior, específico para os povos indígenas do Brasil, tratando-se de um projeto-piloto, também, apresentamos a estrutura do 1º mestrado específico para indígenas do país.

No 2º Capítulo, Revisão de Literatura, identificamos e apresentamos trabalhos cuja temática refere-se à formação de professores indígenas no Brasil. A busca foi realizada nas plataformas “Google Acadêmico” e “SciELO Brasil”. Desse modo apresentamos dez trabalhos que corroboram com a nossa pesquisa, sendo oito artigos e duas dissertações.

Em Metodologia da Pesquisa, Capítulo 3, apresentamos nossa abordagem metodológica e os fatores de dificuldades na pesquisa como a pandemia do Covid-19. No item 3.1. apresentamos a História Oral (HO) sendo dialogada com os autores: Garnica (2015), Meihy e Holanda (2007) e Thompson (1992). Nesse sentido, seguimos com a apresentação dos procedimentos adotados neste trabalho, bem como o critério de escolha dos participantes da pesquisa, no item 3.2. Assim, no item 3.3. é apresentada a discussão sobre a elaboração do Roteiro de Entrevista, como se deu a Transcrição, a Textualização e análise das questões.

No Referencial Teórico, apresentado no Capítulo 4, discutimos os conceitos de perspectivismo ameríndio do Multinaturalismo, a formação do povo brasileiro e a cosmologia indígena, a partir das leituras de obras: do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2018), item 4.1.; de obras do sociólogo Darcy Ribeiro (2015), item 4.2.; e de obras do filósofo Ailton Krenak (2019), item 4.3. Tais relações conceituais foram abordadas com vista na inter-relação dos seres humanos com a natureza, no pensamento ameríndio, e na defesa das causas indígenas no Brasil, como propõem os autores.

As narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa estão registradas no Capítulo 5, ao todo foram doze entrevistados. Entre eles temos professores formadores e professores indígenas em formação, ambos da Faindi, da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), *campus* Barra do Bugres.

E por fim, fechamos com as discussões produzidas nas análises das narrativas dos participantes da pesquisa, no Capítulo 6, e com as Considerações finais, no Capítulo 7.

1.1. Como Chegamos à Temática de Pesquisa

A temática da nossa pesquisa surgiu por meio do contato e da aproximação com alunos indígenas do Ensino Médio Técnico e da Licenciatura em Ciências Biológicas ofertados pelo IFMT *campus* Juína, onde fiz parte do quadro de professores efetivos do *campus* por 5 anos. Com isso, começamos compreender as causas das lutas dos povos indígenas, as quais estão relacionadas à Educação Escolar Indígena, que diz respeito aos significados dessa Educação sob os olhares subjetivos de cada povo e as intenções de uma escola específica e diferenciada implantada em suas comunidades. Nesse contexto, a experiência foi sendo adquirida na prática em sala de aula, com alunos indígenas do povo Rikbaktsa⁷, povo Cinta Larga⁸ e povo Enawenê Nawê⁹, da Região de Mata do Município de Juína, e o amadurecimento da temática indígena veio por meio das leituras de textos trabalhados nas disciplinas do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEducMat.

Desse modo, despertou em nós o interesse por este objeto de pesquisa, que é a formação de professores indígenas pelo Projeto 3º Grau Indígena (2001), atual Faindi e a criação do 1º mestrado indígena do país (2020), dentro da Unemat de Barra do Bugres – MT. Assim, fazer este trabalho de pesquisa com os povos indígenas, utilizando da metodologia da História Oral (HO) com entrevistas orais para os registros de narrativas com professores formadores e professores indígenas em formação, nos trouxe resultados significativos dos elementos de suas formações. Nesse sentido, o trabalho constitui-se com o objetivo de compreender mais sobre as lutas e as conquistas em prol à Educação Escolar Indígena no Brasil,

⁷ Os Rikbaktsa, conhecidos como "Orelhas de Pau" ou "Canoeiros", eram guerreiros ferozes, falam o Português e a linha Rikbaktsa, vivem às margens do rio Juruena, no noroeste do Estado do Mato Grosso (Povos Indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Rikbakts%C3%A1>. Acesso em: 08/09/2022.

⁸ Os Cinta Larga são habitantes da região de fronteira entre Rondônia e Mato Grosso, se autodenominam *Matetamãe*, falantes da família linguística Mondé (Povos Indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Cinta_larga. Acesso em: 08/09/2022.

⁹ Os Enawenê-nawê falantes da língua da família Aruák, vivem em aldeias próxima ao rio Iquê, afluente do Juruena, no noroeste de Mato Grosso (Povos Indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Enawen%C3%AA-naw%C3%AA>. Acesso em: 08/09/2022.

também, compreender os processos na formação acadêmica de professores indígenas a nível Superior e Pós-Graduação, específicos para indígenas, e quais as mudanças no Ensino para que uma educação escolar específica e diferenciada possa agregar-se aos conhecimentos dos povos indígenas de nosso país.

Trabalhando com alunos indígenas no IFMT/*campus* Juína, a partir de 2018 ministrando a disciplina de Matemática, tive a oportunidade de acompanhar e compreender o importantíssimo processo, outro, de raciocínio desses alunos. O fato é que para eles entenderem e calcularem uma certa questão que envolve a Geometria Plana, por exemplo, em que requer determinar o valor da variável “x”, pertencente a uma reta inclinada, ligada a outras duas perpendiculares entre si, antes, relacionam a questão abstrata à prática de construções de suas casas, calculando quantas telhas, de um certo tamanho, seriam necessárias para fazer a sua cobertura. As formas de pensamentos e raciocínios desses alunos nas resoluções de exercícios abstratos eram sempre conciliadas as suas práticas tradicionais.

Os conhecimentos específicos e as habilidades dos alunos indígenas e dos alunos não indígenas são únicos e suficientes para dominarem os saberes e os fazeres humanos nas sociedades em que vivem. Assim, os professores observam o elevado conhecimento dos alunos indígenas em suas aulas, nas disciplinas práticas dos cursos técnicos de maior procura por eles: Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Agropecuária. Desse modo, esses alunos acabam tendo maiores aproveitamentos nas aprendizagens de conteúdos estudados, pois compreendem bem as informações expositivas, uma vez que são assuntos que assemelham às práticas de suas tradições, sendo assim, destaque nas aulas de campo, nas aulas práticas e aulas de laboratórios de biologia das disciplinas técnicas. Em uma aula de Geografia, sobre diferentes tipos de rochas e diferentes tipos de solos, o professor¹⁰ relatou que os alunos indígenas sempre têm seus conhecimentos próprios, por apropriar-se desses conhecimentos vindo de suas tradições culturais, repassados pelos mais velhos, e acabam se interessando e se dedicando cada vez mais nessas aulas. Assim, acontece, também, nas aulas das disciplinas específicas do curso de Agropecuária e na disciplina de Biologia, assuntos como: formas de plantios, adubagens, plantas, insetos e bichos peçonhentos, eles apresentam seus conhecimentos com muita propriedade.

Portanto, a construção dessa proposta de pesquisa busca abarcar todas essas características elencadas, resultando nessa problemática do projeto que foi submetido e

¹⁰ Josemir Paiva Rocha, professor de Geografia do IFMT/*campus* Juína. Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6354283457024120>. Acesso em: 08/09/2022.

aprovado no processo seletivo para o Doutorado em Educação Matemática da UFMS. Assim, buscamos respostas para as seguintes perguntas: quais fatores que distinguem o processo de aprendizagem dos alunos indígenas em relação aos não indígenas? Quais as metodologias de ensino que os alunos indígenas estão recebendo nas escolas dentro de suas comunidades e quais os objetos desse ensino para suas culturas? Se nas escolas indígenas tem a oferta de Ensino da Educação Básica, por que alguns pais, de algumas etnias, ainda preferem mandar seus filhos em escolas de não indígenas para aprenderem conhecimentos escolares fora de suas tradições? Em que consiste a Educação Escolar Indígena e por que ela tem que ser específica e diferenciada? Esses foram os questionamentos que nos guiaram inicialmente.

No início da delimitação da temática do Pré-Projeto de pesquisa para o Doutorado, no ano de 2019, comecei a participar do Grupo de Estudos e Culturas dos povos Rikbaktsa, coordenado pela professora pesquisadora Dra. Mileide¹¹. Nele, havia encontros uma vez por mês, onde os pesquisadores participantes faziam apresentações de suas pesquisas relacionadas à Educação Escolar Indígena do povo Rikbaktsa, tínhamos a participação de professores, antropólogos, da UFMT, entre outros participantes, Doutorandos em Antropologia da UFG e UFMG, e educadores indígenas. Foi quando me dediquei mais ainda nos estudos por essa causa, através das experiências desses pesquisadores nas comunidades indígenas e das experiências desses professores indígenas em suas pesquisas.

No primeiro momento, escrevi o Pré-Projeto e submeti ao processo seletivo de Doutorado no PPGeduMat, para a turma de 2020, com a temática: Etnomatemática, a matemática tradicional dos povos Rikbaktsa - aldeia localizada na Vila de Fontanilhas às margens do Rio Aripuanã, à 53,9 km do município de Juína-MT.

Em sequência, com a minha aprovação, no curso de doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em 2020, e com o Pré-Projeto de pesquisa voltado para a questão da Educação Escolar Indígena, sob a orientação do Professor Dr. Thiago Pedro Pinto¹², iniciamos nossos estudos. Como a nossa proposta de pesquisa, inicialmente, era investigar, por meio de entrevistas gravadas, as práticas dos professores indígenas de Matemática nas abordagens dos conteúdos de matemática conciliados com os conhecimentos matemáticos tradicionais do povo Rikbaktsa, tivemos a ideia de mudar os rumos de nossa pesquisa. Fizemos um breve levantamento de literatura e tomamos o conhecimento de que já

¹¹ Mileide Terres de Oliveira - Coordenadora. CNPq. link para acesso: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8052369456103512.

¹² Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Orcid: <<https://orcid.org/0000-0002-6414-7306>>

havia pesquisa sobre a Etnomatemática dos povos Rikbaktsa, de autoria do professor Polegatti (2013), que trabalhou esse assunto em sua pesquisa. Decidimos então por mudar a nossa proposta, mantendo a temática da Educação Escolar Indígena e a formação de professores indígenas nas instituições públicas de ensino. Inicialmente, não havia trabalhos em andamento no Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa — Hemep, com as seguintes temáticas: Educação Escolar Indígena; Etnomatemática Indígena, e a Matemática dos povos indígenas. Mas, encontramos a pesquisa de mestrado sobre a Formação de Professores na Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” na UFMS, de Bondarczuk (2018), e também, sua pesquisa de doutorado, em andamento, intitulada: Movimentos e Reflexos da Formação de Professores Indígenas no Mato Grosso do Sul, orientado pelo professor Dr. Thiago Pedro Pinto.

Junto ao início do Doutorado tivemos, também, a surpresa não agradável do início da Pandemia de Covid-19, em 2020. Assim, direcionamos nossa proposta de trabalho, abordando agora a formação acadêmica de professores indígenas no Estado de Mato Grosso, na Faculdade Indígena Intercultural (Faindi), no âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), na cidade de Barra do Bugres – MT, a qual todas as entrevistas tiveram que ser realizadas a distância. Pois, acreditamos na importância dessa pesquisa e na relevância dos resultados para o meio acadêmico, científico e ao grupo de pesquisa no qual faço parte, bem como para o mapeamento da formação de professores indígenas no Brasil.

Assim, a pesquisa objetiva construir narrativas por meio de entrevistas orais, a partir dos olhares dos professores indígenas em formação e tematizar algumas questões, sobre os movimentos que originaram os cursos de licenciaturas indígenas, inicialmente, com a criação do primeiro projeto, o 3º Grau Indígena (2001)¹³, atual Faculdade Indígena Intercultural (Faindi), até a abertura da primeira turma do Mestrado Indígena (2020) do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII), da Unemat. Desse modo, buscamos traçar compreensões sobre os movimentos e personagens envolvidos na criação desses cursos. Por meio da metodologia de pesquisa da História Oral, construímos narrativas históricas com diferentes visões de professores da Unemat que apoiaram os movimentos de luta das lideranças indígenas em prol da criação desses cursos, em 2001, e também de estudantes

¹³ O projeto 3ª Grau Indígena, tem por objetivo formar professores indígenas atuantes em escolas indígenas do Ensino Fundamental e Médio, com etapas presenciais, realizadas no *campus* da Unemat em Barra do Bugres, 160 Km da capital, e etapas intermediárias, onde professores e coordenadores vão até as aldeias, acompanhar os acadêmicos no desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa (Portal Unemat, 2003). Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=noticia/226/3%BA%20Grau%20Ind%EDgena%20E9%20destaque%20em%20enc%20sobre%20educa%E7%E3o%20superior%20no%20M%E9xico>. Acesso em: 09/09/2002.

indígenas pertencentes a etnias distintas, ativos e egressos da Faindi, onde abarcamos o conceito de Multinaturalismo perspectivista dos povos ameríndios.

Desse modo, discutimos, a partir das narrativas dos participantes em respostas ao Roteiro de Entrevista, suas diferentes perspectivas, seus múltiplos olhares, segundo suas etnias e quais as suas percepções e os significados da implantação das escolas de Educação Básica dentro das aldeias. Discutimos, também, sobre a importância da criação dos cursos das licenciaturas à realidade dos indígenas em suas comunidades, bem como os relatos das reivindicações do Movimento de Resistência Indígena perante às autoridades por uma educação específica e diferenciada nos cursos de formação de professores indígenas e em suas escolas, na Educação Básica. E quais foram os caminhos trilhados para conquistar uma pós-graduação *Stricto Sensu*, em nível de Mestrado, para indígenas e seus benefícios com essa conquista.

A Justificativa de nossa pesquisa, referente a temática “Formação de Professores Indígenas”, em nível de Graduação e Pós-Graduação, consiste: na necessidade de trazer ao conhecimento de outros povos indígenas que não participaram desses movimentos e dos não indígenas, por meio das narrativas de professores indígenas em formação e de professores formadores da Unemat, as histórias de lutas e de conquistas concernentes à Educação Escolar Indígena específica e diferenciada para os povos indígenas; apontar o que se passa em suas formações dentro Faindi, assim como, as existências vividas nas lutas entre as lideranças indígenas e os governantes, nos plenários, na busca pelos direitos como cidadãos e o reconhecimento de suas diversidades étnicas; apresentar ao meio acadêmico e ao público externo as produções científicas dos povos indígenas através dos trabalhos de conclusão de cursos, desenvolvidos e/em desenvolvimento, dos acadêmicos indígenas das licenciaturas, e das dissertações de mestrado em desenvolvimento dos mestrandos da primeira turma de Mestrado Indígena da Unemat e, também, a importância de terem uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada para a realidade de cada comunidade, na preservação de suas culturas e de suas tradições.

Considerando todo histórico de luta dos movimentos indígenas, em prol a Educação Escolar Indígena, ao longo da história e observando os constantes desafios para a implementação de políticas públicas eficazes na promoção da Educação Escolar Indígena, a pesquisa teve como “problemática”: Que narrativas conduziram os projetos educacionais das comunidades indígenas que os levam a procurar qualificação a nível Superior e Pós-Graduação, *Stricto Sensu*? Quais narrativas permeiam os espaços universitários que possibilitaram a criação de cursos específicos para estas comunidades? Como se deu a criação de tais cursos? Quais

foram os trâmites juntos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Ministério da Educação (MEC) para aprovação do Projeto Pedagógico do PPGECII, o primeiro mestrado específico para indígenas no Brasil? Tais questionamentos abordados sugerem hipóteses e justificativas para o desenvolvimento deste trabalho.

A relevância científica da pesquisa consiste em compreender e sistematizar os movimentos que trazem consigo os anseios, desejos, entraves e facilitadores de um processo de mão dupla, de um lado, a criação destes cursos e, de outro, os movimentos individuais ou comunitários, que levaram estes alunos a buscarem uma Graduação e uma formação *Stricto Sensu*. Além destas, nos interessa, também, traçar algumas compreensões sobre possíveis impactos destas formações em suas vidas, nas aldeias, e na continuação dos saberes adquiridos e repassados em suas escolas indígenas.

Dessa forma, as narrativas orais produzidas com esses povos indígenas, através das entrevistas gravadas, permitem aos leitores compreenderem suas histórias, suas lendas, seus mitos, seus rituais, seus costumes, suas tradições, suas crenças, suas epistemologias e suas ontologias. Assim, são transferidas para forma escrita suas vozes, pois possibilitam um registro mais durável das memórias antigas, passadas de geração em geração, e das vivências atuais deles. Portanto, as textualizações construídas, a partir das transcrições, expressam seus sentimentos, suas ideias e suas opiniões, de maneira particular e/ou coletiva. E o pesquisador, por sua vez, ao registrar e disseminar tais narrativas, está exercendo o poder que o campo de pesquisa lhe concede para fazer reverberar essas vozes que, sem ele, dificilmente seriam ouvidas.

1.2. A Educação Escolar Indígena no Brasil e no Mato Grosso sob uma Perspectiva Histórica

Neste texto discorreremos sobre histórias de lutas e de conquistas dos povos indígenas no Brasil e no Estado do Mato Grosso, a partir da leitura da obra: O Índio na História do Brasil (1983)¹⁴, de Beta Ribeiro¹⁵ (1924-1997) e da leitura do manual do Conselho Indigenista Missionário (Cimi). Assim, contextualizamos os pontos que corroboram com a nossa temática a partir da leitura do Projeto: Saberes Indígenas na Escola e na Formação de Professores Indígenas em Mato Grosso, da autora Grandó (2020)¹⁶, que prioriza trabalhar as atividades desenvolvidas junto aos indígenas do Mato Grosso e, também, a confecção de seus materiais didáticos, específicos segundo sua etnia. Esse Projeto objetiva a revitalização dos princípios assegurados na Constituição de 1988 e na retomada de políticas sociais. Discorreremos, também, a temática: A Educação do Corpo na Interculturalidade Indígena¹⁷, um diálogo entre Daniel Munduruku e a professora Dra. Beleni Salete Grandó¹⁸. Nesse sentido, fizemos um apanhado dos pontos de alteração da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, do movimento que deu início às “Diretas Já”¹⁹, da Política de Ação para colonização, do Governo Militar, e da contribuição positiva do ex-governador do estado de Mato Grosso, Dante de Oliveira²⁰, em prol à Educação Escolar Indígena, para o estado e para o Brasil.

¹⁴ O índio na história do Brasil, de Berta Gleizer Ribeiro (1983). Disponível em: <https://fundar.org.br/wp-content/uploads/2021/08/o-indio-na-cultura-brasileira.pdf>. Acesso em: 09/09/2022.

¹⁵ Licenciada em Geografia e História e Doutora em Antropologia Social pela USP. Realizou trabalhos entre grupos indígenas do Alto e Médio Xingu e do Alto do Rio Negro. Escreveu em colaboração com Darcy Ribeiro, Arte Plumária dos índios Kaapor, um clássico na área de antropologia (Global Editora, 2012). Disponível em: <https://grupoeditorialglobal.com.br/autores/lista-de-autores/biografia/?id=82>. Acesso em: 08/09/2022.

¹⁶ Projeto: Saberes Indígenas na Escola e na Formação de Professores Indígenas em Mato Grosso. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/43544/1/PEC%20Dezembro%202022%20Especial%204%C2%BA%20CIPEC-183-203.pdf>. Acesso em: 08/09/2022.

¹⁷ Vídeo 2h04'06''. Publicado pelo Daniel Munduruku, em: 09/02/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RxE7qnbTz3s&t=2457s>. Acesso em: 25/08/2022.

¹⁸ Possui Pós-Doutorado em Antropologia Social e Doutorado em Educação pela UFSC. Coordena a Rede Procad-Amazônia e a Rede UFMT - Ação Saberes Indígenas na Escola com a Unemat e UFR. Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2322323427528838>. Acesso em: 08/09/2022.

¹⁹ Foi um movimento que marcou o fim do Bipartidarismo e do pleito indireto para Governador e Senador, iniciando o processo de Redemocratização.

²⁰ Por Mato Grosso, foi Governador por dois mandatos, além de Deputado Federal e Estadual. Foi também Prefeito da capital Cuiabá por três mandatos (CPDOC/FGV • Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil Praia de Botafogo, 190, Rio de Janeiro - RJ, 2009). Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/dante-martins-de-oliveira>. Acesso em: 09/09/2022.

Em termos de legislação, o Brasil passou por sete Constituições, promulgadas nos anos de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988. Destas, quatro foram promulgadas em assembleias constituintes, duas impostas e a última aprovada sob pressão de grupos sociais (Senado, 2023). Todavia, todas as constituições anteriores a de 1988 ignoravam completamente a existência dos indígenas e a diversidade étnica e cultural presente nos povos brasileiros. Apenas a Constituição Cidadã de 1988 passou a reconhecer todos os brasileiros, sem distinção. Isso, porque essa constituição contou com a participação de vários grupos sociais que pressionaram os constituintes para serem ouvidos. A partir dessa alteração, que foi escrita a muitas mãos, inclusive, que teve a influência dos povos indígenas, com a clássica imagem de Ailton Krenak²¹ que foi extremamente emblemática, naquela ocasião, ressaltando a importância da presença dos povos indígenas e, também, a imagem dos Kayapó na Assembleia Constituinte (EBC, 2018).

Nesse contexto, pode-se considerar que a escolarização hoje no Brasil é, ao menos em tese, acessível a qualquer pessoa independente da cor, etnia ou deficiência. Mas, como observado pelos registros históricos das constituições brasileiras, que são as garantias dos direitos básicos de uma nação, em um passado não tão distante, as diferenças eram acentuadas e o direito ao acesso não era garantido por lei, conforme disse a nossa entrevistada:

Considerando o processo histórico, sabemos que nunca foi fácil, sempre foi preciso de uma luta. Penso que isso é o resultado de um processo de resistência histórica e de uma tomada de lugar, porque se nós pegarmos a história da educação brasileira, em que ela teve seu início pelos indígenas, onde os jesuítas queriam fazer uma educação com objetivos claros e com finalidades para atender o princípio colonizatório. E a Educação Escolarizada não é e não faz parte do contexto de uma Educação Escolar Indígena, mas quando chega o Terceiro Grau Indígena, pela reivindicação dos povos, começam então um outro jeito de pensar e junto com todos os movimentos decoloniais protagonizados pelos povos indígenas e parceiros de lutas, busca-se a reorganização da escola na aldeia. Reafirmo que sempre foi uma luta, em todos os governos, sempre foi conquistas em lutas por direitos. (Professora Waldinéia)

Desse modo, juntamente ao reconhecimento da existência das escolas indígenas no Brasil, as séries iniciais do Ensino Fundamental, na década de 1970, vieram por intermédio de um movimento incisivo de organização dos povos originários com o apoio de diversos setores e organizações, as reivindicações pelo direito à diferença da sociedade não indígena e a distinção étnica entre eles, às suas terras, à Saúde, à Educação Escolar diferenciada em toda a

²¹ Conhecido pela sua trajetória de luta pelos direitos indígenas e ambientais (Guia do Estudante, 2020). Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/quem-e-ailton-krenak-escritor-indigena-que-entrou-para-a-lista-da-unicamp/>. Acesso em: 09/09/2022.

educação básica e à diversidade sociocultural. Nesse mesmo período, na década de 1970, teve-se a criação do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) em 1972, em apoio aos povos indígenas, respeitando suas alteridades, suas pluralidades étnico-culturais e históricas e a valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

Uma vez que o Estado brasileiro assumia a livre integração dos povos indígenas à sociedade majoritária como única perspectiva: que se tornassem pessoas civilizadas, numa visão colonial. Referindo a genealogia dos acontecimentos, missionários e missionárias em suas atuações conferiu, junto ao Cimi - vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)-, um novo sentido para o trabalho da igreja católica com os povos indígenas, favorecendo-se a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos das lutas pelo direito à diversidade cultural, em apoio as alianças entre os povos e com os setores populares (parcela mais pobre da população) para a construção de um mundo para todos, que seja, igualitário, democrático, pluricultural e em sintonia com a natureza. (Cimi, 2017).

Ainda na década de 1970, segundo o Cimi (2017), ao estabelecer a Educação Escolar para os Indígenas, foram criadas as escolas indígenas com um único objetivo: a integração dos indígenas à sociedade não indígena, “sociedade civilizada”. Entretanto, a sociedade dita como “civilizada” em posse do modelo europeu de educação, regida por pessoas não indígenas, ignorava e reprimia as práticas socioculturais dos povos indígenas, impossibilitando e homogeneizando suas produções e os seus saberes tradicionais, nos ambientes escolares, na tentativa de desconstruir suas vidas, suas culturas e suas línguas. Assim, pode-se afirmar que a escola missionária, no período da colonização, cumpria fielmente o objetivo dos colonizadores, ou seja, na garantia de formar pessoas dóceis e preparadas para servir aos novos senhores de terra, conquistada a ferro e fogo.

Em contrapartida, a Constituição (1988), no Capítulo III que trata da Educação Escolar, da Cultura e do Desporto assegura, no artigo 210, uma formação básica comum, todavia com respeito aos valores culturais, artísticos, regionais e nacionais. Também, prevê o direito das comunidades indígenas utilizarem suas línguas maternas, bem como processos próprios de aprendizagem, além de tratar de outras garantias aos povos indígenas em alguns artigos ao longo do texto, que tratam de cultura, segurança etc. Especificamente, a Constituição de 88 tem o capítulo VIII intitulado “Dos Índios”, que discorre sobre as garantias fundamentais dos povos indígenas (Brasil, 1988). A oferta de um ensino bilíngue e intercultural aos povos indígenas é, também, assegurada pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece

as diretrizes e bases da Educação Nacional. Tal proposta educacional objetiva, segundo a lei, proporcionar a recuperação das memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; e a valorização de suas línguas e ciências (Brasil, 1996).

Apesar de ser assegurado por lei, muitas vezes esse direito pode ser negligenciado. Portanto, é preciso conhecer a realidade que se passa em meio às comunidades indígenas no Brasil, pois a Educação Escolar Indígena, nos estados e municípios, ainda é marcada pela escassez de recursos, imposição de programas, desrespeito às decisões indígenas e pela falta de professores e de investimentos na qualificação dos profissionais da Educação Escolar Indígena e a falta de vontade política para fazer respeitar os direitos constitucionais desses povos (Cimi, 2017).

A luta pela Educação Escolar Indígena faz parte do contexto de lutas gerais dos povos indígenas no Brasil e, por esse motivo, necessita ser compreendida como um componente estratégico das relações de poder estabelecidas entre o Estado invasor e os povos originários. A escolarização para os indígenas é uma necessidade para suas subsistências, quando dizem: “Eu quero aprender o Português, a língua dos brancos, por muitos motivos: para entender o que eles falam nas reuniões, para defender a minha família dos invasores, e poder dizer aos brancos que respeitem a nossa terra e a nossa cultura” (Cimi, 2017, p. 19). Nesse sentido vale destacar a importância da utilização da História Oral como metodologia de pesquisa para dar os devidos valores aos depoimentos dos entrevistados.

Em Mato Grosso, com a Constituição de 1988 alterada, os movimentos começaram com a eliminação dos vestígios da ditadura, que ainda continuam presentes, vários deles até os dias de hoje, com isso tiveram um grande salto rompendo os limites existentes para um novo começo, na abertura democrática do país. Desse modo, Grando (2020) relata o começo de um grande movimento nos estados, para tirar o poder das mãos dos coronéis. Assim, com o privilégio de termos o Deputado Federal Dante de Oliveira, na época, em que foi um dos constituintes pelas “Diretas Já”, no ano de 1983, começa a agregar pessoas para um movimento mais democrático no estado, possibilitando um movimento de reestruturação do estado em atendimento à Educação Escolar (Grando, 2020).

Em 1995, com Dante de Oliveira no Governo do estado de Mato Grosso, mudanças nas políticas públicas do estado para Educação Escolar começaram a acontecer. Os movimentos continuaram, surge então uma demanda da nova Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), em 1996, onde são feitas novas menções à Educação Escolar, agora para os povos indígena. Nesse sentido, começa o movimento de formação do quadro de professores e

a criação de novas escolas no estado. Segundo Grando (2020), havia no estado a seguinte situação estabelecida: professores que tinham concluído apenas a quarta-série do Ensino Fundamental dariam aulas até a quarta-série, e os que tinham concluído a quinta-série davam até a quinta-série. Havia, também, uma necessidade grande de formação continuada para estes professores. Então, veio o Projeto Inajá²² 1 e 2, cujo objetivo principal era habilitar professores leigos, professores do campo para o Magistério, e nesse projeto foi dada a oportunidade para os primeiros estudantes indígenas participarem, os da etnia Karajá e Tapirapé, no Araguaia. Esse Projeto teve parceria com a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

Com este modelo de ensino, trabalhado no Projeto Inajá, nasce o Projeto Tucum²³, como proposição aos moldes de outros projetos que tiveram em Mato Grosso, para formação de professores em serviço. O Projeto Tucum já veio com objetivo, agora, de formação de professores indígenas, organizado especificamente para esse público de professores que atuavam nas escolas de suas comunidades, embora não seja o primeiro que atingiu uma grande gama de profissionais para a Educação Escolar Indígena. Assim, formaram 200 professores indígenas pelo Projeto Tucum, em quatro polos, com uma diversidade de mais de trinta povos. Esse Projeto, ofertado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT), formou professores indígenas em nível de Segundo Grau, Magistério Indígena, sem o critério de uma formação prévia em Primeiro Grau completa. Nesse contexto, as turmas eram multisseriadas (Grando, 2020).

Na Unemat, *campus* Barra do Bugres, começou o Projeto de Licenciaturas Parceladas²⁴, ao molde do Projeto que teve parceria com a Unicamp, no Araguaia. Esse modelo de projeto priorizava formar professores que estavam atuando nas salas de aulas das escolas

²² O projeto Inajá foi um curso de habilitação de professores leigos para o Magistério, criado na década de 80 pela Seduc, mas contaram com a assessoria do professor Carlos Arguello e outros professores da Unicamp com o tema “fazer ciência com as mãos” marcando os cursistas com sua forma de organizar o ensino com pesquisa (Unemat, 2020). Disponível em:

http://portal.unemat.br/index.php/eleicaoocampi2010/www.unemat.br/noticia_envia.php?pg=noticia/13374/Unemat%20lamentam%20a%20morte%20do%20grande%20colaborador%20Carlos%20Arguello e DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n1p272-296>. Acesso em: 10/09/2022.

²³ O Projeto Tucum é um Curso de habilitação para o Magistério, realizado de forma parcelada, na modalidade de suplência, tem por objetivo formar professores indígenas para atuarem na carreira do Magistério nas comunidades indígenas. Referencial: Projeto Tucum - Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério. Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Assuntos Indígenas, Cuiabá (MT), 1995. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/21-encontro-anual-da-anpocs/st-3/st06-2/5253-edirbarros-projeto-tucum/file>. Acesso em: 09/09/2022.

²⁴ Programa de Licenciaturas Plenas Parceladas que oportuniza a qualificação de professores da rede pública de ensino por meio de convênios com a Secretaria Estadual de Educação e prefeituras. Disponível em: <http://www5.sefaz.mt.gov.br/-/vila-rica-vai-sediar-encontro-do-programa-parceladas-a-partir-do-dia-11>. Acesso em: 10/10/2022.

rurais, sem formação. Então, esse trabalho que a Unemat fazia com as parceladas foi a base para tensionamentos com os indígenas, que requereram seus direitos da formação por, também, serem professores atuantes. Pois, o Projeto Tucum habilitou os professores indígenas para atuarem apenas na formação básica, isto é, nos 4 primeiros anos do Ensino Fundamental. Depois disso, aconteceu a primeira conferência de professores indígenas.

Nesta Primeira Conferência de Professores Indígenas (PCPI), os professores formandos do Projeto Tucum junto aos professores indígenas do Brasil reuniram-se, em Cuiabá, para apresentarem seus Trabalhos de conclusão de Curso (TCC). Nela foi entregue, pela Liderança Indígena, para o Governador, uma carta com o pedido de oferta do Ensino Superior, e que foi concedido. Grando (2020) destaca que, a partir disso, Mato Grosso passa a ser pioneiro nessa oferta, com Dante de Oliveira no Governo do Estado, na época, e a Unemat fazendo parte da Secretaria de Educação, ele delega para a Unemat a criação do Ensino Superior específico para os povos indígenas. E o primeiro curso, a primeira turma de Ensino Superior da Unemat, seguiu inicialmente os moldes do projeto Tucum e atendeu a formação de professores indígenas de todo o Brasil, inclusive. Tiveram professores indígenas do Rio Grande do Norte, da Bahia, entre outros estados, que participaram do curso.

Entretanto, segundo Beta Ribeiro (1983), os povos Chiquitano que habitavam nas regiões da cidade de Cáceres – MT, não puderam participar, porque o Estado não os reconhecia como indígenas brasileiros. Devido a uma questão histórica, os Chiquitano foram aldeados na Bolívia, em missões jesuítas nos séculos XVIII, pela Coroa Espanhola. Assim, no século XX, um grupo de indígenas Chiquitano da Bolívia migraram para a região de Vila Bela — MT, para fugirem da guerra entre a Bolívia e o Paraguai. Mas a luta do movimento indígena continuou nesse propósito, também mantendo-se firme em suas reivindicações até que eles foram reconhecidos e incluídos, tendo os mesmos direitos dos indígenas brasileiros.

Assim como Grando (2020) pontua, atualmente existe uma grande defasagem na formação de professores indígenas, mesmo com o Projeto Saberes Indígenas, sob sua coordenação, que só complementa a formação continuada, ofertado pela UFMT em parceria com a Unemat, a Federal de Rondonópolis e o IFMT, porque atende apenas 11 das 43 etnias de nosso estado. A luta não termina aí, uma vez que, é preciso ficar o tempo todo reconstruindo, revendo quais ficaram de fora, reivindicando novamente. Pois, é sobre a instauração de um processo permanente que o Movimento Indígena em Mato Grosso continua lutando, para mais ofertas de cursos específicos para os povos nas universidades.

1.3. Apontamentos Iniciais sobre nosso “Objeto” de Pesquisa

Primeiramente, iremos discorrer sobre a criação Projeto 3º Grau Indígena e suas transformações, assim como, a criação do primeiro mestrado indígenas do país – Mestrado em Ensino em Contexto Indígena Intercultural –, ambos da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, em Barra do Bugres. Em seguida, delinearemos os pressupostos do Projeto de Pesquisa.

Projeto 3º Grau Indígena

O Projeto 3º Grau Indígena foi pensado nas décadas de 80 e 90 a partir das experiências com trabalhos em outros projetos que visavam a formação de professores em serviço como o Inajá, o Programa Licenciaturas Plenas Parceladas, o Tucum, entre outros. Também, das trocas e experiências entre os professores colaboradores da Unicamp, que já haviam trabalhado com povos indígenas e os professores da Unemat de Barra do Bugres. Como o projeto Tucum, criado em 1995, que habilitou professores indígenas a nível de Segundo Grau e era executado de forma parcelada sem prejuízo no ritmo das comunidades, sem a necessidade de ausentar-se de suas funções nas salas de aula nos períodos regulares do calendário escolar, possibilitando aos indígenas ingressarem na carreira do Magistério com formação e no plano, cargos e salários de professores, assim, foram consolidadas as diretrizes curriculares acerca da formação de professores indígenas ao nível Superior no estado (Januário, 2002)²⁵.

Com a proposta aceita para a criação de um curso de Licenciatura específico para a formação de professores indígenas a nível Superior, no congresso, – “Conferência Ameríndia”, realizada em Cuiabá no ano de 1997 – deu-se início na elaboração do Projeto 3º Grau Indígena, na Unemat. E com essa proposta a Unemat passou a ser referência nacional.

O Projeto 3º Grau Indígena é fruto da parceria entre a Unemat, a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) e a Fundação Nacional do Índio (Funai), com apoio da Prefeitura de Barra do Bugres, da Fundação Nacional de Saúde (Funasa) e do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a Faindi, antigo 3º Grau indígena, oferta os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Pedagogia Intercultural Indígena. As Licenciaturas se dividem em 3 grandes áreas de habilitação: Ciências Matemáticas e da Natureza; Línguas Artes e Literatura; e Ciências Sociais. A execução do Projeto é em sistema modular com etapas presenciais, realizadas nos

²⁵ JANUÁRIO, Elias. Ensino Superior para Índios: Um novo paradigma na educação. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: Unemat, v.1, n.1, 2002.

meses de janeiro, fevereiro e julho, e intermediárias que ocorrem nas comunidades. O Projeto já formou desde sua criação, em 2001, 675 alunos na graduação de 33 etnias dos 11 estados brasileiros, sendo 43 etnias existentes no Estado de Mato Grosso. (Zanferrari, 2022)²⁶.

A Faculdade Indígena Intercultural (Faindi) tem passado por diversas mudanças em sua trajetória desde a criação, em 2001, onde recebeu o nome de projeto, “Projeto 3ª Grau Indígena”, devido não ser ainda estável e de não ter a entrada contínua de alunos. Depois foram discutindo e se aperfeiçoando cada vez mais em suas políticas de permanência. Assim, adquiriu estabilidade com a oferta de entrada contínua e com a manutenção do estado, considerando sua importância na formação de professores indígenas para Mato Grosso, tornou-se Faculdade – Faindi. Hoje, a Faindi conta com um acervo de mais de 3.700 publicações disponíveis em sua biblioteca, entre as três Séries: a Série Institucional, a Série Experiências Didáticas e a Série Práticas Interculturais. Dispõe de mais de 5 mil fotos registradas e cerca de 57 mil documentos catalogados. Além dos projetos de pesquisa que já foram desenvolvidos em parceria com o CNPQ, Capes e Fapemat. Conta, também, com o projeto Pibid-Diversidade, com financiamento da Capes, intitulado: “Elaboração de Materiais Didáticos nas Escolas Indígenas de Mato Grosso” (2011-2013), que resultou na publicação de aproximadamente 70 livros para apoio didático nas escolas indígenas de Mato Grosso (Equipe Faindi)²⁷.

A Faindi tem em sua missão executar os Cursos de Licenciaturas Plenas com vistas à formação em serviço de professores indígenas respeitando a cosmovisão e os valores das diferentes etnias. Essa diferenciação entre as etnias implica uma constante reflexão de sua prática pedagógica, constituindo-se um processo que tem como ponto de partida e de chegada a perspectiva e a subjetividade das comunidades indígenas participantes. Com isso, busca-se valorizar a identidade étnica de cada povo na prática de suas línguas, seus costumes e suas tradições (Januário, 2002).

A proposta dessa iniciativa, Faindi, não objetiva ensinar todos os conhecimentos existentes da sociedade não indígena, afirma Elias Januário (2002), mas procura, a partir de opções curriculares, capacitar os professores indígenas de modo que eles possam buscar os conhecimentos que consideram importantes para eles e para suas comunidades, num processo de formação diferenciada que vai além dos espaços institucionais de formação, tornando-os construtores de seus próprios materiais e de suas próprias metodologias de ensino. Desse modo,

²⁶ Imprensa Unemat. Disponível em: <https://unemat.br/noticias/25-10-2022-unemat-concede-grau-a-105-professores-indigenas>. Acesso em: 09/10/2022.

²⁷ Faculdade Indígena Intercultural, Histórico, Unemat, 2018. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=historico>. Acesso em: 10/09/2022.

a proposta de Educação Escolar Indígena é pensada e formulada junto com os professores indígenas, considerando os saberes de cada povo, fazendo com que a ação educativa entre em conformidade com a concepção educativa do grupo contribuindo, dessa forma, para a revitalização e manutenção das diferentes práticas culturais.

Todavia, entre os objetivos encontra-se a proposição de levar ao conhecimento dos professores indígenas as diferentes sociedades, colocando à disposição os instrumentos fundamentais para que possam ter autonomia para decidirem, analisarem, planejarem e pensarem os projetos futuros de seus povos.

O Projeto 3º Grau Indígena estrutura-se em duas etapas: a primeira é a de Formação Geral, com duração de quatro anos e a segunda de Formação Específica, com duração de um ano. A primeira etapa tem como eixo norteador a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do conhecimento, a partir de temáticas que possibilitam a criação de um espaço compartilhado, de diálogo e criativo, que possibilita apresentar os conteúdos das diferentes áreas e dos saberes das diversas sociedades e comunidades participantes. Esse modelo acaba rompendo com os criados pela sociedade ocidental, oportunizando aos alunos/professores indígenas a compreensão dos elementos necessários na construção da Educação Escolar Indígena e os conhecimentos necessários para a prática docente no Ensino Fundamental e Médio. A segunda etapa, que acontece no último ano do curso, tem como dedicação principal o desenvolvimento de uma pesquisa teórica ou de campo e a construção de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em uma das três áreas de habilitação do curso de sua escolha (Governo do Estado de Mato Grosso, 2001)²⁸.

O projeto objetiva, também, fazer com que os professores indígenas busquem informações, tenham autonomia, possam construir seus próprios materiais de trabalho, tentem solucionar os problemas relacionados à escola e compreendam o sistema de ensino e as políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena. Espera-se com essa iniciativa de projeto ser o primeiro passo para a consolidação de uma universidade inteiramente indígena, assim como eles mesmo sonham, pois será fruto das lutas e reflexões dos próprios professores indígenas e de seus movimentos, que estão se fortalecendo cada vez mais por estes projetos de cursos de formação de professores indígenas, em todo o país.

²⁸ Governo do Estado de Mato Grosso. *3º Grau Indígena: Projeto de Formação de Professores Indígenas*. Barra do Bugres: Unemat; Brasília: DEDOC/Funai, 2001.

Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural - PPGECEI

A Unemat deu início a primeira turma de Mestrado em Ensino em Contexto Indígena Intercultural em 2020. Segundo o professor Adailton Alves da Silva²⁹, a conquista da implantação de um mestrado específico à realidade das culturas indígenas foi uma realização de lutas de muitos anos e as expectativas estão sendo grandes.

O PPGECEI da Unemat é o primeiro mestrado indígena da Região Centro-Oeste e o primeiro do país. Ele é estruturado com 360 horas e duração, em 24 meses. O Programa funciona na modalidade presencial, ofertando disciplinas em módulos no *campus* da Unemat de Barra do Bugres. O Mestrado tem área de concentração em Ensino, com as linhas de pesquisa: “Ensino e Linguagens em Contexto Intercultural” e “Ensino, Docência e Interculturalidade”. Tem como objetivo formar os indígenas na modalidade Profissional, e proporcionar empoderamento aos futuros docentes indígenas de valores pedagógicos agregados aos etnoconhecimentos, com vista ao enriquecimento e à eficácia das práticas profissionais nas escolas das aldeias (Zanferrari, 2020).

Segundo Zanferrari (2020), com a Constituição Federal (CF) de 1988 começa um empoderamento etnopolítico das comunidades indígenas e dos professores indígenas em fazer com que a Educação Escolar Indígena seja ressignificada com os sistemas próprios de aprendizagem. Em conformidade com a CF e toda história em Educação Escolar Indígena da Unemat, o curso pretende atender docentes indígenas, ativos, para que possam desenvolver atividades de pesquisas em ensino junto à Educação Básica e desenvolver projetos de formação de professores indígenas implantados no Estado e em outras regiões do país. Dessa forma, o PPGECEI conta com uma diversidade de etnias indígenas. Assim, os 20 mestrandos do Programa, do processo seletivo para turma de 2020/1, estão divididos em 11 etnias distintas, classificados de um total de 96 candidatos que concorreram às vagas. As 11 etnias se classificam em: Bororo, Chiquitano, Ikipeng, Manoki, Munduruku, Pareci, Surui, Tapirapé, Terena, Umutina e Xavante. A Figura 1 representa o registro da aula inaugural do PPGECEI, que foi realizada às 14h do dia 07 de janeiro de 2020 no *Campus* da Unemat em Barra do Bugres – MT.

²⁹ Adailton Alves da Silva, atualmente é professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECEI/Unemat). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3275537710838553>>. Acesso em: 09/08/2022.

Figura 1- Aula inaugural do Mestrado Intercultural Indígena



Fonte: Portal Unemat.

Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=noticia/12950>. Acesso em: 29/10/2020.

2. Revisão de Literatura

Foi feita uma revisão de literatura com o objetivo de identificar pesquisas que nos auxiliassem a discutir a importância da implantação de cursos de formação de professores indígenas e os significados destes cursos para os acadêmicos e suas comunidades. A busca foi realizada pela plataforma “Google Acadêmico” e “SciELO Brasil” com o objetivo de encontrar literaturas acadêmicas relacionadas às seguintes temáticas: Ensino Intercultural; Educação Intercultural; Formação de professores indígenas; Faculdade Indígena Intercultural e Programa de Pós-Graduação Indígena Intercultural.

Dentre os vários trabalhos encontrados destacaram-se dez pesquisas, sendo oito artigos e duas dissertações, que dialogam com nossa proposta, a saber:

Tabela 1: Trabalhos encontrados

Artigo	Propuesta de una Metodología Intercultural para una Pedagogía Indígena: la experiencia de las Licenciaturas Interculturales Indígenas con el pueblo Kaingang	Santos <i>al el.</i>	2018
Artigo	Educação Intercultural e a Formação Específica de Professores Indígenas no Ensino Superior	Alencar	2014
Artigo	Formação de Professores Guarani e Kaiowá: Interculturalidade e Decolonialidade no Ensino de Matemática	Oliveira e Mendes	2018
Artigo	Uma experiência com Educação Intercultural Indígena: entrevista com a professora Joziléia Daniza Kaingang	Paim e Pereira	2019
Artigo	Educação Superior Indígena no Ceará – Brasil: prática do processo de Sobreculturalidade	Martins e Mesquita	2021
Artigo	“Licenciatura em Educação Básica Intercultural”: avanços, desafios e potencialidades na Formação Superior de Professores Indígenas	Sanchez e Leal	2021
Artigo	Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil	Grupioni,	2013
Artigo	Etnociência: um breve levantamento da produção acadêmica de discentes indígenas do Curso de Educação Intercultural	Wieczorkowki <i>et al.</i>	2018
Dissertação	Percursos e Histórias sobre a formação de professores na Licenciatura Intercultural Indígena “Povos Do Pantanal” na UFMS	Bondarczuk	2018

Dissertação	Primeiros cursos para formação de professores indígenas no estado de São Paulo: um estudo em História da Educação Matemática	Silva	2019
-------------	--	-------	------

Essas pesquisas, selecionadas, nos trouxeram as seguintes reflexões: A grade curricular das Faculdades Indígenas Interculturais contempla as necessidades de seus participantes? Para onde vão os futuros professores indígenas após suas formações, onde estão atuando? O Ensino Intercultural satisfaz a necessidade de seus participantes? A nossa pesquisa está contrastando com as outras pesquisas de que forma? Além do nosso interesse principal, contido na justificativa, precisamos considerar a importância da formação acadêmica dos futuros professores indígenas e de suas comunidades, em específico o Ensino de Matemática não indígena, a partir das considerações dos trabalhos analisados. Assim, a seguir, apresentaremos os trabalhos analisados em nossa revisão bibliográfica com um resumo de cada um deles contendo objetivo do estudo, descrição e resultados.

O Relato de Experiência “Propuesta de una Metodología Intercultural para una Pedagogía Indígena: la experiencia de las Licenciaturas Interculturales Indígenas con el pueblo Kaingang” apresenta uma proposta de trabalho formulada pelos egressos da Licenciatura intercultural indígena da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UnoChapecó) dentro das terras indígena *Kaingang*, oeste do estado de Santa Catarina, Brasil. O trabalho tem em sua autoria os pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UnoChapecó: Santos, Piovezana e Narsizo (2018), em colaboração com a Universidade de Buenos Aires (UBA), Argentina. A pesquisa teve como financiadora a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A proposta consiste no desenvolvimento de um programa de treinamento para formação continuada de professores indígenas da etnia *Kaingang* atuantes na Educação Básica nas escolas das aldeias.

Desse modo, os autores destacam que a pesquisa identificou, ao fim do treinamento, a falta de um conteúdo necessário no curso de formação de professores indígenas que envolvesse uma pedagogia contextualizada à realidade de sua cultura, diante dessa necessidade, o estudo propõe uma metodologia intercultural que reúna boas experiências na superação dos obstáculos enfrentados por uma Educação Escolar Indígena à realidade de seu povo. Na qual reconhecer e sistematizar as experiências dos professores indígenas atuantes em suas comunidades é a chave para uma pedagogia intercultural indígena inovadora *para e com* o seu público. (Santos *et al.*, 2018)

Já o artigo “Educação Intercultural e a Formação Específica de Professores Indígenas no Ensino Superior” de autoria de Alencar (2014), nos chama atenção da necessidade de criar um curso de capacitação para os docentes universitários que iriam atuar no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pois, o autor relata que no início da criação do curso em 2011, que tinha por objetivo formar professores indígenas, veio a preocupação dos gestores, em que a Universidade não possuía, em sua maioria, um quadro docente qualificado para o público indígena. Foi então que criaram um momento de formação para o corpo docente, que proporcionou aos docentes discussões a respeito dos povos indígenas do Brasil, em específico dos povos indígenas *Gavião*³⁰ e *Suruí Aikewara*³¹.

Desse modo, o trabalho afirma que os cursos de formações tiveram como objetivo desconstruir os processos e as práticas naturalizadas e enraizadas no exercício da docência com alunos não-indígenas e a imagem negativa do indígena no Brasil. Alencar (2014) diz que após os primeiros períodos de aulas com os alunos indígenas da Licenciatura, foi possível identificar, pelos relatos dos docentes universitários, a superação de alguns obstáculos apresentados no início da formação, que foi passado pelos professores da Secretaria de Educação que atuam nos cursos de Magistério Indígena, anteriormente e, também, pelos pesquisadores experientes que já haviam realizados pesquisas com professores indígenas licenciados, como por exemplo: o desconhecimento dos docentes em relação aos amparos legais e as políticas educacionais da Educação Escolar Indígena; as dificuldades em elaborar metodologias de ensino específicas e materiais didáticos diferenciados para a formação de professores indígenas e o desconhecimento das políticas indigenistas da UEPA. Os docentes registraram as atividades desenvolvidas com os discentes indígenas e, em sua maioria, elas tomaram como ponto de partida os conhecimentos produzidos historicamente e socialmente de seus povos.

Assim, as experiências relatadas pelos docentes da UEPA, contido no artigo de Alencar (2014), confirmam que o trabalho criativo no processo de ensino e aprendizagem, no qual o sujeito do processo experimenta novos caminhos, desconstruindo práticas enraizadas e

³⁰ Os Gaviões se autodenominam Parkatêjê, vivem nos estados do Pará e Tocantins, falam um dialeto da língua Timbira Oriental, pertencente à família Jê (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Gavi%C3%A3o_Parkat%C3%AAj%C3%AA. Acesso em: 08/09/2022.

³¹ Os Suruí se autodenominam Aikewara, vivem na Terra Indígena Sororó, situada no sudeste do Pará, falantes da Família linguística Tupi-Guarani (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Aikewara>. Acesso em: 08/09/2022.

construindo novas estratégias de ensino, considerando as histórias de vida de cada povo e suas identidades culturais, os levaram às possibilidades de mudanças.

Nessa mesma perspectiva, o artigo “Formação de Professores Guarani³² e Kaiowá³³: Interculturalidade e Decolonialidade no Ensino de Matemática”, dos autores Oliveira e Mendes (2018), apresenta uma relação entre saberes de diferentes origens, provenientes das práticas de grupos indígenas e da academia – da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Nesse sentido, as universidades se deparam com diferentes desafios na oferta de formação diferenciada e intercultural de professores indígenas, dentre eles o movimento de se estabelecer um diálogo com os diferentes significados de mundo apresentados por todos os envolvidos no processo: instituições e comunidades indígenas.

A proposta desse trabalho é discutir as relações que estabelecem os saberes no contexto da formação de professores indígenas, em específico, Guarani e Kaiowá, da Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD e suas atuações em escolas indígenas de suas comunidades, em Mato Grosso do Sul. Segundo a autora, a criação deste curso e a elaboração de sua proposta foi levada pelas mãos dos professores indígenas da região, na busca de um espaço para a garantia de sustentabilidade ética e de conhecimentos a partir de diferentes compreensões de *mundo/vida*. O texto apresenta discussões sobre as relações entre saberes nas escolas indígenas de alguns professores indígenas egressos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio das escolas indígenas de suas comunidades. Saberes os quais nos remetem às reflexões sobre suas ações como acadêmicos, professores e pesquisadores de suas práticas e conhecimentos culturais. O curso possibilitou aos acadêmicos indígenas assumirem o papel de propor outras práticas escolares pela compreensão de diferentes aspectos no ensino do contexto escolar indígena. Assim, as relações entre os saberes impostos pelos sistemas de poder e pelos conhecimentos coloniais são mantidas somente nos espaços institucionais, pois com a entrada dos indígenas nas universidades questiona-se essas relações hierárquicas entre os saberes na lógica colonial.

No artigo de Paim e Pereira (2019) intitulado “Uma experiência com Educação Intercultural Indígena: entrevista com a professora Joziléia Daniza Kaingang” temos uma

³² Os Guarani se autodenominam Avá, que significa, em Guarani, “pessoa”, vivem nos países da Argentina, Bolívia, Paraguai e no Brasil, nos estados do RS, SC, PR, SP, ES, MS e PA, falantes na família linguística Tupi-Guarani (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>. Acesso em: 08/09/2022.

³³ Os Kaiowá vivem no MS, Brasil e no Paraguai, falantes na família linguística Tupi-Guarani (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1. Acesso em: 08/09/2022

narrativa na qual a professora Joziléia, da etnia *Kaingang*, relatou que deu início a sua vida acadêmica graduando-se em Geografia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) em 2010 e especializou-se em Educação de Jovens e Adultos Profissionalizantes pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2012. Por um tempo, trabalhou com instituições não governamentais, o Instituto Kaingang e o Instituto Indígena Brasileiro em Brasília. Depois, voltou aos estudos para mais capacitações em busca de seus objetivos. Enviou cartas para algumas universidades pedindo acesso diferenciado aos indígenas nos processos de ingresso para Mestrado e obteve respostas positivas, com lançamento de editais contendo vagas de acesso por cotas – indígenas e negros. No ano de 2016, concluiu o Mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e recebeu o convite para trabalhar na Coordenação Pedagógica da Licenciatura Indígena da mesma Instituição, sendo a realização de um sonho, por fazer parte da equipe de formadores de professores indígenas. Em 2018, iniciou o Doutorado em Antropologia Social pela UFSC. Ela ainda relatou que os professores da Licenciatura Indígena, ao trabalhar suas disciplinas no curso, tiveram como compromisso entender o contexto do mundo de seus alunos e qual é a demanda necessária para a formação de cada um. Pois, a valorização da cultura, de suas línguas maternas e de suas tradições implicaria na qualidade do ensino diferenciado de cada escola indígena nas aldeias.

Desse modo, a professora Kaingang reforçou que na Educação Diferenciada deve-se considerar os aspectos positivos de sua qualidade para formação de uma pessoa, principalmente, considerando sua cultura segundo suas especificidades (particularidades, qualidade própria e seu povo). Nessa Educação Diferenciada faz-se necessário conhecer as diversas tradições indígenas, pois cada etnia tem suas diferenças e, embora tenham as mesmas lutas das causas indígenas, não são iguais.

Martins e Mesquita (2021) apresentam o artigo “Educação Superior Indígena no Ceará – Brasil: prática do processo de *Sobreculturalidade*” que traz uma discussão sobre a Educação de nível Superior diferenciada para povos indígenas no Estado do Ceará, Brasil. Os autores discutiram, também, dois casos específicos de Licenciaturas Interculturais Indígenas, o caso LII-PITAKAJÁ e o caso Tremembé, e sobre a utilização do processo de *sobreculturalidade*, conceito pelo qual relaciona o contato cultural inevitável, gerando um enriquecimento de culturas mútuas para os povos.

O trabalho de Martins, em 2016, abordou a criação do projeto de curso de Licenciatura Intercultural Indígena, LII-PITAKAJÁ em 2010, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Ele afirma que, nesse modelo de curso proposto no projeto da instituição, as aulas seriam realizadas

em Escolas Diferenciadas, onde, aconteceria em espaços dentro das comunidades indígenas, num sistema de semi-internato em alternância com aulas nos períodos de férias, em que cada etapa de aulas seria realizada em uma comunidade indígena diferente.

Assim como ocorreu no Mato Grosso do Sul, com os cursos de formação de professores indígenas, na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, que acontece no formato de alternância, tempo Universidade e tempo comunidade, onde os estudantes indígenas não precisam mais passar longos períodos afastados de suas comunidades. Esse formato de Pedagogia da Alternância, objetiva fazer com que os estudantes passem a desenvolver seus estudos baseado nas realidades de suas comunidades locais, utilizando esse tempo para suas produções. Conceito de *Intraculturalidade*, intitulado por Gervás (2011), tempo universidade e tempo comunidade e, também, requisito do processo de *Sobreculturalidade*³⁴.

No caso do projeto Magistério Pé no Chão de Martins, em 2019, revelou marcas importantes com os trabalhos de conclusão de curso, elaborados pelos graduandos da primeira turma de Magistério Indígena Tremembé de Grau Superior no ano de 2014. Assim como os graduandos do Magistério Indígena Tremembé, que também contribuíram na produção e confecção de seus próprios livros-textos, contendo suas Histórias, costumes, tradições, educação, medicina tradicional e suas lutas pelo direito de suas terras. Este processo fica claro no caso LII-PITAKAJÁ e no caso prático do povo indígena Tremembé.

No caso do artigo ““Licenciatura em Educação Básica Intercultural”: avanços, desafios e potencialidades na Formação Superior de Professores Indígenas” de autoria de Sanchez e Leal (2021), traz uma abordagem analítica-interpretativa sobre o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), visando dar visibilidade à proposta intercultural do curso de formação de professores indígenas da região. O objetivo do curso é promover a participação democrática das diversas comunidades indígenas, participantes, e combater as diferenças – exclusões e discriminações vividas pelos indígenas, não apenas nas dependências da universidade, mas em todas as instâncias – repartições públicas e privadas, política e epistemológica.

³⁴ Sobre culturalidade, processo criado na obra de Martins (2016) e desenvolvido em suas demais pesquisas etnográficas. Ele faz referência ao processo de contato cultural, partindo do pressuposto do contato inevitável, fazendo com que o indivíduo passe por suas fases no intuito de manter viva sua cultura. O autor busca explicar o fenômeno de contato entre culturas na diversidade e sobrevivência cultural como processo constante de autoaceitação do indivíduo, conhecimento sobre o outro em uma relação de alteridade, interação entre ambos, chegando a uma transformação cultural, em que, cada indivíduo terá uma visão distinta a inicial sobre a forma de ver a si mesmo e aos demais, mantendo vivos seus padrões culturais somados a outros padrões que estabeleceram contato.

Os autores fazem referência à criação do Projeto de Magistério Indígena (Projeto Açaí I e II) que foi a primeira conquista após a Constituição Federal de 1988, para posteriormente ocorrer a criação da Licenciatura Intercultural da UNIR. O Projeto Açaí é uma modalidade de curso na formação de professores indígenas de nível médio para suprir uma urgência do movimento indígena na institucionalização de sua Educação Específica.

Segundo os autores, a criação da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, no *campus* de Ji-paraná, região central do estado, tem em vista a necessidade de formação dos professores indígenas das aldeias em nível Superior e a partir da aprovação do PPC do curso, por meio da Resolução nº 198, de novembro de 2008, em 2009 deu início a primeira turma. Após três anos o curso alcançou maior independência e ganhou um novo departamento: o Departamento de Educação Intercultural (Deinter), dando mais autonomia e voz própria ao curso. Essa conquista é dada como resultado de muitas lutas das lideranças indígenas e da comunidade acadêmica participante.

Desse modo, o processo de seleção para ingresso no ano de 2015, segundo os autores, foi diferente dos processos anteriores, contemplando vagas de cotas para aqueles indígenas interessados que não exerciam a profissão de professor nas aldeias, uma vez que as exigências dos seletivos anteriores seriam estar em exercício na docência e ter o diploma de Magistério Indígena.

Assim, os autores finalizam dizendo que grande parte dos objetivos das lutas por uma educação indígena própria e autônoma ainda continuam, que as conquistas obtidas até o momento trazem inspiração para continuar fazendo justiça e perseverando nos movimentos indígenas do Estado de Rondônia e do País.

Ao olharmos para o artigo “Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil” de autoria de Grupioni (2013) observamos reflexões sobre o processo de formação de professores indígenas no Brasil, através dos programas criados pelo Governo Federal – modelo de escola diferenciada para os povos indígenas – como alternativas às práticas integradoras do órgão indigenista, em resposta aos direitos das comunidades indígenas de qualificar seus membros com o objetivo de diminuir a diferença no conhecimento entre a sociedade externa. O artigo tem como proposta apresentar reflexões sobre o percurso das ideias e das práticas balizadoras na formação dos indígenas no ofício da profissão docente de suas comunidades e sobre o lugar da Antropologia nesse processo formativo, dessa nova categoria profissional – professor indígena. Esses programas, de Educação Escolar Indígena, eram regidos pelos sistemas de Ensino do Governo, que tinham como missão a

expansão e continuidade dos níveis de ensino nas aldeias, com isso, as propostas pedagógicas de formação de professores indígenas passaram a ganhar mais visibilidade.

O autor traz uma questão para o contexto de sua pesquisa que seria: qual a forma que os gestores e docentes dos programas de formação de professores indígenas, percebem o conhecimento indígena? De que forma diagnosticar esse conhecimento? Por certo, parte do pressuposto de que os acadêmicos indígenas em formação são depositários dos conhecimentos não indígenas e que simplesmente irão dominar as técnicas transmitidas a eles e depois estarão aptos para produzirem seus próprios materiais, baseados em suas culturas, para as escolas de suas aldeias. O conhecimento escolar indígena impresso nos materiais didáticos é uma simplificação de fórmulas, estratégias cognitivas, igualdade de culturas e formas insuficientes de organização dos conhecimentos, dificultando a continuidade e valorização das escolas indígenas. Os antropólogos já diziam que o conhecimento dos indígenas não está dado, é preciso sistematizar e formalizar para depois ser trabalhado em suas escolas.

O trabalho da Antropologia, segundo Grupioni (2013), foi e será sempre de uma reflexão analítica a respeito dos processos de objetivação do que se sabe sobre cultura indígena. Estes processos são objeto de estudo por parte da etnologia ameríndia – conjunto dinâmico de diferentes categorias de interpretação (*indigenização, metaforização e coletivação* da cultura).

O autor traz a reflexão sobre a configuração do campo de formação de professores indígenas, em que a Antropologia teve um papel importante no processo inicial da prática nessa formação intercultural, sendo contrário ao modelo integrador que o Estado propôs, devido às implementações de novas políticas públicas para Educação Escolar Indígena. Pois, é possível uma Antropologia na demonstração de sua capacidade de ouvir e dar voz aos sujeitos do processo, assim a Educação se concretizará.

Já o artigo intitulado “Etnociência: um breve levantamento da produção acadêmica de discentes indígenas do Curso de Educação Intercultural”, de autoria das pesquisadoras Wieczorkowki, Pesovento e Téchio (2018), tem como objetivo investigar as temáticas dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) pelos formandos, futuros professores indígenas do curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, nas turmas de 2015 e 2016, visando dar publicidade na forma como a produção científica ocidental é trabalhada nas mãos de autores indígenas, sendo as produções mais adequadas à realidade da Educação Escolar Indígena, específica para os povos. Pois, a maioria dos discentes indígenas na função de pesquisadores e, também, futuros professores de suas escolas nas aldeias concordam que há

uma grande diferença na construção do conhecimento escolar quando o professor é um deles, conhecedor e participante da mesma cultura e tradição.

Segundo as autoras, a proposta do artigo é analisar o entrelaçamento entre as formas de saberes distintos tornados em um campo de conhecimento tradicional específico de cada comunidade indígena, visto que o curso recebe alunos de diferentes etnias – *etnociências*. Assim, em entrevista com um professor indígena, egresso do curso, as autoras relataram que quando são aplicados os conceitos de *etnociências* da Educação Intercultural, com seus alunos, nota-se um distanciamento desses métodos conceituais do processo de ensino aprendizagem aprendido em sua formação. Desse modo, são necessárias inovações pedagógicas específicas à realidade de cada comunidade escolar indígena.

As autoras, ao observarem os trabalhos de conclusão de curso dos acadêmicos indígenas, perceberam em seus escritos a preocupação de alguns em relação aos processos de condução desse ensino escolar em suas aldeias. A vontade dos acadêmicos indígenas era de fazer de suas escolas um meio formador, dando-os a possibilidade de expressar as diversidades e o pluralismos de culturas.

Diante das análises dos TCCs e depoimentos dos autores indígenas, as autoras concluíram: ser professor indígena é estar constantemente se atualizado, atentos às mudanças nos processos de ensino e aprendizagem no campo da Educação Escolar Indígena, nas diretrizes curriculares municipais, estaduais e federais; e o principal, estar sempre se aprimorando no ofício da docência (Wieczorkowki *et al.*, 2018, p 7).

Dando continuidade na busca por trabalhos que versam sobre a temática em questão, encontramos no repositório da coleção de Livros digitais da UFMS a dissertação de Bondarczuk (2018), intitulada “Percurso e Histórias sobre a formação de professores na Licenciatura Intercultural Indígena “Povos Do Pantanal” na UFMS”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEumat) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Vale conhecer, também, o repertório do levantamento bibliográfico do trabalho de dissertação de Bondarczuk (2018), pois a Revisão Bibliográfica de um trabalho com tal temática sempre terá novas pesquisas com novas discussões a serem realizadas.

O trabalho de pesquisa, para obtenção do título de Mestre de Bondarczuk (2018), teve os seguintes questionamentos sobre o curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” (Prolind) do *Campus* de Aquidauana da UFMS: Qual o significado da criação desse curso para alunos indígenas, para os professores universitários e os coordenadores dessa proposta de curso? Quais benefícios poderiam trazer com a criação desse curso para os povos

indígenas? Como o curso seria conduzido, na perspectiva daqueles que participam dele? Quais diretrizes norteiam essas práticas de formação? A partir desses questionamentos, buscou compreender como esse curso de formação foi pensado e colocado em prática, e como os professores e graduandos veem essa formação, suas dificuldades e enfrentamentos durante esse processo e os reflexos desse curso junto aos indígenas participantes do curso e suas comunidades.

A pesquisa tem como objetivo resgatar e reforçar o contato dos povos indígenas da região, prevalecendo suas culturas, línguas e tradições sem que percam suas especificidades e o sonho de construir uma escola indígena adequada às especificidades de cada povo.

O autor utilizou a Metodologia da História Oral para produzir depoimentos dos participantes do processo de criação do curso por meio de entrevistas semiestruturadas com foco na temática da pesquisa. De modo que, entrevistou 4 (quatro) professores e 2 (dois) egressos do curso de Licenciatura Intercultural Indígenas para produzir as narrativas.

Bondarczuk (2018) concluiu que a maioria dos entrevistados citaram a importância do curso como sendo uma forma de empoderamento perante a sociedade não indígena, por eles agora podem entrar em suas escolas como professores formados em nível Superior com reconhecimento, com isso, podendo trazer ganhos sociais e culturais para os povos indígenas da região. Segundo o relato de uma entrevistada, essa formação veio para suprir a falta de professores indígenas em suas escolas, uma vez que, essas vagas estavam sendo ocupadas por professores não indígenas. E seguiu dizendo que uma das maiores dificuldades que o curso enfrenta é dele não ser permanente, sua coordenação é voluntária e sem gratificação do cargo, assim, a sua permanência é incerta. Trouxe, também, a experiência relatada pela professora Nincao no curso de Magistério ofertado pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) para alunos de periferia com a garantia de que eles depois de formados voltariam como professores, porque eles eram de lá. O mesmo ocorre na formação de professores indígenas que, depois de formados, sempre voltam para suas aldeias. (Bondarczuk, 2018, p. 48 e 53).

Segundo o depoimento do entrevistado da pesquisa, professor Neto, quando ele estava cursando Pós-Doutorado na Argentina, foi convidado a dar uma palestra sobre sua pesquisa, que era sobre Cotidiano das Fronteiras, mas começou a falar sobre o “Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind)”, que assegura a formação em nível Superior de professores na atuação em escolas indígenas de Educação Básica, e o público ficou encantado ao ouvi-lo. Segundo ele, o público achou esse curso uma maravilha! E

lá estavam presentes pesquisadores do mundo inteiro, dos Estados Unidos, do Canadá, da Argentina, aqui da América do Sul, vários países. E todos eles ficaram encantados com essa proposta (Bondarczuk, 2018, p. 83 e 84).

Por último, a dissertação de mestrado de Silva (2019), vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru - SP, intitulada, “Primeiros cursos para formação de professores indígenas no estado de São Paulo: um estudo em História da Educação Matemática”, teve como objetivo compreender e sistematizar em uma versão histórica o processo de criação dos 2 (dois) cursos de formação de professores indígenas no estado de São Paulo (SP): o Magistério Indígena Novo Mundo (MagIND) e o curso de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena (Fispi). Para tanto, realizou um levantamento bibliográfico das documentações junto às Instituições e entrevistas com líderes indígenas e professores participantes do processo de criação dos cursos, com foco nas demandas para criação do MagIND e do Fispi, também, em compreender como foi o processo de elaboração do projeto do curso. Através das entrevistas foi descoberta a iniciativa de oferta de mais um curso de Formação de Professores Indígenas da Universidade Estadual Paulista (Unesp), que até o momento não tinha certificação de nível Superior, funcionando apenas como extensão universitária. Silva (2019) discorre sobre uma definição importante, do ponto de vista dos indígenas, sobre a Educação Escolar Indígena – a diferença entre: Educação Indígena da Educação Escolar para o Indígena, e o que os motivam a ir em busca dessa formação.

Para compreender a estruturação desses cursos, a autora inicia a busca a partir do ano de 1996, quando os líderes indígenas da Terra Indígena Jaraguá foram ao prédio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), para reivindicarem sobre a construção de prédios escolares em suas comunidades. No ano de 2000, o Núcleo Educacional Indígena (NEI) reuniu sua equipe para uma reunião em que deram início a elaboração da proposta de ementa e dos componentes curriculares para abertura do primeiro curso em nível médio, o MagIND, a proposta foi submetida ao Conselho Estadual de Educação (CEE) e aprovada em 2000. O MagIND tem como objetivo formar professores leigos indígenas em exercício da função e produzir materiais pedagógicos específicos para cada etnia. No ano de 2005 deu início ao curso Fispi com duração de 3 (três) anos.

A autora ressalta, que nesse cenário com poucos cursos de formação de professores indígenas oferecidos, com poucas opções de cursos nas Universidades de SP e poucas escolas indígenas, muitos dos professores indígenas que estão atuando encontram-se sem certificação

dos cursos, Fispi e MagIND, como mostra a legislação do Estado de São Paulo de 2013. E por não existir, ainda, a categoria dos professores indígenas no estado, não há proposição de criação de novos cursos de formação Intercultural.

Dos diversos trabalhos apresentados observamos que cada um teve suas perspectivas, suas diferentes abordagens metodológicas, teóricas e seus resultados, mas todos com a temática relacionada às faculdades indígenas e formação de professores indígenas em nível de Magistério e Superior, nas mais diversas instituições de ensino e centros de formações, municipais, estaduais e federais do nosso país.

A visão dos autores investigados nesse levantamento bibliográfico, em sua maioria, está relacionada, principalmente, na questão do Ensino Intercultural – se está ou não contemplando a necessidade de seus participantes – portanto, em relação à temática da “Educação Escolar Intercultural” e “Ensino Intercultural” percebe-se que há muitas questões para serem abarcadas, pois essas propostas, de formação de professores indígenas, é vista sob diferentes óticas pelos professores formadores, pelos acadêmicos indígenas, pelas comunidades indígenas e pelos órgãos dos municípios, dos estados e da federação que legislam.

A partir da leitura dos trabalhos, na revisão acima, identificamos uma relação próxima da temática de nossa pesquisa, concernente ao projeto de formação de professores indígenas da Faculdade Indígena Intercultural de Barra do Bugres, Unemat, pois, as expectativas e as realidades vivenciadas pelos professores idealizadores, os colaboradores desse projeto e o que o público indígena espera, concernente aos objetivos dos cursos, são fatores do Multinaturalismo, as perspectivas particulares de cada grupo ou indivíduo, no qual cada sujeito vê o mundo segundo um ponto de vista distinto. As narrativas sobre os processos burocráticos perante os órgãos fomentadores e legisladores, as lutas pela aprovação dessas novas propostas de formação diferenciada se assemelham nas diversas regiões que se empenharam nessas conquistas. Portanto, a partir do levantamento bibliográfico, podemos perceber angústias, anseios e conquistas de todos os envolvidos nesse processo em prol da Educação Escolar Indígena de nosso país.

3. Metodologia de Pesquisa

Na busca de uma abordagem metodológica em consonância com os objetivos propostos, adequada para uma pesquisa de cunho historiográfico, que contemple as especificidades do nosso objeto de pesquisa, que permite a utilização de entrevistas orais, que seja qualitativa, que admita a singularidade nas opiniões dos participantes da pesquisa – pois, cada um vê o mundo a partir de seu ponto de vista – e que rejeita a generalização dos acontecimentos, encontramos a História Oral (HO). Ela possibilita o registro de narrativas de formas mais abertas e fluídas em relação a outros modos de entrevista, e busca um olhar mais sensível sobre elas, de modo a conduzir a entrevista a um ambiente confortável para quem está sendo entrevistado. Com isso, as narrativas produzidas, através dos procedimentos trazidos pela metodologia da HO, contemplam visões particulares dos fatos, para além das hegemônicas que já constam em livros e documentos oficiais. Os mundos constituídos, cada um a seu modo, podem, assim, serem desvelados e compartilhados conosco nestas entrevistas.

Delgado (2017)³⁵ considera que a HO, na construção das narrativas pessoais dos processos históricos e sociais, apresenta uma gama de potencialidades metodológicas e cognitivas, entre as quais destacamos:

- revelar novos campos e temas para pesquisa;
- apresentar novas hipóteses e versões sobre processos já analisados e conhecidos;
- recuperar memórias locais, comunitárias, regionais, étnicas, de gênero, nacionais, entre outras, sob diferentes óticas e versões;
- possibilitar a construção de evidências via entrecruzamento de depoimentos;
- recuperar informações sobre acontecimentos e processos que não se encontram registros em outros tipos de documentos, ou mesmo que, estando registrados, não estão disponíveis para a comunidade de pesquisadores por diferentes razões;
- possibilitar a redefinição de cronologias históricas através de depoimentos que revelam novas óticas e diferentes interpretações em relação às predominantes sobre determinados assuntos ou temas;
- contemplar o registro de visões de personagem ou testemunhas da história, nem sempre considerados pela denominada história oficial. Isto é, recolher depoimentos de anônimos, vencidos, membros de movimentos étnicos, integrantes de comunidades alternativas, entre outros;
- possibilitar o registro de versões alternativas as da história predominante, por meio de entrevistas com membros da própria elite e com pessoas vinculadas às instituições de poder;
- possibilitar a associação entre acontecimentos da vida pública e da vida privada, por meio das narrativas individuais;

³⁵ O texto citado, relativo à construção de narrativas, foi baseado no livro de Paul Thompson: *A entrevista. A voz do passado*, de 1992.

- Apresentar-se como alternativa ao caráter estático do documento escrito, que permanece o mesmo através do tempo. (Delgado, 2017, p. 12 e 13)

Contudo, para além das inúmeras potencialidades da HO, também devemos nos atentar aos cuidados necessários ao envolver pessoas ou grupos sociais na pesquisa, pois é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que garante ao participante da pesquisa o respeito aos seus direitos e que é obrigatório nas pesquisas com entrevistas. Principalmente, se tratando de pessoas pertencentes aos povos originários, onde faz-se necessários autorizações por escrito mediante os órgãos responsáveis. No nosso caso, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai).

Silva e Souza (2007) apontam que na História os recursos da HO eram utilizados para delinear a história de sociedades originárias, que ainda não tinham registros escritos de suas histórias; como ocorreu no continente africano, no século XIX. Assim, historiadores daquela época criticavam qualquer outro tipo de possibilidade proveniente dos recursos orais, pois entendiam que somente com a Historiografia era possível registrar a história, por ser a arte de escrever os eventos do passado.

Dessa forma, a HO vem sendo muito utilizada como metodologia para desenvolver pesquisas em diversas áreas do conhecimento, proporcionando aos pesquisadores habilidades únicas nas produções dos registros históricos, nos momentos de contrastar as fontes narrativas, oferecendo uma visão em primeira mão de como o conhecimento histórico é produzido, além de destacar a natureza parcial das fontes primárias (Dave,y *et al.*, 2016).

3.1. História Oral

Há um grande panorama de usos e significados da expressão História Oral, bem como da própria História. Meihy e Holanda (2007) apontam que, usualmente, a História se baseia em documentos históricos, arquivos guardados em museus e, que quanto mais velhos forem os arquivos, mais valiosos serão e mais expectativas se criam por eles. No entanto, surge outro mecanismo de registrar e arquivar essas informações: a História Oral (HO). Que veio não só dialogar com as formas já existentes de produção historiográfica, mas também apontar quão ficcional é a História registrada a partir de documentos escritos. Com isso, encontrou muita resistência em sua aceitação no meio acadêmico, especialmente no campo da História, sendo melhor aceita em campos como a Sociologia.

Assim, a HO é, segundo Meihy e Holanda (2007), um recurso contemporâneo inaugurado depois da 2ª guerra mundial, com o avanço das tecnologias, por meios de gravadores

e máquinas fotográficas em geral. Tais mecanismos passaram a ser usados para validar algumas experiências que não estavam registradas em documentos escritos ou, quando estavam, tinham uma mensagem de valor subjetivo. Portanto, a HO incide no valor narrativo, onde as entrevistas gravadas ou filmadas têm um fundamento de registro de uma matéria que permita uma reflexão modificada das documentações escritas. Os autores afirmam que existem, atualmente, quatro gêneros de HO, sendo: o primeiro, a história oral de vida; o segundo, a temática; o terceiro é a tradição oral; e o quarto, a história oral testemunhal. A história oral de vida tem como fio condutor a trajetória existencial de uma pessoa; já a história oral temática gira em torno de um tema central em que as entrevistas endereçam ao desenvolvimento desse tema; a história oral de tradição é uma prática que deriva dos contatos com o grupo onde as tradições superam os espaços biográficos, tradições místicas que carregam uma memória da antiguidade; e a história oral testemunhal é aquela que mistura traços da biografia pessoal com a existência de trauma evidente. Cada uma dessas variações da HO solicita procedimentos específicos, bem como seus cuidados éticos. Podemos destacar aqui a elaboração, ou não, de um roteiro, o suporte psicológico necessário para lidar com questões traumáticas, a manutenção ou não do anonimato, etc.

Para Le Goff (2003), a memória coletiva ganhou ênfase e passou a ser considerada, ao longo do tempo e pelos vários segmentos da sociedade, como um importante mecanismo na luta de forças pela imposição do poder no ambiente social. A manipulação da memória coletiva revela o jogo de interesses dos grupos, classes e indivíduos que almejam obter o poder. As camadas dominantes, através da força econômica e política, acabam impondo ao restante da sociedade o que realmente deveria ser lembrado, comemorado e reverenciado (Le Goff, 2003).

A evolução das sociedades na segunda metade do século XX clarifica a importância do papel que a memória coletiva desempenha. [...], a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção (Le Goff, 2003, p 409).

Uma das discussões mais calorosas no debate sobre a HO diz respeito ao pertencimento. Nesse sentido, Meihy e Holanda (2007) questionam: quem faz a História Oral? A HO é de quem? Ficando evidente que a academia tem todo um tratamento pessoal, ansiando uma apropriação teórica fundamentada, que de certa forma *exclusivisa* a prática da HO dentro dos muros universitários. Todavia, a tendência geral é que haja uma apropriação desses recursos, seja por famílias, por instituições de trabalho, por sindicatos etc. Há uma forma grande

de produção de autoconhecimento, que forma um conjunto e este conjunto possibilita um enquadramento da HO dentro de um espaço mais amplo: a chamada história pública, que vem ganhando território no Brasil, uma história que transita por diferentes segmentos, inclusive acadêmico, mas que é acolhida por diferentes espectadores (Meihy; Holanda, 2007).

Para Meihy e Holanda (2007), importa saber como os materiais da história são organizados pelos narradores de forma a contá-la, pois a construção da narrativa revela um grande empenho na relação do relator com sua história. A HO é a construção de memórias de pessoas e suas organizações expressivas, memórias de expressão oral e a narrativa. A HO é completamente diferente da escrita, é nesse sentido que difere as duas - História Oral e a História convencional – porque, a participação do narrador como protagonista é essencial para se explicar.

sem a consideração especificada do modo de condução das entrevistas, qualquer projeto de história oral fica comprometido. Um dos pontos basilares da distinção entre história oral e entrevistas convencionais reside exatamente na especificação dos critérios de captação das narrativas segundo os termos estabelecidos nos projetos. É aí que entra a primeira variação entre entrevistas convencionais e de história oral (Meihy e Holanda, 2007, p. 33).

O desenvolvimento da HO é um amplo movimento que empreende o rompimento de práticas anteriores e a proposição de um novo paradigma. Esse desafio consiste, sobretudo, em ressignificar as posições metodológicas mais convencionais de registro histórico. Nesse contexto, cabe reconhecer que o modelo metodológico da HO, onde se obtém o registro de experiências subjetivas, é uma proposta inovadora. Assim, mostra-se como uma estratégia interessante, para o desenvolvimento de pesquisas em Educação Matemática, uma vez que é um mecanismo capaz de validar algumas experiências que não são registradas em outras abordagens metodológicas. Além de não ser estática, possibilita um arsenal de constantes modificações e questionamentos.

Assim, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, na década de 1980, as narrativas orais foram fundamentais para a organização e para o registro de memórias, “amplo espectro de movimentos sociais (negros, mulheres, homossexuais, sem-teto, sem-terra, entre outros), partidos políticos, associações civis, etc. voltaram-se para a organização de sua memória” (Mauad, 2016, p. 206). Desse modo, Silva e Souza (2007) apontam que a HO permite aos sujeitos, narradores, e sociedades sem registros, que sejam reconhecidos como protagonistas de suas próprias histórias e, que tenham o direito de serem ouvidos.

Ao falarmos em sociedade, antes, é preciso falarmos em linguagem escrita. Para Deleuze (2001), a escrita não se trata apenas de um código comunicativo entre pessoas de uma

mesma sociedade contendo regras gramaticais abstratas, que tem por função essencial a transmissão da informação e que é a única forma de expressão, mas sim de um fluxo, e é comparada como uma esteira, que se movimenta e se conjuga com significados, com corpos, com ideias e com fragmentos, “tratar a escrita como um fluxo e não um código” (Deleuze, 2001, p.15). A linguagem escrita, por ser um artigo histórico-cultural, se evidencia na escola, pois entende-se que ela é ativa nesse processo do fluxo. Nesse sentido, é na escola que a criança, em seu primeiro contato com a escrita, toma consciência das regras gramaticais e da linguagem. As instituições de ensino são ambientes de apoio desse processo e são responsáveis pelas orientações dando suporte aos sujeitos na produção de subjetividades, “são máquinas de fazer ver e de fazer falar” (Deleuze, 2001, p. 1).

Assim, a subjetividade, *una*, é algo que varia a partir da opinião/julgamento/interpretação de cada indivíduo sobre um determinado tema e que não é passível de discussão, é subjetivo. Isso é o processo de subjetividade que Deleuze (2001) classifica como sendo um processo de individualização dos modos como o indivíduo pensa e interpreta a si mesmo ou de um grupo de pessoas que pensam a partir dos saberes constituídos segundo suas culturas, suas crenças e suas tradições. Interessante apontar que os indígenas, parte importante neste trabalho, não têm as condições de vida e o acesso aos mesmos recursos que a classe dominante não indígena tem, por esse motivo eles os subjetivam de outra forma, portanto tem uma subjetivação que está colocada nessa situação hipotética. Em outras palavras, suas entrevistas, mais do que narrar fatos ou trazer informações, manifestam modos de subjetivação, modos de ver e de falar sobre o mundo.

Portanto, a escolha pela utilização dessa abordagem metodológica, implica em assumir uma postura crítica diante dos fenômenos intrínsecos à pesquisa, bem como a necessidade de uma atitude sensível na produção de dados, pois resgatam as experiências e as práticas vividas por diferentes culturas em relação à temática da pesquisa.

História Oral na Educação Matemática

O tema “História Oral na Educação Matemática” é bastante debatido e pesquisado em grupos de pesquisa em diversas universidades brasileiras, principalmente, pela atuação do pesquisador e professor Dr. Antônio Vicente Marafioti Garnica, fundador do Grupo de História Oral e Educação Matemática (Ghoem), em 2002, na Unesp de Bauru - SP. Sua intenção inicial foi reunir pesquisadores interessados na possibilidade de usar, inicialmente, a HO como recurso metodológico de pesquisa, de modo a compreender algo. Com isso, o interesse central do grupo

era estudar a cultura escolar e o papel da Educação Matemática nessas culturas. Assim, os temas abordados nos trabalhos desenvolvidos no Ghoem são vários, dentre eles as narrativas e a História Oral (Garnica, 2015).

Nesse sentido, a HO é um dos modos mais usualmente empregados pelo Ghoem para criar narrativas, embora não seja o único. Segundo Garnica (2015), os registros de narrativas orais são fontes historiográficas, comumente, narrativas orais são registradas por escrito devido à durabilidade do suporte e à facilidade de manuseio. E nas universidades ganham adjacências mais rígidas, inscrevem-se numa determinada ordem de discurso e passam a ser vistas como metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa. Desse modo, a História Oral em Educação Matemática tem elementos distintos pela própria natureza dos objetos com os quais são trabalhados. Esse fator distintivo em relação à HO tornou-se possível, exatamente, por ter se pautado não na defesa de uma singularidade do campo, mas na interlocução com as mais diversas áreas, aproveitando delas os elementos adequados (Garnica, 2015).

As fontes orais e escritas têm servido para diversas possibilidades de trabalhos, a partir da oralidade inaugura-se uma operação historiográfica. Desse modo, Garnica (2015) reflete que produzir fontes orais, a partir de entrevistas, passou a ser, nas apreensões contemporâneas, a legítima historiografia, pois: “trata-se não mais do passado “em si”, mas do passado que se inventa no presente e dos vários futuros projetados nesses vários passados inventados pelos sujeitos” (p. 186). Fontes orais, acompanhando a evolução dos tempos, permitem que as subjetividades participem do domínio da ciência. E as fontes escritas, nas quais a subjetividade também é determinante, juntam-se aos relatos orais para a configuração de uma nova perspectiva historiográfica: são narrativas de existências finitas, processuais, inacabadas, caóticas; registros de futuros desejados no passado, que marcam uma temporalidade que a história positivista insistia em negligenciar. O único elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte tem, segundo Portelli (1997), é a subjetividade do expositor. Fontes orais nos contam não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez (Garnica, 2015).

Igualmente, como Garnica (2005), faz-se necessário entender as especificidades da HO como recurso metodológico para trabalhos de natureza historiográficos, isto é, aqueles que visam a elaboração etnográfica. Segundo o autor, ao utilizar a HO como fundamento metodológico para pesquisas qualitativas de teor historiográfico:

[...] os estudos têm em comum a tendência a não “coisificar”, “factualizar” – e, decididamente, a não heroificar – os indivíduos – depoentes, mas preservá-

los em sua integridade de sujeitos, registrando uma rica pluralidade de pontos de vista: distintas versões da História (ibid., p. 5).

Para Garnica (2005), é necessário que os pesquisadores estabeleçam a HO como uma prática de pesquisa, de modo que eles não sigam um determinado método, entretanto, se regulem pela prática de seus precursores e descrevam as práticas que realizou. Do mesmo modo, assumimos que a HO é uma metodologia de pesquisa qualitativa, ressaltando o adjetivo “qualitativo” como se referindo às pesquisas que reconhecem:

(a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese *a priori*, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-la podem ser (re)configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas (Garnica, 2005, p. 7).

Portanto, entendemos que metodologia é ação, percurso, movimento, fluxo, construção e alteridade, e não uma mera elaboração de instruções ou procedimentos prévios ao pesquisar. Desse modo, a temática e as narrativas vão constituindo outros tratamentos específicos e no decorrer das etapas das pesquisas analisamos a validade e viabilidade da metodologia. Essa alteridade na metodologia é que dá flexibilidade e dinamismo para nossa pesquisa. Silva (2019) diz que não há regras de como constituir e analisar as entrevistas para as pesquisas, porém, a potencialidade da HO constitui algumas regras a serem seguidas quanto aos objetivos e ações no decorrer de um trabalho.

3.2. Procedimentos Preparatórios para as Entrevistas

Nesta parte do trabalho falaremos sobre a preparação e a realização das entrevistas. Para a elaboração do Roteiro de Entrevistas fez-se necessário a leitura de alguns pesquisadores e historiadores que escreveram sobre metodologias da História Oral (HO). Na obra de Calvino (1990) “As Cidades Invisíveis” está escrito como devemos nos portar no momento da entrevista: “Quem comanda a narração não é a voz: é o ouvido”. Nesse sentido, entendemos que não devemos interrompê-los nos momentos de fala, mas sim dar ouvidos às suas histórias para tornar a entrevista uma construção conjunta, como um diálogo sem interferência. O entrevistado tem que se sentir seguro, de preferência em seu território, em sua casa, em seu local de trabalho ou em sua escola, para que possa estar próximo de objetos que tragam lembranças dos fatos a serem narrados. Se for preciso, interrompa com perguntas curtas, por

exemplo: explique melhor este fato? Onde ocorreu isso? Quem são eles, o que você disse? Etc., assim dará à narrativa um melhor entendimento e sentido para a narrativa. Em nosso caso, como todas as entrevistas foram realizadas via Google Meet, os participantes encontravam-se em suas casas, ou em suas escolas, na Faculdade, nas aldeias. O maior desafio enfrentado pelo pesquisador foi contar com a ajuda de um bom sinal de internet nos territórios indígenas, às vezes o sinal oscilava muito, a ponto de prejudicar a qualidade da gravação.

No entanto, Thompson (1992) adverte que uma entrevista completamente livre, em contextos diversos, não pode existir, pois é preciso ter direcionamento em suas perguntas. "Apenas para começar, já é preciso um contexto social, o objetivo deve ser explicado e pelo menos uma pergunta inicial deve ser feita" (p.258). O autor segue dizendo: primeiro, você deve fazer contato com o informante, via telefone ou pessoal; encaminhar, previamente, o roteiro de entrevista contendo o objetivo da pesquisa e as perguntas que irão disparar a narrativa; sugira uma data possível para a entrevista, mas sempre deixe que o participante proponha outra. Esse contato prévio é sempre muito importante para uma entrevista fluir melhor, para que o participante da entrevista possa saber quem você é, e para onde vai com sua história contada. Tudo isso deve ficar bem claro já no primeiro contato. Nesse que antecede a entrevista com os participantes, deve-se expor o tema do seu trabalho de pesquisa e a forma como ele poderá auxiliá-lo. Mesmo que alguns digam que não têm nada importante a falar, reafirme que a sua participação será fundamental para sua pesquisa (Thompson, 1992).

Impactos causados pela Covid-19

Com a pandemia, algumas mudanças ocorreram na etapa das entrevistas. A situação nos impunha modificar procedimentos e protocolos já bem consolidados, especialmente, no que se refere ao contato físico presencial na realização das entrevistas. Com a situação pandêmica inesperada, da Covid-19 que atingiu o mundo todo, instaurada em março de 2020 em nosso país, as entrevistas foram realizadas a distância, com o auxílio da plataforma Google Meet, com datas e horários marcados, em comprimento da política do distanciamento social. Desse modo, registramos os depoimentos dos doze (12) participantes da pesquisa, que responderam a partir de um Roteiro de Entrevista elaborado com perguntas disparadoras com a seguinte temática: formação de professores nas licenciaturas indígenas interculturais da Faindi, a nível de Graduação e Pós-Graduação. Dentre os participantes temos: professores formadores e acadêmicos indígenas em formação, ambos ligados à Faindi.

Com a pandemia da Covid-19, a realidade vivenciada pelos acadêmicos indígenas da Faindi foi de muitos impactos, com diversos problemas e dificuldades, dentre eles, a principal preocupação foi em como dar continuidade aos seus estudos, assim, como foi a preocupação vivenciada por outros milhares de acadêmicos indígenas em todo o país e no mundo. Certamente, com os estudos improvisados do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e com o apoio dos Recursos Educacionais Digitais (RED) encontraram, também, problemas com a falta de aparelhos eletrônicos para a utilização dos mesmos, bem como, a péssima qualidade do sinal de internet, a falta de energia elétrica em várias aldeias, a falta de apoio pedagógico e a ausência de locais adequados para os estudos. Vale ressaltar, que a implementação do ERE para todos os segmentos da Educação Escolar utilizou, predominantemente, a internet e demais recursos tecnológicos para viabilizar o contato entre professores e alunos e, nesse ponto, os acadêmicos indígenas enfrentaram grandes desafios, dadas as condições de acesso a esses recursos nas regiões de aldeias muito distantes dos centros urbanos.

Considerando esse momento crítico pandêmico, agora já controlado, a realização das entrevistas a distância foi necessária, além de ter sido um desafio muito grande para todos os pesquisadores com suas pesquisas em andamento, pois fugimos totalmente dos critérios tradicionais de uma entrevista em HO. O contato físico entre o entrevistado e o entrevistador sempre foi fundamental, pois cria-se uma certa confiança, conforto e tranquilidade nos diálogos, especialmente para os que não têm muita intimidade com as câmaras. É preciso considerar que contar uma história pessoal, falar de suas dificuldades, desafios e glórias para uma pessoa que nunca se viu pessoalmente, desconhecida, pode causar timidez e inibição.

Houve várias situações complicadoras no momento das entrevistas, como: o sinal de internet falhar no momento da entrevista com depoentes indígenas isolados em suas aldeias e, nesse caso, quando melhorava o sinal era preciso retomar a pergunta do início, para conseguir dar sequência no diálogo; alguns entrevistados não abriam suas câmaras, que é de direito deles, nestes momentos as entrevistas ocorriam de modo incerto sobre a presença deles do outro lado dos aparelhos celulares ou computadores; outra situação delicada vivida com os participantes indígenas foi que, no final de nossas entrevistas, alguns ficavam inseguros para pronunciar a permissão do uso da gravação para fins de publicação em nossa tese, mesmo já tendo sido informados da finalidade da mesma no início e, nesses casos, foi necessário esclarecer novamente a importância de suas participações e relatos, e do propósito do nosso trabalho, para deixá-los mais seguros, pois estão protegidos pela Resolução 466/12 do Comitê de Ética em

Pesquisa (CEP)³⁶. Assim, Thompson (1992) nos instrui: ao dar início a uma entrevista e começar a gravação, peça ao participante a permissão dessa gravação, em seguida explique que o seu depoimento será, posteriormente, transcrito e textualizado. Pode acontecer que, no início, o entrevistado se sinta um pouco acanhado pelo fato de estar gravando, mas logo irá se acostumar (Thompson, 1992, p. 268). No nosso caso, que entrevistamos pessoas pertencentes aos povos originários, deve-se considerar também a necessidade, em alguns casos, de uma autorização prévia de seus Caciques, por isso é importante comunicar antecipadamente a necessidade dessa autorização. Isso se dá porque, para esse tipo de entrevista, além de suas impressões subjetivas, eles compreendem que estão representando seu povo. Desse modo, há necessidade do conhecimento de seus líderes sobre a origem e o destino da pesquisa. Apesar desses desafios, em todas as entrevistas realizadas conseguimos concluí-las como foi previsto.

Nesse sentido, se tratando do contexto social, nos momentos mais críticos que passamos na pandemia, quando dialogamos com os nossos entrevistados, fazendo perguntas do nosso Roteiro de Entrevista, em muitos casos, o contexto da Covid-19 estava intrínseco em suas narrativas, pois relataram as questões de dificuldades encontradas para dar continuidade em seus estudos e em suas pesquisas, nas licenciaturas e/ou no mestrado.

Sobre o critério da escolha dos participantes da entrevista, quem foram e como chegamos até cada um deles, quais os perfis necessários etc., foi um trabalho de estratégia que adotamos. Existem vários métodos de critérios de rede que são adotados nos trabalhos de pesquisa, portanto, utilizamos um deles que será descrito a seguir.

Escolha dos Participantes para as Entrevistas

A HO, como metodologia de pesquisa, estabelece e ordena alguns critérios para seleção dos participantes. Optamos pela indicação diversificada dos participantes entre pessoas que são capazes de narrar os fatos históricos do campo temático da pesquisa, buscando um número expressivo de participantes diferenciados. Segundo Marre (1991, p. 111): “Não basta um número de indivíduos, é preciso que este número expresse de maneira diversa, mas inter-relacionada, a trajetória socioeconômica do grupo social pesquisado”. Assim, o critério utilizado para selecionar as fontes narrativas, na escolha dos quatro (4) professores não indígenas, duas (2) professoras indígenas e seis (6) acadêmicos indígenas ativos e egressos da

³⁶ O objetivo do Comitês de Ética em Pesquisa é proteger os participantes das pesquisas. Suas normas estão reunidas na Resolução 466/12. A Resolução enfatiza que o participante deve ser protegido em sua integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual.

Faindi, foi o “critério de rede”³⁷, onde contactamos os depoentes e realizamos as negociações relacionadas as datas e horários para realização das entrevistas.

Portanto, o apoio do critério de rede na seleção das pessoas para serem entrevistadas possibilitou a criação de uma estrutura de fontes conhecidas entre si e ideias interligadas. Esse critério julgamos o mais adequado, uma vez que passamos por um momento atípico no mundo por conta da Covid-19, pois tivemos que manter o distanciamento social. O contato via WhatsApp³⁸ foi a solução.

Assim como Alberti (2012), a etapa da seleção dos entrevistados “não deve ser orientada por critérios quantitativos e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência” (p. 30). Desse modo, a seleção dos nossos entrevistados deu início pelos professores universitários, da Unemat de Barra do Bugres, que também conheciam e/ou participaram das lutas juntos aos povos indígenas pela formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso, em nível de Segundo Grau e Terceiro Grau, e hoje assumem cargos de gestão na Faindi. E os demais participantes, colegas de trabalho e acadêmicos indígenas, foram indicados por esses professores.

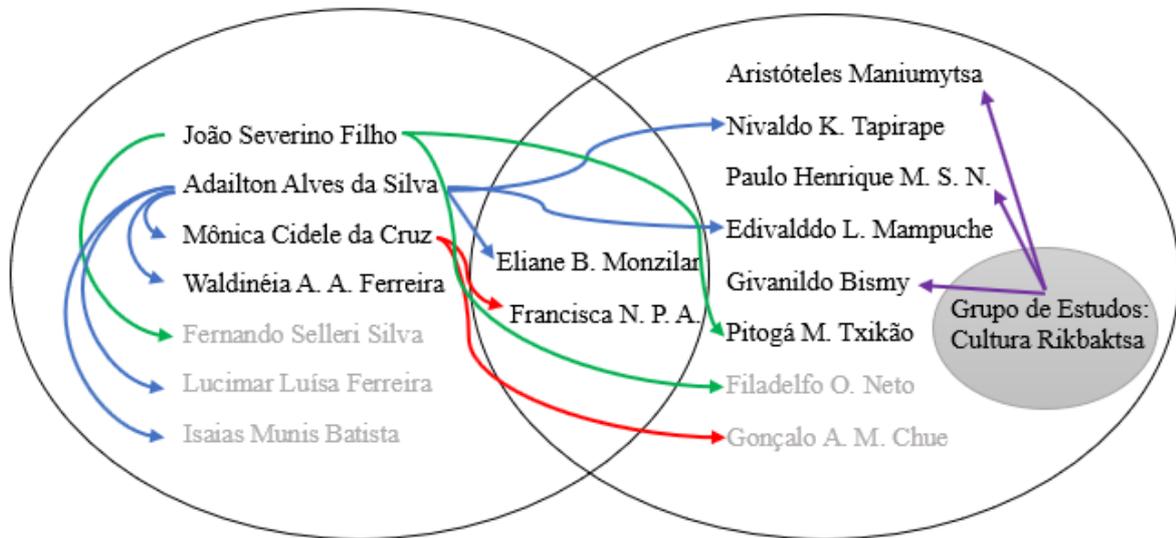
Para iniciarmos a seleção dos professores universitários e acadêmicos, ativos e egresso, da Faindi/Unemat, contactamos os primeiros professores participantes da pesquisa pela oportunidade de participar da disciplina de Seminários Avançados II (2021/1), ministrada pelos professores que foram convidados pelo Programa de Doutorado da UFMS, o professor Dr. Adailton Alves e o professor Dr. João Severino, os quais atuam como professores da Faindi/Unemat desde sua criação. Assim, aceitaram o nosso convite para participar da pesquisa, e através deles os demais foram selecionados por indicações. As indicações de participantes, também, tiveram continuidade pelo Grupo de Estudos da Cultura Rikbaktsa³⁹, onde contactamos alguns participantes, egresso e ativos da Faindi, indígenas da etnia Rikbaktsa. A Figura 2, representado pelo Diagrama de rede, nos mostra o processo de escolha dos participantes da nossa pesquisa.

³⁷ Onde, os primeiros depoentes indicam outras fontes para serem entrevistados, criando assim uma comunidade de argumentos (Gattaz, 1996).

³⁸ WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz, gratuito, para aparelhos celulares em todo o mundo.

³⁹ Mileide Terres de Oliveira - Coordenadora. CNPq. link para acesso: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8052369456103512

Figura 2 - Diagrama de rede - indicação dos participantes



Fonte: elaborado para a pesquisa

Em sequência apresentamos os participantes de nossa pesquisa:

João Severino Filho (professor)

Graduado em Matemática pela UFMT, Mestre em Ciências Ambientais, UFMT, e Doutor em Educação Matemática pela Unesp. Vice Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII). Entrevistado em: 15 de fevereiro de 2022 às 20h13’

Adailton Alves da Silva (professor)

Graduado em Matemática pela UFMT, Mestre e Doutor em Educação Matemática pela Unesp. Atualmente, é Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII). Entrevistado em: 16 de fevereiro de 2022 às 19h40’.

Mônica Cidele da Cruz (professora)

Graduada em Letras pela UFMT, Mestre em Letras pela UEM e Doutora em Linguística pela Unicamp. Atualmente, é Diretora – Faindi. Entrevistada em: 17 de fevereiro de 2022 às 19h06’.

Eliane Boroponepá Monzilar (egressa e professora)

Indígena do povo Umutina, graduada em Ciências Sociais pela UFMT, Mestre em Desenvolvimento Sustentável pela UFMT, Doutora em Antropologia Social pela UnB e docente colaboradora do PPGECEII da Unemat. Entrevistada em: 28 de fevereiro de 2022 às 19h45’.

(Destaque da UnB em 2019, considerada a primeira indígena Doutora em Antropologia pela UnB).

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira (professora)

Graduada em Pedagogia e Licenciatura em Ciências Biológicas, ambas, pela Unemat, Mestre em Educação pela UFMT e Doutora em Educação pela UFRS. Atuando nas Licenciaturas e no PPGECEII. Entrevistada em: 05 de março de 2022 às 08h17’.

Francisca Navantino Pinto de Ângelo (egressa e professora)

Indígena do povo Paresi, graduada em História pela UFMT (1986), Mestra em Educação pela UFMT e Doutora em Antropologia Social pela UFRJ. Professora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e docente colaboradora do PPGECEII da Unemat. Entrevistada em: 19 de março de 2022 às 18h18’.

Fernando Selleri Silva (professor)

Graduado em Ciência da Computação pela Unemat, Mestrado em Ciência da Computação pela PUCRS, Doutorado em Ciência da Computação pela UFPE. Atualmente, é Diretor Político-Pedagógico e Financeiro (DPPF) da Unemat de Barra do Bugres. Entrevistado em: 24 de março de 2022 às 13h32’. A entrevista não foi utilizada, pois o entrevistado declara não ter participado efetivamente nos movimentos de criação da Faindi, neste período era servidor técnico de informática.

Lucimar Luisa Ferreira (professora)

Graduada em Letras pela UFMT, Mestre em Linguística e Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Atuando na Faindi e no PPGECEII. Entrevistada em: 25 de março de 2022 às 09h01’. A entrevista não foi utilizada, pois a entrevistada declara não ter participado efetivamente nos movimentos de criação da Faindi, por estar afastada para estudos.

Isaiás Munis Batista (professor)

Graduado em Letras pela Unespar, Mestre em Letras UEM e Doutor em Linguística pela Unemat, *campus* Cáceres. Atualmente, é Coordenador do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, da Faindi. Não foi possível entrevistá-lo.

Aristóteles Maniumytsa (estudante)

Indígena da etnia Rikbaktsa, graduado em Licenciatura em Ciências Matemáticas e da Natureza pela Unemat (2006). Atua como professor de Matemática na Escola Estadual Indígena de Educação Básica Myhyinymykyta Skiripi. Entrevistado em: 19 de fevereiro de 2022 às 10h28’.

Paulo Henrique Martinho Skiripi Nambikwara (estudante egresso)

Indígena do povo Rikbaktsa, graduado em Licenciatura Intercultural Indígena com habilitação em Ciências Sociais (2006). Entrevistado em: 22 de fevereiro de 2022 às 18h57’.

Nivaldo Korira'i Tapirapé (estudante)

Indígena do Povo Tapirapé, graduado em Ciências Sociais (2006) pela Unemat. Atualmente, é professor titular no Ensino Médio, na Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa e mestrando do PPGECEII. Entrevistado em: 24 de fevereiro de 2022 às 09h07’

Edivaldo Lourival Mampuche (estudante)

Indígena do povo Manoki, graduado em Licenciatura Intercultural Indígena, com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática e mestrando do PPGECEII. Entrevistado em: 25 de fevereiro de 2022 às 14h08’.

Givanildo Bismy (estudante)

Indígena da etnia Rikbaktsa, graduado em Pedagogia Intercultural (2016) e mestrando do PPGECEII. Entrevistado em: 09 de março de 2022 às 09h08’.

Pitogá Makne Txikão (estudante)

Indígena da etnia Ikpeng, graduado em Licenciatura Intercultural Indígena (2009) e Especialização em Educação Indígena (2011). Atualmente, está cursando Mestrado do PPGECEII. Entrevistado em: 16 de maio de 2022 às 09h17’.

Filadelfo de Oliveira Neto (estudante, não foi possível entrevistá-lo)

Indígena da etnia Umutina, graduação em Ciências Matemáticas e da Natureza pela Unemat (2006). Atualmente é professor da Escola Estadual Indígena Jula Pará. Não foi possível realizar a entrevista.

Gonçalo Arildo Muquiçai Chue (estudante, não foi possível entrevistá-lo)

Indígena da etnia Chiquitano, Graduando do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Não foi possível realizar a entrevista.

3.3. Discussão sobre a elaboração do Roteiro de Entrevista, a Transcrição, a Textualização e o Processo de Análise.

A elaboração do Roteiro de Entrevista seguiu os critérios de uma entrevista semiestruturada, que consiste em um modelo flexível. Thompson (1992) diz que um roteiro de entrevista deve conter: objetivo da pesquisa e perguntas que irão disparar as narrativas. O Roteiro de Entrevista pode ser visto no Apêndice deste trabalho.

Com o nosso roteiro previamente construído, o ato das entrevistas deu-nos espaço para que fizéssemos perguntas fora do que havíamos planejado. Dessa forma, tornou-se o diálogo mais natural e dinâmico. As perguntas foram elaboradas com a intenção de captar respostas concernentes aos movimentos que deram origem à criação do Projeto 3º Grau Indígena e do primeiro Mestrado Indígena Intercultural do país, assim como as lutas do Movimento Resistência Indígena pelos seus direitos constitucionais e por uma Educação Escolar Indígena, específica e diferenciada para os povos.

As estratégias nas entrevistas, segundo Martins-Salandim (2018), são de responsabilidade do entrevistador/pesquisador, portanto, a forma de conduzir uma entrevista segura vai surgindo conforme se coloca à disposição para escutar. Assim, manter-se conhecedor das perguntas do roteiro de entrevistas é sempre fundamental, não só para fazer as perguntas mais naturalmente aos participantes na hora certa, mas para preparar a sensibilidade de seus ouvidos, durante todo o processo.

Em uma entrevista sempre acontece uma relação entre pessoas, o entrevistador e o entrevistado, com confiança e respeito mútuo, em que o entrevistador tem interesse pela história do entrevistado, dando o espaço para falar segundo a ordem cronológica de sua história sem que haja interrupções constantes (Thompson, 1992).

Bolívar (2002) afirma que para entender alguma pessoa ou coletivo dela é preciso contar uma história, pois a narração é o único instrumento para fazer o ensino e o seu exercício

é uma “proposta epistemológica, [em] que o conhecimento dos *participantes* se expressa em seus próprios termos por narrações e pode ser melhor compreendido desse modo” (Bolívar, 2002, p. 46). Assim, a narrativa, dos professores formadores (não indígenas) e os professores em formação (indígenas), está posta como fator principal entre narrador e ouvinte, ambos com papéis distintos e importantes. O narrador é quem direciona as ideias dando-lhe um sentido construtivo e o que ouve (protagonista) participa da construção de uma narrativa específica e é responsável pela continuidade dessa narrativa, tornando-a pública, não deixando-a morrer.

Para Tedesco, Sade e Caliman (2013), na entrevista historiográfica com narrativas históricas deve-se considerar as experiências de vida ou o vivido da experiência, “que advém da reflexão do sujeito sobre as suas vivências e inclui seus relatos sobre histórias de vida, ou seja, o narrado de suas emoções, motivações” (Tedesco *et al.*, 2013, p. 302). Isso fica evidente quando os autores ressaltam que a linguagem ajuda a compreender a experiência do entrevistado, desse modo no âmbito da pesquisa empírica, referente a observação das narrativas coletadas em pesquisa de campo em busca de encontrar significados, as narrativas dos participantes dessa pesquisa foram analisadas por questões temáticas, considerando as opiniões ou as razões subjacentes dos sujeitos da pesquisa em torno da temática em voga.

Vale lembrar, que na realização das entrevistas tomamos todos os cuidados a respeito dos direitos dos participantes e seguimos todos os protocolos legais da instituição⁴⁰ para um bom andamento da pesquisa, esclarecendo aos participantes ou a seu responsável legal a finalidade de suas narrativas e as práticas consolidadas na pesquisa, assim como, as possíveis consequências e os cuidados que deveriam ser adotados.

A partir disso, as entrevistas puderam ser realizadas, nas quais os participantes da pesquisa, acadêmicos indígenas e professores universitários, que apoiam as causas indígenas, relataram suas contribuições para tornar o sonho da criação de uma faculdade indígena cada vez mais específica e diferenciada às suas realidades. Com isso, eles tiveram o apoio de outras instituições de ensino e de professores colaboradores que participaram no primeiro momento de sua criação, trazendo suas experiências em contribuições. Nesse sentido, os entrevistados indígenas relataram diversas situações conflituosas discutidas nos momentos de fala em reuniões das lideranças indígenas junto às autoridades constitucionais, concernentes às pautas da criação dos cursos da Faindi. Relataram, também, as dificuldades que os acadêmicos

⁴⁰ Para início das atividades de pesquisa efetuamos todos os trâmites legais, que contribuem no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos, sendo: primeiro a aprovação do Projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o número do Parecer: 5.128.366, contendo os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) dos participantes e/ou de seus responsáveis legais contendo todas as informações necessárias.

enfrentam para permanecerem na academia, dificuldades nas leituras de textos extensos e de autores não indígenas, dificuldades na comunicação entre acadêmicos e professores não indígenas, na falta de reconhecimento e aceitação entre os acadêmicos não indígenas em outras repartições compartilhadas e da diversidade étnica dentro da Faindi/Unemat. Nesse sentido, Delmondez e Pulino (2014) nos diz que: a diversidade étnica se mostra um fator de muita relevância, pois a Educação Escolar Indígena trabalha com uma enorme variedade de sociedades indígenas e com distintas formas de organização social, línguas, costumes, tradições, entre outros.

Dessa forma, para lidar com toda a diversidade cultural dos povos indígenas, a HO nos pareceu adequada para imergir nas experiências através dos relatos históricos dos participantes. Pois, fornece a estas pessoas um espaço de reverberação de suas vozes no ambiente acadêmico e, também, se mostra uma importante ferramenta na superação de preconceitos e no cuidado ético – visto que os indígenas não são iguais, cada grupo tem suas particularidades e cada indivíduo suas próprias subjetividades – que devemos ter ao discutir tais temáticas. O espaço acadêmico, muitas vezes, valoriza mais os textos e as teorias “sobre” alguns grupos do que aquilo que os próprios grupos tinham a falar de si próprios, de seus anseios e angústias. Agora, a frente historiográfica, na produção de narrativas históricas, se coloca para aqueles que na verdade ocupam esses espaços trazerem suas experiências e outras perspectivas de suas realidades.

De posse das entrevistas gravadas iniciamos o processo de transcrição das narrativas orais, sendo a transcrição a primeira versão escrita das entrevistas gravadas. Ressaltando que, a cada hora de gravação de uma entrevista, destina-se, em média, cinco (5) horas a serem gastas para transcrição. Assim, partimos para a transcrição das entrevistas, uma etapa importante no processo da HO. Neste momento, fez-se necessário muita atenção na escuta das narrativas gravadas para o entendimento das palavras. Conforme Thompson (1992) afirma, a transcrição é a passagem da narrativa gravada para a escrita (*texto oral*) e que é um procedimento fidedigno. Posterior a isso, será feita a textualização (*texto escrito*), das transcrições pois:

O que deve vir a público é um texto trabalhado, onde a interferência do autor seja clara, dirigida à melhoria do texto” ... "por lógico, não são as palavras que interessam e sim o que elas contêm. ... Vícios de linguagem, erros de gramática, palavras repetidas devem ser corrigidas, sempre indicando ao leitor, que precisa estar preparado (Thompson, 1992, p. 57-58).

Dessa forma, entendemos que há necessidade de adequação das entrevistas, mantendo-se o sentido intencional do narrador. Ao passarmos todo o conteúdo oral para a forma escrita,

tomamos os devidos cuidados de tentar manter fidelidade ao que foi dito pelos narradores. Vale ressaltar, que no momento das entrevistas pelo Google Meet, os depoentes e o entrevistador se encontravam em ambientes distintos e distantes, assim, a espontaneidade na fala do depoente não foi integral, considerando que, num processo de entrevista presencial, o depoente também tem sua fala inibida pelo gravador, pois, a gravação é um documento que, de algum modo, pode compromê-lo. Concluído esse processo, partimos para as textualizações, sendo uma segunda versão da escrita do texto, a terceira etapa do processo. As textualizações compõem o corpo da tese.

Optamos por textualizar as narrativas orais, assim como Pinto (2013) elucida em sua tese, para reorganizar os discursos, retirar os vícios de linguagens e obedecer a uma estrutura de um texto acadêmico⁴¹. Dessa forma, estabelecemos o *corpus* inicial dos assuntos concernentes ao roteiro de entrevista. Assim, mantivemos a voz do entrevistador na pronúncia das perguntas disparadoras, mas se aferiu aos entrevistados a titularidade das narrativas. Para Thompson (1992), na etapa da textualização, o narrador passa a dominar como personagem em primeira pessoa, passando do processo de transcrição, para o processo de textualização, ou seja, um texto *recriado em sua plenitude*, contendo a ciência dos entrevistados para sua publicação.

Para Bolívar (2002), o próprio texto narrativo não pode deixar de ser narrativo, assim, o estilo de redação deve reorientar as práticas convencionais de investigação. Dessa forma, defendemos uma escrita mais próxima dos próprios relatos, mantendo-as o máximo possível da identidade de suas falas e adequando-as às normas padrões de pontuações. Assim, a leitura de suas histórias nos revela uma perspectiva mais historiográfica, pois partimos dos pontos mais comuns dos fatos a uma visão mais panorâmica dos contextos, considerando suas diferenças e singularidades. Findada a parte da textualização enviamos para o e-mail pessoal de cada um dos participantes fazerem a leitura do texto. De posse dos textos, os participantes, conforme acharam melhor, puderam retirar trechos do texto que não gostariam que fossem divulgados e puderam corrigir e acrescentar partes no texto que gostariam de ter falado. A devolutiva das entrevistas de uma pesquisa constitui-se como um *momento estanque* – ponto que finaliza uma etapa –, onde o pesquisador retorna ao campo investigado com os resultados obtidos e apresenta aos participantes. No nosso caso, enviamos por e-mails as narrativas de todos eles, pois devido

⁴¹ Marcuschi (2010) discute os “suportes” do texto: sonoro e gráfico. Assim, os textos criados em suportes sonoros que posteriormente se apresentam em suportes gráficos, o que justificaria as alterações das características, ou de algumas delas, do oral para o escrito. O autor propõe não uma dicotomia entre os textos: orais e escritos, mas um processo contínuo entre eles - texto baseado na tese de Pinto (2013).

ao distanciamento social, por motivo da pandemia do Covid-19, não foi permitida a entrada na Unemat, e nem nas comunidades indígenas. A partir daí, foram realizadas as correções segundo as sugestões atribuídas pelos autores e, assim, uma última versão dos textos foi construída. Nesse momento, também, foram disponibilizados junto aos textos a Carta de Cessão e o TCLE, os quais asseguram o direito de publicação do nosso trabalho.

Para uma melhor estruturação do trabalho e discussões nas análises das narrativas destacamos questões, que dizem respeito ao nosso objetivo de pesquisa e outras que nos chamam para uma nova discussão, extraídas das narrativas dos participantes. Dessa forma, as questões temáticas levantadas para a análise são:

- O movimento de criação dos primeiros cursos de licenciatura indígena, na Unemat;
- Marcadores de tempo ou o tempo indígena;
- O estereótipo de que todos os indígenas são iguais;
- A implantação do 3º Grau Indígena e a descredibilidade da capacidade dos povos indígenas no discurso negativo dos governantes;
- A Faindi proporciona aos seus participantes um ambiente para discussões políticas de interesse dos movimentos indígenas;
- O diferencial da Educação Escolar Indígena específica dentro das aldeias, para nossos entrevistados;
- As dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas em cursarem suas graduações fora do contexto cultural;
- Os obstáculos enfrentados na busca por um conhecimento mais profundo do mundo da Educação Escolar fora de suas tradições;
- O significado e o entendimento sobre as escolas indígenas interculturais nas aldeias e o reconhecimento da Seduc nesse processo;
- O significado de escola na visão de nossos entrevistados diverge opiniões;
- A importância da construção de um currículo escolar específico a cada etnia;
- Da construção de um currículo escolar específico para as escolas indígenas e do formato da matriz curricular semiaberta nos cursos de formação da Faindi;
- O olhar insensível dos não indígenas às práticas culturais dos povos indígenas;
- As visões sobre a busca pelo conhecimento se complementam entre os entrevistados;
- Por onde andam os professores indígenas com pós-graduações?

- A questão da discriminação e o preconceito que os indígenas sofrem em ambientes escolares fora de suas tradições;
- A abertura do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII), a nível de Mestrado.

No corpo do texto, serão apresentadas as textualizações oriundas das 12 (doze) entrevistas realizadas com professores que atuam na Faculdade Indígena Intercultural – Faindi – da Unemat de Barra do Bugres e acadêmicos, ativos e egresso, das licenciaturas indígenas, alguns já mestrados do primeiro Mestrado Indígena Intercultural (PPGECII) do Brasil, também da Unemat.

Contudo, entende-se que ambas as temporalidades e as sequências dos fatos e as memórias podem ser tratadas como historiográficas. Com isso, o texto dissertativo da análise das questões das narrativas foi estruturado sem seguir uma linearidade temporal, como foi destacado nas questões temáticas analisadas.

A etapa das análises das narrativas é compreendida desde o início do trabalho com a produção das narrativas por meio das entrevistas, com as leituras de textos que deram sustentação aos referenciais teóricos, com a revisão da literatura, com a visita ao local de pesquisa e as demais etapas como transcrições e textualizações. Assim, as narrativas foram as nossas principais fontes de pesquisa.

Todo este processo é importante para os pesquisadores que trabalham com História Oral, pois esta tem em seu cerne a intenção “declarada” de produzir fontes historiográficas, seja para esta ou para outras pesquisas. Para além das análises aqui produzidas, as entrevistas estarão disponíveis para futuros pesquisadores e, para isso, são necessários todos estes cuidados. Desse modo, Garnica e Souza (2012) concordam dizendo: “Está baseada nessa constatação nossa afirmação de que o processo de análise não pode ser um momento estanque na pesquisa, mas um movimento que atravessa todo o processo desde suas intenções iniciais”.

Para entender sobre o processo de análise das narrativas em nosso trabalho, apresentaremos um apanhado de tudo que lemos nos trabalhos que vêm sendo realizados no Ghoem e no Hemep com o uso da metodologia de pesquisa da HO na Educação Matemática. Nesses grupos há processos de: análise narrativa de narrativas; análise de singularidades; análise do estudo das convergências e do estudo das singularidades (Martins-Salandim, 2012); análise da interpretação do acervo explorado (Pinto, 2013)⁴²; análise paradigmática das

⁴² Pinto (2013) em sua tese intitulada: Projeto Minerva: caixa de jogos caleidoscópica faz uso das metáforas “caixa de jogos” e “caleidoscópico”, diferente das demais, pois, discute a produção de conhecimento a partir da interpretação dos documentos, dos fascículos e dos depoimentos narrados pelos participantes da pesquisa.

convergências e divergências dos temas; entre outros. Assim, nosso trabalho adotou um processo de análise que assemelha a paradigmática, pois consiste em elencar questões temáticas de potencialidades onde discutimos essas questões em forma de um único texto.

Na HO diversos autores contribuíram e contribuem até hoje nos trabalhos de pesquisa com utilização dessa metodologia. Dentre os vários historiadores que se dedicaram ao trabalho de documentar e dar a interpretação às histórias coletadas de memórias de sujeitos ou de comunidades, temos a grande colaboração do historiador Thompson (1992). Em seus trabalhos, observamos o destaque na difusão de sua modalidade metodológica, aplicadas na América Latina e na Inglaterra. Desse modo, a nossa pesquisa teve três etapas metodológicas, a primeira com a gravação das entrevistas, a segunda com a confecção dos documentos escritos (transcrição e textualização) e a terceira com a análise propriamente dita. Quando se trata de analisar as narrativas, autores como Meihy e Holanda (2019) entendem que esse procedimento é opcional e a pesquisa pode se dar por encerrada ao término da transcrição e textualização das narrativas históricas. Entretanto, Thompson (1992) aponta que, em geral, há três modos pelos quais a HO pode ser construída e concluída, a saber: a narrativa da história de uma única vida, a coletânea de narrativas e a análise cruzada. Assim, a análise cruzada nos traduz que:

A evidência oral é tratada como fonte de informações a partir da qual se organiza um texto expositivo. Naturalmente, é possível, num mesmo livro, associar a análise com a apresentação de histórias de vida integrais. [...] Porém, sempre que o objeto primordial passe a ser a análise, a forma global já não pode ser orientada pela história de vida como forma de evidência, mas deve emergir da lógica interna da exposição. Em geral, isso exigirá citações muito mais curtas, comparando a evidência de uma entrevista com a de outras fontes. Evidentemente, a exposição e a análise cruzada são essenciais em todo o desenvolvimento sistemático da interpretação da história (Thompson, 1992, p. 304).

Diante disso, para uma visão mais abrangente, Thompson (1992) sugere a união entre as narrativas textualizadas e a análise cruzada. Considerando a abrangência dessa visão como cerne da construção histórica.

Para título de conhecimento, encontramos na dissertação de Oliveira (2004), um método diferente de fazer análise, em seu trabalho com pesquisa histórico-documental, adotou a análise de discurso associada à Análise Temática, outra categoria da análise de conteúdo de Bardin (1997), em que, segundo o autor, permite observar a existência de abordagens distintas e de situações relevantes, na intenção de investigar a produção de conhecimento e delinear o fazer matemático na *Politécnica*, no ano de 1904. Dessa forma, apresentamos o *Manual Didático* de Bortolozzi (2020), que fala sobre a Análise de Conteúdo (AC) (Bardin, 1977), outro

exemplo de processo de análise que nos inspirou neste trabalho. Este processo teve sua origem no ano de 1940, no campo das pesquisas sociais, dentro da área jornalística, nos Estados Unidos, mas estendeu-se para os setores das ciências humanas, buscou esclarecimentos por meio de análise própria dos dados, a qual permite deduções a partir da maior ocorrência de determinadas palavras. Assim, é entendido que a AC pode ser considerada como uma análise dos significados e a Análise Temática (AT) pode ser uma análise dos significantes. Portanto, Bardin (1977) confere que a análise tem como artifício inicial o tratamento descritivo, que também compete a outras formas de análise como a linguística e as técnicas documentais. Na AT devemos, assim como é entendida por Bortolozzi (2020), buscar:

agrupar os relatos em tema (s) seguindo à teoria que sustenta o fenômeno estudado. O tema é identificado por palavras, frases e orações; são as “unidades de significado”. Ao ler uma frase, o “assunto”, o “tema” é aquilo que qualifica a fala do informante. É “daquilo” que ele diz que “marca” o significado da fala e, portanto, é o que nos interessa como resposta (Bortolozzi, 2020, p.37).

Nesse sentido, no desdobramento temático em diálogo com as entrevistas, apresentamos os temas que foram surgindo em subtemas, em decorrência das muitas leituras dos textos narrativos, agrupados por afinidade temática. Assim, apresentamos a interpretação dos significados obtidos, pautados nos referenciais teóricos, que seguem com as contribuições pelas lutas do Movimento de Resistência Indígena, pelo reconhecimento de suas identidades e, também, pelas políticas de implantação do primeiro mestrado específico para indígenas que foi uma grande conquista para eles.

Destas inspirações, constituímos um modo próprio para dialogar com as análises em nosso texto: elencamos questões de potencialidades significativas e discutimos separadamente, conectadas em um único texto, que iremos chamar de *Análise de Questões* (AQ). Assim, com essa conexão entre as questões em forma de texto único que foram agrupadas a partir das narrativas dos participantes, dissertamos sobre os pontos mais relevantes dos fragmentos destes textos, considerando uma visão mais panorâmica a uma visão singular das questões do contexto histórico de todo o movimento, desde a criação dos cursos do Projeto 3º Grau Indígena, atual Faindi, até a abertura do primeiro mestrado para indígenas do país. Em que narraram os movimentos de lutas das lideranças indígenas em prol à Educação Escolar Indígena, específica e diferenciada dentro do estado, de forma a estabelecer relações entre cada uma delas.

4. Referenciais Teóricos

O referencial teórico pautou-se no perspectivismo ameríndio, sob a ótica de Viveiros de Castro (2018), em diálogo com os textos sobre a formação do povo brasileiro, de Darcy Ribeiro (2015) e *Ideias para adiar o fim do mundo*, discutida pelo filósofo indígena Ailton Krenak (2019).

Estas escolhas foram pautadas, sobretudo, em nosso movimento de pesquisa que buscou dialogar com teóricos que nos auxiliassem a discutir as narrativas que produzimos conjuntamente com os entrevistados. A antropologia de Eduardo Viveiros de Castro (2018) já se fazia presente nas discussões de nosso grupo de pesquisa e em algumas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS. Assim, logo ao iniciarmos o curso já tivemos contato com ela. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa buscamos conhecer o contexto histórico de formação do povo brasileiro e todos os enfrentamentos dos povos indígenas na construção de seus direitos e para assegurar suas identidades, desse modo, as reflexões de Darcy Ribeiro (2015) vieram corroborar com a pesquisa. Tínhamos a intenção, desde o início do trabalho, de adotarmos também autores indígenas, nesta direção, pudemos dialogar com a visão cosmológica de Ailton Krenak (2019), uma vez que o autor apresenta reflexões profundas sobre o processo de colonização, levantando questionamentos sobre a formação das sociedades, a concepção de humanização, da ancestralidade, tecendo uma crítica ao projeto civilizatório capitalista a partir de uma posição que não temos acesso senão pelas suas leituras.

Mesmo que com obras muito distintas, podemos aproximar tais autores ao abordarem modos pelos quais os seres humanos se relacionam com a Natureza. Krenak (2019) considera que o cosmo incide na origem, na estrutura e na evolução, a partir do qual o ser humano é concebido no inter-relacional, entre os outros seres vivos, não vivos e a natureza. Para os povos ameríndios, segundo Viveiros de Castro (2018), a natureza não é algo externo ao ser humano, mas sim um elemento constitutivo da vida, que precisa ser respeitado e cuidado. Essa inter-relação entre os seres humanos e a natureza baseia-se na reciprocidade e na responsabilidade mútua, e não na dominação e exploração. Viveiros de Castro, de outro como, complementa:

Nas cosmologias ameríndias, o mundo real das diferentes espécies *depende* de seus pontos de vista, porque o “mundo em geral” *consiste* nas diferentes espécies, é o espaço abstrato de divergência entre elas enquanto pontos de vista. (Não há pontos de vista sobre as coisas – as coisas e os seres é que são pontos de vista).

Darcy Ribeiro escreve em sua obra, uma de suas mais importante, sobre o tema indígena, “Os índios e a Civilização”, na década de 1970, resultado de uma profunda pesquisa nos arquivos da organização Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado por Rondon. Ribeiro aponta que naquela época havia duas vertentes consagradas no cuidado com os indígenas: a romântica, que pretendia deixar o indígena isolado, e a integradora, que acreditava ser possível inserir o indígena na sociedade branca. Para ele, ficava evidente que nenhuma das duas formas eram possíveis na conjuntura do século XX (Ribeiro, 1970).

Desse modo, Darcy Ribeiro defende a tese de que o território é o elemento mais importante para a sobrevivência dos indígenas e pontua que os integrantes da organização SPI, em 50 anos, jamais compreenderam que os elementos culturais que atravessam a vida dos povos indígenas são essenciais às suas permanências. Com as conclusões de Ribeiro abre-se caminhos para os trabalhos empreendidos junto aos indígenas, levando esse conhecimento à sociedade branca do importante significado do território e suas relações com a cosmovisão dos povos indígenas (Ribeiro, 1970).

Além disso, Ribeiro se destaca pela preocupação com a saúde dos povos indígenas no Brasil, mapeando os principais focos de carências sanitárias entre os indígenas aldeados e as principais consequências socioculturais da mortalidade indígena, ocasionada pelas doenças devido a esse contato. Ribeiro, também, faz-se importante para o entendimento dos processos de formação de uma cultura social brasileira, cuidando em não anular nenhuma cultura presente, a partir das invasões dos colonizadores. Sem esse entendimento é impossível empreender um trabalho em concordância junto aos povos indígenas, entretanto, estará praticando uma postura colonialista, tida como superior.

4.1. Perspectivismo Ameríndio sob a Ótica de Eduardo Viveiros de Castro.

Eduardo Viveiros de Castro (1951), possui Doutorado em Antropologia Social pela UFRJ (1984); é professor titular de Antropologia Social na UFRJ e, também, foi professor de Etnologia no Museu Nacional/UFRJ (1978-2011); é membro da Equipe de Recherche en Ethnologie Américaniste do C.N.R.S. (2001); recebeu o prêmio de melhor tese de doutorado em Ciências Sociais da ANPOCS (1984); recebeu o Prêmio Érico Vanucci Mendes do CNPq (2004) e; de Ordem Nacional do Mérito Científico (2008); é Doutor Honoris Causa pela Université de Paris Ouest Nanterre La Défense (2014) e pela Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (2019) e; é membro da Academia Brasileira de Ciências (2019).

Neste texto discutiremos o conceito de perspectivismo ameríndio do Multinaturalismo, a partir das leituras de Eduardo Viveiros de Castro, em específico a obra: “Metafísicas Canibais” (2018). Tais conceitos foram abordados com vista no pensamento ameríndio⁴³, pensamento praticado pelos povos ameríndios, como propõe Viveiros de Castro (2018).

A fundamentação teórica de nosso trabalho estará apoiada no pensamento ameríndio segundo o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2018), de modo que é conhecida a ideia de mundo que compreende uma multiplicidade de posições subjetivas, na perspectiva do relativismo. Já o perspectivismo ameríndio, reflexão proposta por ele, não supõe uma multiplicidade de representação, ao contrário, o pensamento parte do ponto de vista que “todos os seres veem (‘representam’) o mundo da mesma maneira — o que muda é o mundo que eles veem”. Para ele o fato de diferentes seres verem as mesmas coisas diferentemente é apenas uma consequência de que diferentes tipos de seres veem coisas diferentes da mesma maneira. Nesse sentido, o perspectivismo não é um relativismo, mas sim um Multinaturalismo (Viveiros de Castro, 2004, p. 239).

O perspectivismo, em suma, “trata-se da concepção, comum a muitos povos do continente, segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não-humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos” (Viveiros de Castro, 2004, p. 225). Esse conceito é definido pelo dicionário Oxford Languages (2021) como uma teoria que afirma a parcialidade do conhecimento, isto é, limitado e determinado pela perspectiva particular de cada sujeito. É também um modo de representar ou considerar, por exemplo, o objeto segundo vários pontos de vista ou planos diferentes.

Viveiros de Castro (2018) sugere o termo “multinaturalismo” para assinalar o contraste do pensamento ameríndio em relação ao pensamento multicultural moderno. Nessa perspectiva, o pensamento ameríndio se baseia na concepção de uma unidade de espírito e uma diversidade de corpos, ou seja, a cultura ou o sujeito seriam a forma do universal, enquanto a natureza ou o objeto a forma do particular. “O perspectivismo é um multinaturalismo, pois uma perspectiva não é uma representação, ..., porque as representações são propriedades do espírito, mas o ponto de vista está no corpo” (Viveiros de Castro, 2018, p. 65).

Sobre a relação entre o pesquisador/observador e o nativo/ameríndio Viveiros de Castro (2002) apresenta que ambos são entidades de mesma espécie e condição, isto é, são humanos instalados em suas respectivas culturas, sendo ela eventualmente a mesma ou não.

⁴³ O Pensamento ameríndio é o conceito adotado pelo antropólogo Eduardo Viveiros de Castro que surgiu de seu trabalho com os povos Aruaque do Alto Xingu.

Nesse ponto, ainda que ambos – nativo e pesquisador – compartilhem de uma mesma cultura, a relação de sentido entre os discursos deles diferenciam suas comunidades. O autor afirma que a relação do pesquisador com sua cultura não é exatamente a mesma que a do nativo com a dele. Assim, o pesquisador pode pressupor que a relação do nativo com sua cultura é natural, intrínseca e espontânea e, ainda, não reflexiva podendo ser inconsciente.

O interessante é que justamente essa condição pressuposta pelo antropólogo faz do nativo um nativo, pois o antropólogo, como o nativo, exprime sua cultura pelo discurso, entretanto, se o antropólogo pretende ser algo a mais que o nativo, deve poder exprimir sua cultura culturalmente, de forma reflexiva, condicional e consciente. E aqui temos um ponto crítico dessa relação, pois a cultura do antropólogo se acha contida, nas duas concepções da palavra, na relação de sentido:

(...) que seu discurso estabelece com o discurso do nativo. Já o discurso do nativo, este está contido univocamente, encerrado em sua própria cultura. O antropólogo usa necessariamente sua cultura; o nativo é suficientemente usado pela sua (Viveiros de Castro, 2002, p. 114).

Para Viveiros de Castro (2002), tal relação desigual constitui um jogo que coloca o antropólogo numa posição de prestígio epistemológico sobre o nativo. Isso, se revela quando observamos que o discurso de um antropólogo não está situado no mesmo plano do discurso do nativo, desse modo, apesar desse antropólogo estabelecer o sentido a depender do sentido do nativo, é o antropólogo quem detém o sentido desse sentido, isto é, ele é quem explica e interpreta, traduz e introduz, textualiza e contextualiza, justifica e significa esse sentido (Viveiros de Castro, 2002). Nesse ponto, percebe-se a necessidade de compreender o conceito de Multinaturalismo de Viveiros de Castro uma vez que ele evoca o pensamento ameríndio sob a ótica do nativo despido dessa posição irreflexiva que a antropologia clássica impõe.

No relativismo cultural, um “multiculturalismo”, é conhecida a ideia de mundo que compreende uma multiplicidade de posições subjetivas, incidentes sobre uma natureza externa, *una* e total, indiferente à representação. Assim, expõe os múltiplos pontos de vista sobre a realidade que é tomada como ponto de partida em que a concepção de que diferentes sujeitos enxergam um mesmo objeto de formas distintas e que todas essas perspectivas são igualmente válidas e verdadeiras. A reflexão proposta por Viveiros de Castro (2018), em relação ao Multinaturalismo, é exatamente o inverso, para o ameríndio o pensamento não supõe uma multiplicidade de representação, ao contrário o pensamento parte do ponto de vista que “todos os seres veem (‘representam’) o mundo da mesma maneira — o que muda é o mundo que eles veem” (Viveiros de Castro, 2018, p. 64, 65).

Desse modo, Viveiros de Castro (2018) traz o exemplo de Gerald Weiss, que descreve o mundo dos Ashaninka da Amazônia peruana como “um mundo de aparência relativas, onde diferentes tipos de seres veem as mesmas coisas diferentemente”, uma percepção correta em certo sentido. Mas, o autor destaca o que Weiss não viu: o fato de seres diferentes verem as mesmas coisas diferentemente é, pois, uma consequência do fato de que diferentes tipos de seres veem coisas diferentes da mesma maneira. Por exemplo, as coisas que os não humanos veem, quando veem como nós vemos, são outras do tipo: o que para nós é sangue, para os jaguares é cerveja. Verdadeiramente, nos encontramos no sangue ou na cerveja, ninguém bebe a bebida-em-si; mas no mundo dos Ashaninka, toda cerveja tem uma impressão desagradável de sangue, e vice-versa. Nesse sentido, refere-se a parábola lévi-straussiana das Antilhas, em que não falava apenas do perspectivismo, ela própria era perspectivista, em que:

O protagonista se perde na mata e chega em uma aldeia desconhecida, cujos moradores o convidam a se refrescar com uma cuia de “cerveja de mandioca”, que ele aceita com gosto – mas, para sua surpresa horrorizada, seus anfitriões põem-lhe à frente uma cuia transbordante de sangue humano, insistindo que aquilo é precisamente a cerveja de mandioca que ele esperava. O que lhe permite concluir, naturalmente, que, se sangue humano é a cerveja daquela gente, aquela gente não era humana (Viveiros de Castro, 2018, p. 89).

Isso, implica um tipo de disjunção comunicativa, onde os interlocutores não estavam falando da mesma coisa, e não sabiam disso, assim como os jaguares e os humanos dão o mesmo nome para duas coisas diferentes. Outra história lévi-straussiana sobre a conquista da América relata, que enquanto os espanhóis tinham dúvidas se os indígenas possuíam alma ou não, do outro lado, os indígenas afogavam os prisioneiros brancos, para saber se seus cadáveres apodreciam ou não (p. 35). Para um, o que importa é a alma e para o outro a matéria. Da mesma forma, a história dos europeus e os indígenas que “falavam” da humanidade e entendiam como sendo o critério definidor do conceito, eram totalmente diversos. Em resumo, tanto a história como a parábola giram em torno de um equívoco. Para Viveiros de Castro, este equívoco é precisamente o lugar privilegiado da antropologia.

Portanto, o perspectivismo supõe uma epistemologia de mesma representação em diferentes objetos, no mesmo sentido, mas referências múltiplas. O perspectivismo não é um relativismo, mas sim um Multinaturalismo (Viveiros de Castro, 2018, p. 64 e 65).

Assim, enquanto para o relativismo cultural existe uma diversidade de representações sobre uma natureza - *una*. Para o Multinaturalismo há uma multiplicidade de naturezas que traz um ponto de vista. Isso é compreensível, pois se a cultura é um sistema de diferenças, então podemos dizer que a natureza também o é: diferenças de diferenças (Viveiros de Castro, 2018).

Cabe elucidar o exemplo apresentado por Viveiros de Castro que:

Tipicamente, os humanos, em condições normais, veem os humanos como humanos, os animais como animais e os espíritos (se os veem) como espíritos; já os animais (predadores) e os espíritos veem os humanos como animais (de presa), ao passo que os animais (de presa) veem os humanos como espíritos ou como animais (predadores) (Viveiros de Castro, 2002, p. 117).

No entanto, tal qual o homem vê cauíim (cerveja) os jaguares veem sangue; tal qual o homem vê um peixe assado os urubus veem os vermes da carne podre; etc. Em síntese, os animais se veem como gente sob sua ótica e enxergam os outros seres como animais, sendo essa uma visão recíproca:

Vendo-nos como não-humanos, é a si mesmos – a seus respectivos congêneres – que os animais e espíritos veem como humanos: eles se percebem como (ou se tornam) entes antropomorfos quando estão em suas próprias casas ou aldeias, e experimentam seus próprios hábitos e características sob uma aparência cultural – veem seu alimento como alimento humano (os jaguares veem o sangue como cerveja de milho, os urubus veem os vermes da carne podre como peixe assado etc.), seus atributos corporais (pelagem, plumas, garras, bicos etc.) como adornos ou instrumentos culturais, seu sistema social como organizado do mesmo modo que as instituições humanas (com chefes, xamãs, festas, ritos...) (Viveiros de Castro, 2018, p. 44 e 45).

O pensamento ocidental traz um princípio fundamental de que nada é humano exceto o ‘homem’. Já o pensamento ameríndio traz que a condição humana perpassa todo o universo e todos os seres têm uma natureza humana e animal que se revela sob a ótica de cada um. Assim, a condição comum entre humanos e animais não é a animalidade como tradicionalmente se pensa, mas a humanidade.

O perspectivismo ameríndio consiste numa estrutura intelectual que contém uma teoria de sua própria descrição antropológica, uma contra-antropologia a do europeu, ocidental. Nesse sentido, ele não é um tipo, mas um conceito – conceito de conceito.

Acreditamos ser esse pensamento ameríndio inovador, pois apesar de ser expresso e registrado nos estudos antropológicos que as diferentes perspectivas têm igual valor, pode ocorrer o infortúnio de conceber mais prestígio para determinadas perspectivas, uma vez que o que está evidente é a diferença. Enquanto que na concepção multinaturalista há uma só “cultura” e múltiplas “naturezas” – epistemologia constante, ontologia variável. Assim, se coloca em evidência a igualdade entre os seres, a humanidade presente em todo universo, de modo que todos são capazes de atingir um ponto de vista a partir de objetos/mundos diferentes.

4.2. A Formação do Povo Brasileiro

Darcy Ribeiro (1922 – 1997) formou-se em Ciências Sociais (1946) na Escola de Sociologia e Política de São Paulo — SP. Foi um intelectual de reconhecimento internacional, nos campos da antropologia e da etnologia. Atuou como escritor, educador e político. Exerceu a função de Senador da República (1991 – 1997) e membro da Academia Brasileira de Letras.

A obra de Darcy Ribeiro (2015), “O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil”, tem sido uma importante referência àqueles que querem compreender o período colonial, com especial atenção aos povos indígenas. Ribeiro (2015) disserta sobre um período de grande exploração e expansão territorial das nações europeias, o choque cultural entre os povos europeus que adentravam em terras para eles desconhecidas e os nativos que foram aqui subjugados, estuprados, expropriados, escravizados e mortos, e os processos falhos de urbanização do país, entre outros fatores ocorridos nesse período. Todavia, Ribeiro (2015) vê com bons olhos a origem da formação da identidade brasileira, transmitindo uma visão positiva a respeito do que o nosso país tem a mostrar para o resto do mundo. Assim, em sua ótica, o Brasil adquiriu condições suficientes para lidar com as diversidades populacionais e suas diferenças raciais, constituindo-se como um modelo de civilização. Esse posicionamento é discutível, ao observar o contexto de exploração e violência que envolveu a formação da dita identidade brasileira. Importa salientar, que há uma fragilidade na afirmação da formação de uma identidade nacional, uma vez que, mesmo que haja referências às múltiplas culturas que compõem o povo brasileiro, fica implícita a ideia dessa identidade associada aos colonizadores, de certa forma, há uma romantização na figura do mestiço, dos mamelucos ou brasilíndios.

Os mamelucos ou brasilíndios consideram-se, a seu entender, principais agentes da civilização por serem rústicos meio-índios, incansáveis no trabalho, na bruteza selvagem da selva tropical, herdeiros da sabedoria de seus ancestrais acumulada pela sua descendência indígena (Ribeiro, 2015). Entretanto, não podiam identificar-se com uns nem com outros de suas genealogias, foram gerados numa terra de ninguém, no qual constrói sua própria identidade, de brasileiro. Nesse sentido, os mamelucos paulistas sofreram rejeições extremas: “A do pai, com quem queriam identificar-se, mas que os viam como impuros filhos da terra e a rejeição do gentio materno, pois, quem nasce é filho do pai, e não da mãe, na visão do indígena” (Ribeiro, 2015, p. 83). Essa tarefa dos mamelucos serem agentes principais da história do nosso país não foi nada fácil, pois:

Enfrentaram, de um lado, a odiosidade jesuítica e a má vontade dos reinóis e, do outro lado, todas as dificuldades imensas de sua dura vida de sertanistas.

Inclusive a hostilidades dos índios arredios – tais como os Aimoré da Bahia; os Botocudo de Minas Gerais e do Espírito Santo; os Kaiugang e Xokleng do Sul; os Xavante de Mato Grosso; e, sobretudo, os Bororo e Kayapó, que se moviam por extensas áreas, através dos cerrados, além dos rios Araguaia e Tocantins –, cientes do destino trágico que teriam se capturados. (Ribeiro, 2015, p. 84)

Assim, pode-se observar o contexto conflituoso e impositor do processo de colonização, onde na base da violência as terras brasileiras foram sendo colonizadas, isto é, os povos originários foram desapropriados de seus direitos à terra e os colonizadores se apropriaram violentamente desse direito.

O autor narra o movimento de resistência indígena a todo esse processo, como quando os Kayapó⁴⁴ atacavam inesperadamente em lugares mais distantes, fazendo prisioneiros sempre que podiam, tornando-se o pavor dos bandeirantes (mamelucos) e, mais tarde, dos sertanejos que se aproximavam deles. Frente a esses conflitos contra os indígenas, as vantagens dos agentes da civilização de modelo europeu, com a posse de armas de fogo, se anularam. “Enquanto um bandeirante levantava o clavinote, sustentado numa forquilha, e armava o complicado disparador, o índio mandava de três a cinco flechadas.” (Ribeiro, 2015, p. 85). O povo Tupi⁴⁵, cujo dialeto, hábitos e práticas foram adotados pelos brasilíndios, eram considerados dóceis como escravos e muito úteis nas tarefas corriqueiras, nas plantações de mandioca e de milho.

É evidente que as circunstâncias envolvidas na tomada de posse das terras estão para além delas, uma vez que esses povos tiveram sua língua, sua cultura, suas práticas e suas comunidades desestruturadas pela apropriação das suas terras. Nos conflitos inter-raciais, alguns grupos étnicos ludibriaram manter certa vantagem na qualidade de aliados dos colonizadores para garantir apoio nos conflitos entre outros grupos indígenas inimigos. Nisso, criou-se uma expectativa de passagem gradativa desses povos tidos como não civilizados para povos civilizados a partir da aculturação deles. Entretanto, para Ribeiro (2015), o fator intrínseco nesse caso foi de ao invés desses indígenas passarem progressivamente da condição de nativos da terra à cultura social, da aldeia à vila; esses indivíduos permaneceram

⁴⁴ Os Kayapó, se autodenominam Mebêngôkre que significa “os homens do buraco”. A língua falada pelos Kayapó pertence à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê, e vivem nas regiões dos estados de MT e PA (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_\(Kayap%C3%B3\)#Hist.C3.B3ria_e_ocup_a.C3.A7.C3.A3o_da_regi.C3.A3o](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_(Kayap%C3%B3)#Hist.C3.B3ria_e_ocup_a.C3.A7.C3.A3o_da_regi.C3.A3o). Acesso em: 10/09/2023.

⁴⁵ “Tupi” significa um tronco linguístico de onde derivam várias famílias linguísticas. Desse modo, ao falar em “os tupis”, estamos nos referindo a diferentes povos, como os Tupinambás e os Tumbalalá (Souza, 2018). Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/tupis/>. Acesso em: 10/09/2023.

irredutivelmente indígenas ou se extinguíram com a morte de seus parentes. Pesquisas etnológicas realizadas por Ribeiro (1970) apresentam um alto grau de resistência de etnias indígenas, que consistem em lealdades a seus grupos, mesmo quando posto em prisões aculturadoras e assimiladoras por décadas. Indígenas e não indígenas se posicionam como alternos étnicos em um conflito sem fim, em que jamais daria lugar a uma amalgamação (Ribeiro, 2015).

Desse modo, todo grupo étnico que tiver a oportunidade de manter a continuidade de suas práticas culturais e das tradições, sendo transmitidas de seus pais aos seus filhos, preservará suas identidades, independente do grau de assimilação que experimente (Ribeiro, 2015). Nesse sentido, a compreensão do processo histórico de colonização e o reconhecimento de todas as explorações pelas quais os povos indígenas passaram serve para nortear práticas mais respeitadas que assegurem os direitos básicos desses povos, bem como guiar políticas públicas de reparação à vida, cultura, terra, comunidade e bem-estar, no que eles foram historicamente lesados.

4.3. A Cosmologia Indígena

Ailton Alves Lacerda Krenak (1953), filósofo, escritor e ambientalista, é reconhecido pelo título recebido de Doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Grão-cruz pela Ordem do Mérito Cultural, por ter desenvolvido um importante papel na celebração da cultura brasileira e na Assembleia Constituinte (1987), com o rosto pintado de preto simbolizando o retrocesso que os direitos indígenas estavam sofrendo no país, que resultou na inclusão do Capítulo “dos índios” na atual Constituição brasileira, com a garantia dos direitos indígenas à terra e à cultura autóctone. Tomar-se-ia, a partir dali, um importante rumo na luta indígena brasileira por seus direitos. Pertencente ao povo Krenak, tornou-se jornalista para se dedicar, ainda mais, às causas indígenas, na década de 1980. Em 1985, fundou a organização não governamental Núcleo de Cultura Indígena, promovendo a cultura a partir de festivais e encontros entre povos indígenas. Em 2005, contribuiu na escrita da proposta da Unesco na criação da Reserva da Biosfera da Serra do Espinhaço.

Em “Ideias para adiar o fim do mundo”, Krenak (2019) discorre sobre a cosmologia indígena, que significa: a sabedoria e a compreensão do universo em sua pluralidade. O cosmo consiste na origem, na estrutura e na evolução, a partir do qual o ser humano é concebido no interrelacional, incluindo os outros seres vivos, não vivos e a natureza. Krenak (2019)

questiona: o que nos levou a construir a ideia de humanidade? Será que ela não está na base de muitas das escolhas erradas que nós fizemos, com isso, sempre justificando o uso da violência?

Segundo Krenak (2019), os colonos europeus sustentavam a ideia de que eram a humanidade iluminada e que precisavam ir ao encontro da outra humanidade sem “luz”, para levá-los a “luz”. Essa “luz”, que também é chamada de civilização, foi definida como um conjunto de caracteres próprios do ser em convívio social, político, econômico e cultural de um grupo ou de uma nação. Assim, essa ideia tem sido uma concepção de verdade, que influenciou muitas escolhas de pessoas iludidas, em diferentes períodos da história de nosso país, levando ao fracasso. Assim, no século XXI, apoiados em visões distintas originadas de pesquisas etnológicas, pensadores em diferentes culturas levantaram críticas a essa ideia e questionavam. “Somos mesmo uma humanidade?” (Krenak, 2019).

Ao experienciar diferentes culturas pelo mundo afora, Krenak (2019) se permite avaliar quais são as garantias que temos em integrar ao círculo da humanização. Assim, deixa a nobre reflexão: “Por que insistimos tanto e durante tanto tempo em participar desse clube, que na maioria das vezes só limita a nossa capacidade de invenção, criação, existência e liberdade?” (Krenak, 2019, p. 8). O autor interroga dizendo: Será que continuamos tendo aquela velha disposição para a servidão voluntária, que tivemos no passado? Sendo que a maioria de nós estamos alienados a essa servidão. Esse círculo da humanização acabou por lançar o povo do campo e da floresta a viverem nas favelas e nas periferias das grandes cidades, trabalhando nos subempregos, sendo mão de obra barata. Esse povo que poderiam estar vivendo em seus lares de origem, em comunidade, estão dentro desse “*liquidificador chamado humanidade*”. Mas, se esse povo não tivesse vínculos profundos com suas memórias de seus antepassados, com as referências de suas culturas e das suas tradições, dando sustentação na valorização de suas identidades, já estariam loucos neste mundo de gente maluca que fazemos parte (Krenak, 2019, p. 9).

Retomando a definição de cosmo, Krenak caracteriza a natureza sendo o cosmo, e tudo que pensamos também é natureza, assim, tudo é o cosmo. Desse modo, Krenak cartografa a aldeia Krenak para explicar que a natureza, também, tem vida humana. Localizada à margem esquerda do rio, na direita tem uma serra e essa serra tem nome e personalidade, serra Takukrak:

De manhã cedo, de lá do terreiro da aldeia, as pessoas olham para ela [serra] sabem se o dia vai ser bom ou se é melhor ficar quieto. Quando ela está com uma cara do tipo “não estou para conversa hoje”, as pessoas já ficam atentas. Quando ela amanhece esplêndida, bonita, com nuvens claras sobrevoando a sua cabeça, toda enfeitada, o pessoal fala: “Pode fazer festa dançar, pescar, pode fazer o que quiser” (Krenak, 2019, p. 10).

Da mesma forma, no Equador e na Colômbia, nas regiões dos Andes, é possível encontrar lugares onde as montanhas formam casais. Elas têm mãe, pai, filhos, uma família completa. Montanhas que trocam afetos com seres humanos. E as pessoas que vivem nesses lugares fazem festas para elas, oferecem comida, presentes, recebem dádivas delas também. Por que essas narrativas não entusiasмам mais as pessoas? Será por que elas estão sendo esquecidas e apagadas de nossas memórias em favor de uma nova narrativa globalizante, atraente, fictícia, que quer transmitir a mesma história para nós? (Krenak, 2019). Assim, a perspectiva cosmológica indígena proporciona um olhar sensível à compreensão do universo em sua plenitude e a complexa inter-relação dos seres humanos com a natureza.

Desse modo, os questionamentos do autor vão ao encontro das indagações pelas quais os autores do processo de criação dos cursos interculturais passaram perante os legisladores e governantes e reforça a importância do empoderamento desses povos para manutenção dos seus direitos.

5. Narrativas Produzidas para a Pesquisa

Neste capítulo apresentamos a última versão das textualizações das narrativas com a ciência de seus respectivos autores, segundo a ordem cronológica de suas produções, numa estrutura de texto acadêmico, como referências e notas de rodapé. Nas textualizações foram discutidos os enfrentamentos dos indígenas em relação à conquista da Licenciatura Indígena Intercultural e o primeiro mestrado específico para os indígenas do país, oferecidos pela Unemat de Barra do Bugres - MT.

5.1. Entrevista com o professor Dr. João Severino Filho (JSF)

Figura 3 - João Severino Filho



Fonte: SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - Unemat
Currículo Lattes, disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/7460307084763089>>. Acesso em: 09/09/2022.

Possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UFMT) – 1997, Mestrado em Ciências Ambientais também pela UFMT - 2010 e Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) – 2015. Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) e Vice Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII).

Ao dia 15 de fevereiro de 2022 às 20h13', demos início a entrevista que durou 01h11'06" de forma remota via Google Meet⁴⁶. Antecipadamente foi enviado por e-mail ao entrevistado o Roteiro de Entrevista.

ENTREVISTA:

Adriano Mamedes (AM): Boa noite, Professor João Severino Filho!

JSF: Boa noite, Adriano!

AM: Professor, gostaria que o senhor narrasse como se deu esse movimento de criação da Faculdade Indígena Intercultural (Faindi) e sobre o percurso histórico da Faculdade Indígena e o seu propósito e significado.

⁴⁶ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

JSF: Adriano, em primeiro lugar, eu quero dizer que é um prazer estar aqui, contribuindo, fazendo parte da sua pesquisa e conversando sobre esse assunto que para mim é muito importante, faz parte da minha vida, da minha atuação profissional, pessoal e política. Então, na minha cabeça as coisas não têm uma sequência, pode ser que conversando aqui eu vou falar de um monte de coisas sem essa linearidade temporal, aí depois você se organiza.

Eu sou professor João Severino Filho, docente da Universidade do Estado de Mato Grosso⁴⁷. Atualmente estou trabalhando na área da Educação Matemática e lotada no departamento de Matemática, no curso de Licenciatura em Matemática, na Pós-Graduação em Ensino de Ciências, na Licenciatura Indígena e no Programa de Mestrado Profissional em contexto Intercultural Indígena. Atuo na Educação há mais de trinta anos. Na Unemat, estou desde o início de 1999. Tenho Mestrado em Ensino de Ciência e Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista. A minha pesquisa, tanto do Mestrado quanto do Doutorado, foi ligada ao conhecimento indígena, que são questões da minha prática.

AM: O senhor poderia comentar como foi sua participação no movimento de criação da Faculdade Indígena Intercultural?

JSF: Então, não sei se você conhece minha dissertação de Mestrado⁴⁸, nela há um capítulo no qual eu apresento um pouco desse processo histórico da criação do antigo Projeto Terceiro Grau Indígena⁴⁹ que se tornou na faculdade indígena atualmente, então alguns destes dados e datas você pode encontrar lá.

A Faindi, Faculdade Indígena Intercultural, ela é o resultado de um processo de muita luta e de atuação dos participantes, tanto de professores educadores que tem o interesse pela pesquisa e pela formação dos professores indígenas, que é o meu caso e de outros colegas de atuação, de Programas, mas também da própria comunidade indígena, dos professores indígenas que se movimentaram e se mobilizaram na busca de uma formação a nível Superior.

⁴⁷ *Campus* Universitário Deputado Estadual Renê Barbour.

⁴⁸ SEVERINO FILHO, João; DA SILVA JANUÁRIO, Elias R. *Marcadores de tempo indígenas: educação ambiental e etnomatemática*. 2010. PhD Thesis. Dissertação (Mestrado)—Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Universidade Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2010. 160p. Disponível em: <https://silo.tips/download/marcadores-de-tempo-indigenas-educaao-ambiental-e-etnomatematica>. Acesso em: 09/09/2022.

⁴⁹ O projeto 3ª Grau Indígena, tem por objetivo formar professores indígenas atuantes em escolas indígenas do Ensino Fundamental e Médio, com etapas presenciais, realizadas no *campus* da Unemat em Barra do Bugres, 160 Km da capital, e etapas intermediárias, onde professores e coordenadores vão até as aldeias, acompanhar os acadêmicos no desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa (Portal Unemat, 2003). Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=noticia/226/3%BA%20Grau%20Ind%EDgena%20%E9%20destaque%20em%20encontro%20sobre%20educa%E7%E3o%20superior%20no%20M%E9xico>. Acesso em: 09/09/2002.

Esse movimento é fruto de vários projetos iniciais em diferentes níveis, alguns de formação continuada e outros em nível de Segundo Grau, antigo Ginásio, Magistério.

O Estado do Mato Grosso é reconhecido pelo seu histórico de formação de professores indígenas de forma mais diferenciada e específica. Eu, por exemplo, tenho conhecimento da história de lutas em prol a Educação Escolar Indígena de Mato Grosso na região do Araguaia⁵⁰, onde eu iniciei minha carreira como educador na década de oitenta, em 1985. Naquela época, já havia alguns projetos de formação de professores a nível de Magistério e que tentavam articular no mesmo projeto de formação aos professores, educadores indígenas, os professores das escolas do campo, que se chamava escolas multisseriadas, escolas rurais, e os professores das escolas da cidade. Então, já havia alguns projetos, algumas iniciativas, tentativas de estar articulando uma formação que colocasse no mesmo espaço professores de diferentes contextos culturais. Na região do Araguaia eu conheci um projeto que, inclusive quando eu cheguei em Mato Grosso e iniciei minha atuação como professor, fui convidado para participar, ainda enquanto aluno, do projeto que se chamava Novas Perspectivas para o Ensino de Ciências e Matemática no contexto Rural, Urbano e Indígena. O curso era formado com a demanda de professores que atuavam na região do Mato Grosso, financiado pelo Estado, onde traziam educadores com muita bagagem, com muita experiência para estar orientando e organizando, ajudando a refletir sobre a formação nessa região do Araguaia. Desde essa época, a gente teve um certo contato com alguns educadores de ponta, da Unicamp, da Federal de Goiás e da Unesp, que estavam atuando em alguns projetos de formação de professores, onde, ainda nem pensavam em titulação. Era mais a questão da reflexão sobre a prática de ensino, a questão da pesquisa, do olhar para o local e para o conhecimento do povo deste local. E isso foi evoluindo.

A partir desse projeto, Novas Perspectivas para o Ensino de Ciências e Matemática no contexto Rural, Urbano e Indígena, eu acredito que tenha iniciado as ideias para implantar outro projeto, também na região do Araguaia, que é o projeto Inajá⁵¹. O projeto Inajá objetivava a formação de professores a nível de Magistério, que naquela época ainda se habilitaram para o

⁵⁰ Também chamado como Território da Cidadania Baixo Araguaia no Estado do Mato Grosso que está localizado na região Centro-Oeste e é composto por 15 municípios. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_019_Baixo%20Araguaia%20-%20MT.pdf. Acesso em: 09/09/2022.

⁵¹ O projeto Inajá foi um curso de habilitação de professores leigos para o Magistério, criado na década de 80 pelo professor Carlos Arguello e outros professores da Unicamp com o tema “fazer ciência com as mãos” marcando os cursistas com sua forma de organizar o ensino com pesquisa (Portal Unemat, 2003). Disponível em: http://portal.unemat.br/index.php/eleicaoocampi2010/www.unemat.br/noticia_envia.php?pg=noticia/13374/Unemat%20lamenta%20a%20morte%20do%20grande%20colaborador%20Carlos%20Arguello e DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n1p272-296>. Acesso em: 09/09/2022.

Magistério, em nível de Segundo Grau, e esse projeto era destinado a professores indígenas e professores do campo. Era assessorado por educadores da Unicamp e de outras universidades do Sul e do Sudeste do País. Quase paralelo a isso, havia algumas experiências de formação específica para professores indígenas, eu digo “quase paralela” para justificar a sequência dos projetos em si e não dar a impressão de: “ah! isso evoluiu praquilo”, portanto, havia também outros projetos em regiões próximas do Araguaia que trabalhavam com professores indígenas. O projeto mais conhecido, até hoje pelos indígenas, é o Projeto Tucum⁵². Se você conversar com outros professores dessa época eles irão referenciar o Projeto Tucum, que foi muito importante para a formação específica dos educadores indígenas que já atuavam nas aldeias. O projeto Inajá que acontecia, na região do Araguaia, tinha alguns educadores indígenas de povos da região. No projeto Inajá tínhamos estudantes-professores Tapirapés⁵³ do povo Apyãwa e, se não me falha a memória, tínhamos também, estudantes-professores Karajá do povo Iny⁵⁴. Eles percebiam que, mesmo sendo um projeto que discutia assuntos de forma diferenciada, considerando a formação e o conhecimento do professor que trabalhava na escola do campo etc., era muito diferente a questão linguística, a questão do calendário, a questão da própria dinâmica das aulas que acabavam, penso eu, por inviabilizar a permanência dos alunos-professores indígenas. Eles tinham outros ritmos, outros olhares para formação e tinham outras necessidades, diferentes dos alunos-professores não indígenas que atuavam nas escolas rurais e urbanas da região. Ainda falamos rurais e urbanas, mas naquela época as cidadezinhas nem poderiam ser consideradas urbanas [risos], eram todas rurais na verdade, eram todas escolas do campo, não dava para considerar urbana pela própria estrutura da cidade e da estrutura das escolas, não tinham muita diferença entre as escolas do campo e as escolas urbanas.

Então tinha esse movimento, essa necessidade. Foi detectada a falta de uma formação de professores mais específica e que fosse diferenciada, que atendesse um modelo de pensamento indígena e não uma escola não indígena, uma escola do dito “branco”, só adequada

⁵² O Projeto Tucum é um Curso de habilitação para o Magistério, realizado de forma parcelada, na modalidade de suplência, tem por objetivo formar professores indígenas para atuarem na carreira do Magistério nas comunidades indígenas. Referencial: Projeto Tucum - Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério. Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Assuntos Indígenas, Cuiabá (MT), 1995. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/21-encontro-anual-da-anpocs/st-3/st06-2/5253-edirbarros-projeto-tucum/file>. Acesso em: 09/09/2022.

⁵³ Os Tapirapé, são um grupo indígena que se Autodenomina Apyãwa, habita nas áreas indígenas Tapirapé, Karajá e Urubu Branco, no nordeste do estado do Mato Grosso, e no Parque do Araguaia, na ilha do Bananal, no Estado do Tocantins (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tapirap%C3%A9>. Acesso em: 09/09/2022.

⁵⁴ Os karajá, autodenominados de Iny Mahãdu, são um grupo indígena que habita a região dos rios Araguaia e Javaés, nos Estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Pará (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karaj%C3%A1>. Acesso em: 09/09/2022.

ao indígena, não! Teria que ser uma escola indígena mesmo, uma escola que considerasse, por exemplo, o português como segunda língua, que considerasse um outro modelo de pensamento científico, um outro modelo de filosofia, um outro modelo de aprendizagem e de ensino. Então, o projeto Tucum avançou mais nesse sentido, nessa perspectiva diferenciada do que o projeto Inajá.

O Projeto Tucum, em sua organização, teve por objetivo trabalhar especificamente com alunos e professores indígenas. Acredito que todo esse movimento em diferentes espaços do Mato Grosso e as discussões que eram travadas, refletidas que eram produzidas naquele cenário, foram apontando para a possibilidade da formação a nível de graduação. Naquela época, na região, não havia graduação nem para os não indígenas, então, no Mato Grosso quase que isso foi implantado simultaneamente. A Unemat, com essa característica de “universidade do interior”, se expandiu por diversas regiões do Mato Grosso e nós, que éramos professores nessas regiões, acabamos por nos inserir na Unemat e tentado fazer dela um lugar de atuação que tivesse essa característica. Então, acho que, essa característica da Unemat, de estar sempre buscando ilhas, em lugares diferenciados, esse público diferenciado e específico, vem do seu próprio modelo de expansão da universidade. Com esse modelo de expansão é que nos encontramos, atuando lá, tentando fazer uma coisa diferente a nível de formação de professores e nós nos encontramos também na universidade. Onde, vários alunos que se formaram pela Unemat, nos campi do interior do MT, acabaram se tornando professores da própria universidade. Ela era pequena ainda, enquanto Universidade, jovem, em processo de expansão no Mato Grosso. Isso que estou te falando é uma parte, está vendo como é confusa a minha conversa [risos]. Mas, porque estou dizendo isso? Porque eu acho que a própria formação indígena, a própria Faculdade Indígena, foi possível por conta dessas experiências, desses olhares, que de certa forma não eram engessados pela academia, então era possível a gente pensar em uma coisa diferente do que usualmente acontecia na universidade, porque nós não éramos muito parecidos com o que acontecia na própria universidade.

Essa reunião de pessoas que, de certa forma, já tinham atuado nas formações a nível de Magistério com professores indígenas e outros docentes da própria universidade como, antropólogos ou que tinham interesse na pesquisa com conhecimento indígenas e tal, acabaram criando essa ambiência, essa possibilidade de se discutir a abertura de um programa ou de um projeto que trabalhasse com a formação de professores indígenas e especificamente para indígenas. E era uma coisa que há muito tempo as pessoas discutiam, tentavam elaborar como

seria, porque a própria Universidade não tinha um setor de Educação Indígena, ou um financiamento específico para isso, então dependia de convênios.

AM: E como aconteceu esse financiamento para criação da Faindi?

JSF: Assim, como acontece com quaisquer projetos até hoje, para criar um curso de graduação, por exemplo, necessita de convênios. Para iniciar a primeira turma ou uma nova turma, a Faindi, quando foi criada, em 2001, iniciou como um projeto e depois virou um Programa e depois virou uma Faculdade. Então, ela passou por vários momentos, por vários modelos de organização dentro da Unemat, até que se criou a Faculdade, aí teve uma certa estabilidade, mas para abrir os cursos ainda é preciso ter convênios, com financiamentos específicos e também do interesse de determinados grupos políticos e tal. A Unemat, atualmente, trabalha com dois tipos de financiamentos para os cursos de formação, os de convênios com a Seduc⁵⁵, com a Funai⁵⁶, e os financiados pelo Parfor⁵⁷. Mas, até hoje a Universidade não assumiu, definitivamente, uma política de formação de professores indígenas, uma política que seja específica e que tenha no seu orçamento anual uma parte direcionada ao vestibular da Faindi, apesar de estar sempre divulgando, fazendo propagandas da sua atuação na formação de professores indígenas, não sei quando assumirá. Isso também inviabiliza a criação de um departamento específico, de um grupo de professores que sejam, especificamente, dedicados à Faculdade Indígena. Com isso, a Faindi conta com o apoio de vários docentes do mesmo *campus* lotado em outros departamentos e de professores de outros *campi* da Unemat. Nós, por exemplo, somos professores de outras Faculdades, de outros departamentos ligados a outras coordenações de cursos dentro da Unemat de Barra do Bugres e que dedicamos um tempo a Faindi. Quem está por dedicar, exclusivamente, aos cursos são as coordenações e a direção da Faculdade. Mesmo as coordenações, estando ligadas a seus cursos, muitas vezes não são do *campus* de Barra do Bugres, onde é a sede da Faindi. Portanto, temos mais isso por estabelecer.

⁵⁵ Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso.

⁵⁶ A Fundação Nacional do Índio (Funai) é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/Institucional>. Acesso em: 10/09/2022.

⁵⁷ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 10/09/2022.

Retomando a história. A Faculdade Indígena, chegou a um momento em que as pessoas começaram a acreditar que seria possível abri-la, depois de muitas conversas, fecharam convênios com deputados, com a Seduc, com o Governo e com várias outras instâncias diferentes, o projeto começou a se concretizar. Tivemos uma pessoa muito importante nesse processo, o professor Elias Januário⁵⁸, durante esse período até a criação da Faculdade, ele esteve por um tempo como vice-reitor da Universidade, nesse sentido, tinha certo poder, até para fortalecer esse lugar, mas antes disso, ele conseguiu reunir, em Barra do Bugres, diferentes professores de diferentes áreas da universidade e, de outras universidades aqui do Mato Grosso e de outras universidade do Brasil, para discutir a criação do Projeto Terceiro Grau Indígena, dos cursos especificamente para professores indígenas. Isso aconteceu, se não me falha a memória, no ano de 2000 ou 2001. Eu fui um dos convidados para estar ajudando nessa discussão da criação do projeto da Faculdade. Uma das decisões que tomamos foi a sede ser em Barra do Bugres, depois de várias discussões chegamos a essa conclusão, porque, em Cáceres, que era sede da Universidade, não tinha cultura nenhuma, não tinha uma relação próxima com os indígenas, não tinha um território indígena muito próximo, tinha o povo Guató⁵⁹ mais próximo dali e tinha o povo Chiquitano⁶⁰ mais à fronteira, mas, esses povos indígenas não tinham uma relação de proximidade com o *campus* universitário de Cáceres. Já em Barra do Bugres temos o território do povo Umutina⁶¹ que é próximo da cidade de Barra do Bugres, eles sim, tinham uma relação mais próxima com a universidade por meio de alguns projetos que professores desenvolviam com o povo Umutina e também existia uma certa tranquilidade, porque era um território que não tinha muitos conflitos, disputas pela posse da terra, já em outras regiões já existiam esses conflitos de territórios. Poderia, também, acontecer no *campus*

⁵⁸ (Em memória) Elias Renato da Silva Januário, Professor Adjunto V. Aposentado da Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat, na área de Antropologia. Disponível em: <https://profelias.wordpress.com/author/januarioelias/>. Acesso em: 09/10/2022.

⁵⁹ Os Guató, considerados como “povo do Pantanal por excelência”, ocupavam a região sudoeste do Mato Grosso, o estado de Mato Grosso do Sul e a Bolívia, falantes da língua Guató, família do tronco linguístico Macro-Jê. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guat%C3%B3#L.C3.ADngua>. Acesso em: 09/10/2022.

⁶⁰ Os indígenas Chiquitano vivem na região de fronteira entre Brasil e Bolívia, no município de Cáceres, ao nosso lado. Não há estudos linguísticos realizados com os Chiquitano brasileiros, mas, se aproxima do dialeto Tao, que é falado pelos Chiquitano Bolivianos (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Chiquitano>. Acesso em: 09/10/2022.

⁶¹ O Povo Umutina, antes, denominados pelos não indígenas de 'Barbados', se autodenomina Balotiponé, o Português é a língua predominante, devido ao forçado contato com os não indígenas, mas, luta para recuperar seu dialeto (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Umutina#Nome>. Acesso em: 09/10/2022.

universitário de Luciára⁶², onde aconteceu o projeto de Licenciaturas Parceladas⁶³, tem o território do Povo Iny Karajá⁶⁴, próximo tem o próprio Parque do Xingu, que também é próximo, mas, o problema é que fica a mais de mil quilômetros de Cuiabá, com estradas de difícil acesso durante todo ano, situação que poderia dificultar, inclusive, as assessorias que viriam de outras universidades. E em Barra do Bugres, que fica próximo de Cuiabá, como já havia dito, tinha essa cultura de relacionamento com indígenas por conta do território próximo e era um *campus* muito tranquilo, a própria comunidade do *campus* aceitou muito bem a ideia de sediar esse projeto, tanto que, no início as aulas aconteciam nas dependências do próprio *campus* nos períodos de férias. Na cidade de Barra do Bugres, possui uma instalação de uma antiga Escola Agrícola que estava desativada há muito tempo e foi cedida para se fazer de alojamento, de refeitório e local onde os alunos indígenas ficavam quando vinham estudar, lá eles faziam suas refeições e dormitórios. O local, também, está sendo usado, ainda hoje, como sala de aula, os alunos indígenas utilizam o *campus* universitário quando tem algumas atividades específicas no auditório, no laboratório de informática e nos outros laboratórios, mas, as aulas normalmente acontecem nessa antiga escola agrícola.

O projeto Terceiro Grau Indígena, deu início na primeira turma em 2001, com a proposta de ofertar uma formação específica e diferenciada para professores indígenas que, no primeiro momento, estivessem atuando em sala de aula nas aldeias e apresentassem uma carta da comunidade firmando que esse aluno tinha o apoio da comunidade para cursar, sem essa carta não podiam participar do vestibular, até hoje essa carta existe, até porque, essa carta tem um reconhecimento de que isso acontece. Por exemplo, no Mestrado, os alunos não apresentam um pré-projeto individual para o seletivo, e sim uma pesquisa que, de certa forma, é uma necessidade, uma discussão que é importante para a sua comunidade, para seu povo. Então, essa carta de apresentação da comunidade dizendo que o aluno era professor atuante e que tinha o aval da comunidade. Essa carta, eu acredito que ela tinha mais a função de reconhecer a importância do estudo e da pesquisa do próprio aluno indígena com a sua comunidade. Assim, várias turmas aconteceram desde então.

⁶² Luciára, localiza-se na região Nordeste de Mato Grosso, próximo ao Parque do Xingu, distante 1.052 km da capital. Disponível em: <https://www.luciara.mt.gov.br/>. Acesso em: 09/10/2022.

⁶³ Programa de Licenciaturas Plenas Parceladas que oportuniza a qualificação de professores da rede pública de ensino por meio de convênios com a Secretaria Estadual de Educação e prefeituras. Disponível em: <http://www5.sefaz.mt.gov.br/-/vila-rica-vai-sediar-encontro-do-programa-parceladas-a-partir-do-dia-11>. Acesso em: 10/10/2022.

⁶⁴ O Povo Karajá se autodenomina em sua língua de Iny, vive nos Estados de Goiás, Mato Grosso, Pará e Tocantins (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karaj%C3%A1>. em: 10/10/2022

A partir da segunda turma, foi quando me afastei para cursar o mestrado, durante esse período, continuei mantendo contato com os indígenas. Entrevistei representantes de mais de vinte etnias diferentes, grupos, povos, representados por alunos das licenciaturas para saber deles, sobre a “noção de tempo”, a temática da minha pesquisa, quando você tiver acesso minha dissertação vai compreender isso como se deu. Por esse motivo, me levou a escrever sobre a Faculdade Indígena, que foi parte da minha pesquisa, o meu campo de pesquisa era na Unemat com os alunos indígenas. Durante a segunda turma a Faindi ofereceu uma Pós-Graduação, *Lato Sensu*, em Educação Escolar Indígena e os alunos que já tinham se formado na primeira turma puderam participar.

Por conta dessa dependência de convênios, não teve uma entrada regular de novos alunos no início de cada ano, então, a cada vestibular para novas turmas tinha que ter toda essa negociação e isso acabava por depender de quem estava no Governo do Estado, de quem era sua equipe, quem era o Reitor da Unemat e quem era o Pró-Reitor de Ensino. Sempre dependendo dessas variáveis, desse contexto. Aconteceu de termos turmas que vinham na sequência das outras ou, infelizmente, passava um tempo sem entrada de novos alunos.

Durante certo tempo, o Projeto foi passando por amadurecimento, como já disse, no início foi o projeto Terceiro Grau Indígena, depois, um Programa de Formação de Professores Indígenas, depois, uma Coordenadoria de Educação Indígena e, por último, foi passado pelo Conselho Universitário e aprovada a proposta de criação da Faculdade Indígena Intercultural (Faindi) e institucionalizada como uma Faculdade ligada ao *campus* de Barra do Bugres.

AM: Professor, gostaria que o senhor comentasse, em meio a esse movimento de criação, se teve a participação dos representantes indígenas das diferentes etnias presentes?

JSF: Inicialmente, havia algumas lideranças indígenas que, na minha visão, já eram meio “tarimbadas”, e que estavam sempre participando dessas discussões, dessas lutas e tal, mas, eles eram lideranças antigas, alguns não eram do Mato Grosso, líderes indígenas renomados e com reconhecimento nacional, mesmo não participando, assinaram documentos apoiando a criação. No Mato Grosso, tivemos alguns indígenas, por exemplo, aqueles que tinham ido estudar numa Universidade, em cursos que não eram específicos para eles, retornaram e continuaram nessa luta. Teve, também, a participação de algumas lideranças indígenas, não me recordo os nomes, lembro da fisionomia de alguns. Mas, uma coisa que vejo muito importante que ocorreu durante esses anos, teve um período que me afastei para estudo de doutorado e não acompanhei de perto as turmas, foi o surgimento de novas lideranças

indígenas, que tinham esse potencial, mas não tinham um espaço de discussão. Com a criação do Curso de Formação, eles criaram também uma Organização chamada “Oprint”⁶⁵, no momento esqueci o significado, e que na última seleção do Mestrado Indígena, que ocorreu neste ano de 2022, tivemos alunos das primeiras turmas das Licenciaturas Indígenas e eles comentaram sobre a importância de suas participações nas assembleias e de como eles foram se percebendo e adquirindo a capacidade de discursar, defender posições em plenárias e tal. Então, paralelo a formação na Faindi, teve essa formação com a participação das diferentes etnias que foi meio particular das lideranças que participaram desse movimento. Com isso, as decisões que eram tomadas no próprio curso da Faindi precisavam passar por essa organização, além do conselho da universidade. A Oprint estava sempre discutindo questões ligadas à formação e à qualidade do próprio Programa. Na medida em que os cursos iam acontecendo, os alunos que se formavam faziam parte dessa Organização e passavam a liderar, passavam a fazer parte da discussão e das negociações de novas turmas. Eu acredito, também, que teve essa formação que não estava prevista na programação dos cursos, mas por conta do próprio encontro das diferentes etnias, do contexto das discussões. Nessa última seleção de Mestrado, que mencionei, teve um candidato por nome de Filadelfo⁶⁶, atual Presidente do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena⁶⁷, e também, faz parte da Oprint. Então os indígenas têm um espaço de discussões. No início, eu achava que não tinham nas suas aldeias um representante, ou um aldeão, ou um indígena comum que tivesse essa possibilidade de estar participando da criação de uma coisa que eles nem tinham muita noção do que seria, é por isso que acredito que na medida em que isso tudo foi acontecendo e eles foram tomando pé do que eles realmente precisavam, do que era importante para eles naquela formação, não o conhecimento em si, mas como aquele alojamento deu a eles a possibilidade do encontro, do olhar para o outro e essa possibilidade da síntese da própria cultura ali presente. Foi uma formação que, talvez, foi tão importante quanto a própria Graduação, porque, percebe-se que

⁶⁵ Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso – Oprint, foi criada para reorganizar os movimentos, dar sustentabilidade à política indígena e fortalecer as lutas. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1737913/juara---pme---seduc>, <https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504739/bytestreams/content/content?filename=FRANCISCA+NO+VANTINO+PINTO+DE+%C3%82NGELO.pdf>. Acesso em: 10/10/2022.

⁶⁶ Filadelfo de Oliveira Neto, graduado em Ciências Matemáticas e da Natureza pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2006). Professor da Escola Estadual Indígena Jula Pará e Presidente do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso (até 2024). Fonte Lattes, Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3112910152025613>. Acesso em: 10/10/2022.

⁶⁷ Conselho de Educação Escolar Indígena – CEI. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/8532755/RESOLUCAO+201+04+-CEE-MT+EDUCACAO+INDIGENA.pdf/2f429d60-4cb9-55c8-b6d9-41d52004ddf2>. Acesso em: 10/10/2022.

aqui no Mato Grosso cada povo que tem alunos na Faculdade Indígena, traz consigo um processo e uma história diferente de contato com o não indígena. Alguns há muito tempo tiveram esse contato e hoje dominam bem a língua Portuguesa, outros foram contactados por determinados grupos religiosos que também deram formação a partir da sua história de contato e outros, de certa forma, permaneceram mais tempo isolados. Até hoje tem um contato não tão intenso com a nossa cultura. Nesse sentido, temos alunos indígenas de diversas etnias com diferentes visões de mundo, diferentes processos de domínio da língua Portuguesa e diferente processo de contato mesmo com a cultura do não indígena.

Eu acho que esse ambiente da Faculdade Indígena, de certa forma, criou essa possibilidade. Com o acesso à Faculdade Indígena, percebemos que alguns indígenas tinham abandonado parte dos aspectos das suas culturas por conta do contato com o não indígena, devido às circunstâncias de sobrevivência, deixaram de dar importância às tradições das suas culturas. Mas, quando estes observavam outros grupos étnicos que estavam mais organizados, mais firmes em seus costumes, defendendo suas culturas e tradições, apresentado um canto de cerimônias, uma dança de festividade ou uma demonstração de um ritual, que sempre acontecia nos intervalos das aulas, uma forma de socializar diferentes povos, com isso, percebiam que aquelas apresentações também tinham no seu povo, mas, estava esquecido. Aconteceu que, na primeira etapa de formação, onde, ocorria a prática da metodologia dos cursos, da pesquisa e da investigação, já na segunda etapa de formação intensiva, esses traziam coisas que nem eles mesmo se lembravam ou não sabiam, talvez por serem jovens, que existia na própria cultura ou que era prática do próprio povo. E isso tudo, eu defendo também, não estava previsto quando a gente organizou a formação deles, não tínhamos a noção do que seria, mas sempre com a certeza de que a Universidade estava contribuindo de forma positiva, ajudando a resgatar a cultura e não destruindo. Transformando em uma cultura não indígena e impondo a nossa, não! Mas, a partir dessa metodologia do olhar para própria cultura⁶⁸, da pesquisa mesmo e todos os trabalhos nesse regime de alternância, onde eles tinham os estudos na Faculdade e depois retornavam para suas aldeias com pesquisas e com investigações. Então, os trabalhos, de certa forma, fizeram com que alguns que não valorizavam mais suas culturas, percebessem que a Universidade e outros povos davam a importância para aquilo também e esses, perceberam que eram importantes e tinham que retomar enquanto pesquisas acadêmicas indígenas. E eu fico

⁶⁸ Possibilidade de contemplar, em meio às complexidades, as nuances da personalidade, do modo de interagir com o outro e com o meio em que se vive, na constituição do seu povo enquanto grupo cultural. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/3RWzfQ36npPxSFptc87Zdfm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10/10/2022.

muito satisfeito por conta disso, por achar que essa formação acadêmica, para mim, ela estava muito além do que a gente pensa que a academia seria capaz de fazer, por conta do próprio encontro propiciado durante aquele momento de formação e interação entre diferentes povos. Porque imagina, viver naquele alojamento um mês, dois meses juntos com pessoas de diferentes povos, se alimentando, dormindo, tomando banho, praticando esportes e tendo a possibilidade de olhar e pensar: “mas, meu povo não se alimenta desse jeito, se alimenta de outro jeito ou, meu povo não se higieniza dessa forma, não dorme assim... e há outros, outras pessoas que comem de outra jeito, que praticam outros esportes, dançam de outro jeito...”. Então isso tudo, para mim, é a maior riqueza da Faculdade Indígena, por conta disso, por conta de não ser uma só cultura, mas de ser intercultural e propiciar esse encontro. Assim como as lideranças, eu acho que emergiram desse movimento. As lideranças jovens, que temos hoje, cada um na sua aldeia, uns assumindo coordenações de escolas, outros assumindo a própria liderança de seus povos. Temos muitos ex-alunos da Faindi assumindo esse papel nas suas comunidades e outros, mesmo que fizeram graduação, fizeram mestrado, fizeram doutorado e preferiram ficar somente em sala de aula, e estão ali trabalhando como professor, que também é uma função muito importante.

Eu acredito que, a participação dos indígenas foi menor na criação da Faindi, como havia dito que, para criar a Faculdade e conseguir os convênios foi preciso do apoio de lideranças indígenas, como Raoni⁶⁹ e outras grandes lideranças nacionais e internacionais, para assinarem em apoio a esse projeto. Durante a formação, eu acho que aí foram surgindo outras lideranças, também, não substituindo as primeiras. Então, passaram a participar das cobranças, das mobilizações e das definições de como seriam as outras turmas.

Outra coisa muito importante que eu gostaria de dizer, para concluir o que estava falando, é que o projeto Terceiro Grau Indígena, inicialmente, teve assessores de outras Universidades. Tivemos a colaboração de grandes pesquisadores e autores, pessoas renomadas de outras Universidades, no mesmo formato da assessoria que tivemos na região do Araguaia, na formação de professores, inclusive vários desses professores que nos assessoraram lá, nas décadas de 80 e 90, vieram e continuam discutindo com a gente sobre a criação do projeto de Licenciatura para os professores indígenas. E isso, considero muito importante, porque são pessoas que a vida toda estiveram envolvidas com a questão indígena, eu conheço e conheci,

⁶⁹ Raoni Metuktire, líder indígena brasileiro da etnia caiapó. É conhecido internacionalmente por sua luta pela preservação da Amazônia e dos povos indígenas. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/webstories/cultura/2020/07/conheca-o-cacique-raoni/>. Acesso em: 10/10/2022.

porque algumas já faleceram, pessoas da época do meu primeiro contato com a Educação, por exemplo, a professora Marineusa Gazzetta⁷⁰, quando o professor Ubiratan⁷¹ falou sobre a Etnomatemática, dois anos depois ela estava falando de Etnomatemática na região do Araguaia e a gente tentando entender o que era Etnomatemática [risos] e o professor Eduardo Sebastiani⁷² estava lá com eles na aldeia trabalhando, ensinando e aprendendo com os indígenas, junto com o professor Carlos Arguelho que trabalhava Astrofísica. Isso demonstra que eram professores que tinham trabalhos importantes, a nível de Brasil, pois tinham essa grandeza de ir lá no pátio de uma aldeia discutir com o indígena, discutir com o ribeirinho, discutir com o professor da escola do campo ... E esses professores vieram para criação do curso de formação de professores na região do Araguaia e depois vieram nos assessorar na criação do projeto Terceiro Grau Indígena. Eu, por exemplo, nunca tinha dado aula para alunos indígenas, nunca tinha ido para uma aldeia fazer pesquisa, eu tinha trabalhado de maneira esporádica, pontual, então, eu e outras pessoas da Universidade éramos professores auxiliares, ficávamos junto desses assessores que eram responsável por todas as discussões a respeito das criações das disciplinas e do que seriam as funções dessas disciplinas na formação do educador indígena e a gente estava junto com eles numa formação nossa também, então era uma formação meio que em rede, uma formação enquanto professores que, mais tarde, iríamos assumir o papel de professores titulares daquele projeto. Então, inicialmente, nesse encontro de 2000 e 2001, muitas pessoas foram convidadas não por terem experiência, mas por terem uma visão aberta ou terem experiências em outros projetos e que tinham interesse em entender como era isso da Educação Escolar Indígena. Éramos um grupo de professores que nunca tinha trabalhado com indígenas, fomos nessa formação para dizermos: “Olha, a gente trabalha com gente, eu entendo gente e indígenas são gente, então... [risos] estamos aqui para aprender!”

Assim, vários desses que hoje trabalham na Faculdade e ministram aulas no Mestrado vem dessa formação, de professores auxiliares e depois assumiram salas de aulas como professores titulares, porque, aí, o papel desse professor especialista, desse titular, não foi mais

⁷⁰ Graduada em Licenciatura em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1963) e mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1989). Atualmente é professora da Universidade Metodista de Piracicaba.

⁷¹ Professor Ubiratan D'Ambrosio, foi o fundador da Etnomatemática, e a define como “diferentes formas de matemática que são próprias de grupos culturais”. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/19139-Texto%20do%20artigo-79551-1-10-20181219%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/19139-Texto%20do%20artigo-79551-1-10-20181219%20(1).pdf). Acesso em: 10/10/2022.

⁷² Eduardo Sebastiani Ferreira, Graduação em Bacharel Em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1962), Mestrado em Matemática pela Universidade de Brasília (1965), Doutorado em Doctorat de Troisième Cycle pela Université Joseph Fourier - Grenoble I (1970). Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7456707935628050>>. Acesso em: 10/10/2022.

preciso, eles vinham, mas assumindo o mesmo nível nosso e não como uma pessoa que iria definir os rumos do projeto.

AM: Gostaria que o senhor contasse quando vocês começaram a pensar na oferta de curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado para o público indígena?

JSF: O Mestrado, também foi uma coisa que, tipo aquelas ideias que a gente fala, “olha, no futuro a gente tem que abrir o Mestrado”, do mesmo jeito que agora a gente pensa, “olha, no futuro tem que abrir o doutorado”

No futuro, a ideia é que os mestrandos assumam mais coisas na Faculdade Indígena e que depois, doutores indígenas ministrem aulas no Mestrado Indígena. Já temos aqui, alguns professores indígenas do Programa que são doutores indígenas e que trabalham na formação de outros indígenas. Mas assim, é muito especificamente, pois, estamos em um lugar que de repente vai ter um momento em que vamos dizer: “Pronto, não precisam mais de nós aqui!”.

A escrita da proposta de Mestrado ocorreu na medida em que os professores da Unemat e parceiros de outras Universidades, tiveram mais maturidade e segurança para isso, aí, sim, aconteceu. Começaram a escrever, a propor a criação do programa de Mestrado Indígena. Eu, particularmente, não participei das primeiras reuniões e escrita da proposta do Programa pois estava afastado para o doutorado, então, minha participação foi meio a distância, mas participei da criação da disciplina que ministro até hoje, junto com o professor Adailton⁷³, participei das discussões de forma geral quando se tratava do que seria o Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural e, no final, nas questões burocráticas para o envio à Capes⁷⁴. No texto do projeto de criação da Pós-Graduação, tem muito do professor Adailton, porque ele tem uma vivência maior, tem uma experiência com os indígenas, sabe falar a língua de algumas etnias, tem mais expertise nesse assunto. Assim, quando vejo a estrutura do projeto, vejo a estrutura proposta por ele, em colaboração com vários outros professores que escreveram partes do texto do projeto e de suas disciplinas.

O projeto do Mestrado Indígena, na verdade, ainda não está pronto e deve demorar muito para ficar. Da mesma forma ocorreu com o projeto do Terceiro Grau Indígena. Acredito que a riqueza está aí, na possibilidade de dar início a um curso que ainda não esteja pronto, se

⁷³ Adailton Alves da Silva, atualmente é professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII/Unemat). Currículo Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3275537710838553>>. Acesso em: 09/08/2022.

⁷⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), atua na expansão da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil.

encontra em processo de transformação, mas, não daria para ser diferente com esse tipo de curso, é tudo muito novo! No início, várias pessoas foram convidadas, além da Unemat, professores da UFMT que tinham trabalhos com indígenas de outros Estados, que inclusive, são professores colaboradores do Programa e que também, trabalham com indígenas em seus estados. Esses professores foram convidados para contribuir na construção da disciplina em que trabalham.

Portanto, o projeto de Mestrado Indígena veio a partir de tudo isso, primeiro pensado em uma utopia, depois pensado em um sonho, ou em uma coisa que poderia ser, vamos tentar, vamos começar..., até chegar na realidade que estamos vendo. Porque imagina, no ano em que o projeto foi aprovado as coisas não eram tão simples, é lógico que depois piorou muito... [risos], toda estrutura da Capes piorou muito. Mas não estava tão favorável também, a gente achou assim, foi inesperado, inclusive, a aprovação do projeto. O Mestrado Indígena em si, não está sendo diferente da Graduação, no sentido de que continuamos no movimento de implantação e que a gente tem mais parceiros, que são os próprios indígenas e outros professores, eu não vejo como um projeto novo, uma atuação nova e sim como uma continuação do antigo projeto Terceiro Grau Indígena, que é agora a Faindi, é uma continuidade de toda ação, de todas as atividades que eles vem desenvolvendo, que a gente vem desenvolvendo e esse processo é natural, e acho que se um dia a gente chegar de abrir o Doutorado vai ser do mesmo jeito, quero dizer, a gente vem nesse amadurecimento, nesse movimento e vai chegar um momento em que vamos topar em escrever uma proposta de criar o Doutorado. Como já havia dito, o Mestrado não está pronto, desde quando começamos a trabalhar no início, em 2020, eu e o Professor Adailton, ele é o coordenador e eu sou o vice, a gente assumiu nesse primeiro mandato, temos que organizar e implantar o Programa mesmo, tivemos uma preocupação muito grande quanto às ideias, com os textos dos alunos, e o que a gente tem feito a partir daí. Porque temos trabalhos de professores formando professores indígenas, e temos “o que eu penso sobre isso”, “o que eu penso sobre uma formação de pesquisadores indígenas”, pesquisadores mesmo, porque a nível de Mestrado você faz uma pesquisa de dissertação, que vão ou que estão, necessariamente, revisando aquilo que escrevem, que sempre escreveram sobre eles, sobre seus povos, que acharam que sabiam sobre eles. Agora eles estão fazendo suas próprias pesquisas, suas próprias etnografias e estão escrevendo sobre o seu próprio povo, a partir de uma narrativa própria, a partir de um modelo de ciência próprio, a partir de um olhar próprio. Essas três coisas que falei, é o que a gente acredita e que a gente tem que propiciar enquanto espaço de formação. Portanto, acreditamos que não é somente um Programa de

Mestrado, é o próprio trabalho enquanto educadores indígenas, é a nossa própria pesquisa, é o nosso discurso que está sendo testado o tempo todo por nós mesmos, que está sendo colocado em xeque. Todas essas discussões da decolonialidade por exemplo, está em xeque quando estamos pensando: “Que modelo de ciência?” “Que modelo de trabalho?” “Que modelo de texto?” “Que relação é essa que está estabelecida entre o orientador e o orientando, entre professor e aluno num Programa de Mestrado ou num curso de formação?” Nesse sentido, a gente tem se questionado bastante, e eu acho que isso é natural, porque, fizemos isso também, quando começou a Faculdade Indígena, e a gente pensava, “mas, o que é isso de uma cultura está ensinando outra cultura, que tipo de imposição que estamos criando”, mesmo com boas intenções. Foram tantos os conflitos que passamos quando abrimos o primeiro projeto e esses conflitos agora tem outros níveis com a abertura do Mestrado. Mas, agora, estamos falando de professores indígenas que são mestrandos e que a nossa academia os reconhece enquanto pesquisadores. Eu acredito assim, que para nós, para nossa formação, tem sido muito importante, tudo que tínhamos pensado enquanto reflexão sobre a nossa prática de pesquisador, enquanto a Etnomatemática, enquanto a Etnografia e todos esses assuntos novos que estão diante de nós por conta dessa nova realidade que é o Mestrado Indígena, que está nos levando a produzir ideias novas, então, o que nos move é isso, enquanto professores, mas temos a nossa responsabilidade enquanto formadores no sentido de que formação que nós propomos a oferecer e que estamos dando.

E aí, tem uma pergunta que está posta desde o início, desde a primeira reunião da proposta do Programa de Mestrado Indígena: “Porquê, que o nosso programa de Mestrado é diferenciado? Em que se diferencia?” Não é porque foi colocado um “monte” de indígenas numa sala de aula com uma dinâmica de metodologia diferenciada, mas impor o mesmo modelo científico e acadêmico, o mesmo modelo de pensamento, de verdade, isso não o torna diferente. Então, diferenciado até que ponto nós vamos conseguir ser diferenciados, enquanto professores do Programa de Mestrado Intercultural em contexto Indígena. Essas são perguntas que nos levam a estar nos questionando mesmo, por conta disso. Por exemplo, um texto que já trabalhei em uma disciplina que se chama: “Por teorias indígenas do conhecimento: a sala de aula como um espaço comunicativo transcultural”⁷⁵, porque aí, a gente estava dizendo que “as teorias tem que ser indígenas para o conhecimento ser deles” e que é diferente quando falo “por teorias do conhecimento indígenas”, são teorias que eu vou produzir sobre o conhecimento do outro, nesse texto a gente estava tentando discutir sobre isso. É um texto que a gente discutiu o Mestrado,

⁷⁵ Interfaces Educativas e Cotidianas: Povos indígenas, Org. Ed. EDIFAP, Macapá, 2021. Pág. 183.

essa busca da sala de aula enquanto um espaço compartilhado, transcultural, discutir aquilo do Rômulo Lins⁷⁶, que fala do espaço comunicativo e compartilhado, mas pensando que, enquanto esse espaço criado pelo programa, o que temos que fazer é permitir e organizar esse espaço de modo que os alunos possam produzir suas próprias teorias ou produzam a teoria do próprio conhecimento e não que nós continuemos impondo uma teoria sobre o conhecimento deles, basicamente é isso. Que eles consigam dentro desse espaço compartilhado, desse encontro com o outro, nessa conversa, no diálogo com o outro, consigam pensar como aquele espaço de formação vai contribuir com o desenvolvimento de seus trabalhos, com a vida do seu próprio povo, da sua cultura. O dilema do Mestrado atualmente, para nós, enquanto professores, pesquisadores é esse: “como criar, como garantir esse espaço de comunicação e compartilhado de criação da própria teoria”. Que na verdade, a gente acredita que isso deveria ser o direito de todo aluno, independente da sua cultura, seja ele indígena ou não indígena. Um espaço de formação e de aprendizagem, todos deveriam ter ou prezar por isso, pela produção do pensamento próprio.

Acho que eu já falei o bastante [risos], ficou alguma pergunta que eu não consegui responder ou que não foi respondida. Pode falar.

AM: Ótimo professor, o senhor respondeu sim, todas as perguntas. Eu só tenho a agradecer pela sua participação e contribuição com essa entrevista sobre a temática da nossa pesquisa, obrigado!

JSF: Por nada!

⁷⁶ Modelo dos Campos Semânticos (MCS), diz que o processo de encontro entre professores-alunos provoca estranhamento e descentramento no processo de ensino e aprendizagem. Romulo Campos Lins (21/08/1955 – 17/08/2017), Disponível em: <<https://sigma-t.org/romulo-lins/>>. Acesso em: 08/08/2022.

5.2. Entrevista com o professor Dr. Adailton Alves da Silva (AAS)

Figura 4 - Dr. Adailton Alves da Silva



Fonte: SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - Unemat

Disponível em: <https://sigaa.unemat.br/sigaa/public/docente/portal.jsf?siape=86016007>. Acesso em: 09/09/2022.

Currículo Lattes, disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/3275537710838553>>. Acesso em: 09/09/2022.

Possui Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1997), Mestrado (2006) e Doutorado (2013) em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Atualmente é professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII) na Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), *Campus* Universitário de Barra do Bugres Deputado Renê Barbour.

Ao dia 16 de fevereiro de 2022 às 19h40', demos início a entrevista que durou 00h51'16" de forma remota via Google Meet⁷⁷. Antecipadamente foi enviado por e-mail ao entrevistado o Roteiro de Entrevista.

ENTREVISTA:

Adriano Mamedes (AM): Boa noite, professor Adailton!

AAS: Boa noite!

AM: Gostaria que o senhor narrasse como se deu esse movimento de criação da Faculdade Indígena Intercultural, a Faindi, o percurso histórico de sua implantação, o seu

⁷⁷ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

propósito e o significado para seus participantes. Comente, também, como foi a sua participação nesse movimento de criação e se houve participação dos representantes indígenas nesse movimento.

AAS: Primeiramente, quero agradecer a confiança e o seu interesse em estar debatendo e discutindo esse tema na sua tese de Doutorado. Me chamo Adailton Alves da Silva, sou professor da Unemat, onde estou há mais ou menos 22 anos, atuando na docência. Então, esse é o lugar de onde falo e a experiência que adquiri, na Educação Escolar Indígena, antecede minha vinda para Unemat. Portanto, esse lugar de fala começa a ser construído em 1998, quando inicia os trabalhos diretamente na formação de professores indígenas do estado de Mato Grosso. Mas, se eu fizer um retrospecto, volto a 1995, quando inicio a minha Graduação, onde começo a ter interesse nessa temática. Escrevi o meu TCC sobre a questão da matemática indígena, onde, tento compreender essa temática dentro da perspectiva da Etnomatemática. Nesse retrospecto, eu chego na Unemat em 1999, e no ano de 2000, coincidentemente, a universidade estava começando uma discussão sobre a formação de professores indígena em Mato Grosso. A Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), começou, então, a formação de professores indígenas, em 2001. Para melhor compreender esse início é necessário fazer um retrospecto para entender a demanda desta necessidade de formação dos professores indígenas, já atuantes. Essa demanda foi construída dentro do movimento indígena e que chegou até a Unemat. É importante saber que não foi a Unemat que provocou os indígenas, indo atrás deles, não! Ao contrário, já era uma demanda que vinha sendo construída desde a década de 80, onde ocorreu, nesse período, o primeiro curso de formação de professores leigos, como eram chamados, e não para indígenas em específico. Nesse curso foram ofertadas algumas vagas para atender a demanda dos indígenas, que foi o Inajá I⁷⁸, em 1987. A Gênese desse curso começou em 1987 com os primeiros professores indígenas procurando formação a nível de Magistério, na região Araguaia. Era um projeto financiado pelo Estado de Mato Grosso, o Inajá I, e lá tivemos os três primeiros indígenas Tapirapés⁷⁹ fazendo suas formações. Isso representa um

⁷⁸ O projeto Inajá foi um curso de habilitação de professores leigos para o Magistério, criado na década de 80 pela Seduc, mas contaram com a assessoria do professor Carlos Arguello e outros professores da Unicamp com o tema “fazer ciência com as mãos” marcando os cursistas com sua forma de organizar o ensino com pesquisa. Disponível em:

http://portal.unemat.br/index.php/eleicaoocampi2010/www.unemat.br/noticia_envia.php?pg=noticia/13374/Unemat%20lamenta%20a%20morte%20do%20grande%20colaborador%20Carlos%20Arguello e DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n1p272-296>. Acesso em: 09/10/2022.

⁷⁹ Os Tapirapé constituem povo da Família linguística Tupi-Guarani, habitantes da região do Mato Grosso e Tocantins, se autodenominam Apyãwa (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tapirap%C3%A9>. Acesso em: 09/10/2022.

movimento de reivindicação e de resistência dos povos indígenas por uma Educação Escolar Indígena sendo específica, diferenciada e intercultural.

Em 1987, inicia o projeto Inajá I com esses três professores indígenas, conseqüentemente, esse projeto demanda a Unemat por formação de professores indígenas no estado, onde começam as parceladas, cursos regulares, com vagas para indígenas, no ano de 1992. O Movimento Indígena continuou reivindicando cursos específicos, assim, inicia o projeto Tucum⁸⁰, que veio para suprir a demanda de formação de professores indígenas que atuavam em Mato Grosso. Os professores indígenas, formados pelo projeto Tucum, continuaram reivindicando pela demanda de formação de professores indígenas a nível Superior. Foi então no evento Ameríndia⁸¹, evento internacional, com participação de várias pessoas do mundo todo, realizado em Cuiabá no ano de 1997, o Movimento Indígena apresenta na Ameríndia essa demanda que, posteriormente, foi oficializada no estado, no governo de Dante de Oliveira⁸². Nisso, o Governador, em um ato político inteligente, chama a Unemat para pensar na abertura desse curso. Daí então, a Unemat juntou com a UFMT⁸³ e se organizaram para pensar esse curso. A UFMT saiu dessa discussão, por motivos institucionais, internos, que no momento não eram muito propícios pela atual conjuntura política. Então a Unemat começou a fazer esse trabalho de escuta, das demandas do Movimento Indígena. Com isso, tivemos a participação dos indígenas desde a escrita inicial do projeto e de seu formato, segundo suas necessidades. Em 1997, época do início da escrita do projeto até a abertura da primeira turma em 2001, o professor Elias Januário⁸⁴ continuava fazendo o seu trabalho de escuta junto aos indígenas, ouvindo suas demandas, para escrever como seria o formato do projeto. Para isso, foi levantada uma comissão oficializada pela Unemat para pensar o curso.

⁸⁰ O Projeto Tucum é um Curso de habilitação para o Magistério, realizado de forma parcelada, na modalidade de suplência, tem por objetivo formar professores indígenas para atuarem na carreira do Magistério nas comunidades indígenas. Referencial: Projeto Tucum - Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério. Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Assuntos Indígenas, Cuiabá (MT), 1995. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/21-encontro-anual-da-anpocs/st-3/st06-2/5253-edirbarros-projeto-tucum/file>. Acesso em: 10/09/2022.

⁸¹ Conferência Ameríndia, ocorreu em 1997 em Cuiabá, sob a organização do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEI-MT). Disponível em: <https://politicasingenistas.wordpress.com/2011/06/23/amerindia/>. Acesso em: 10/09/2022.

⁸² Dante Martins de Oliveira, em 1985 foi eleito prefeito de Cuiabá pelo PMDB, em 1992 eleito para o seu segundo mandato como prefeito de Cuiabá, em 1994 foi eleito governador por dois mandatos, além de deputado federal e estadual.

⁸³ Universidade Federal de Mato Grosso, Disponível em: <https://www.ufmt.br/>. Acesso em: 10/09/2022.

⁸⁴ (Em memória) Elias Renato da Silva Januário, Professor Adjunto V, aposentado da Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat, na área de Antropologia. Disponível em: <https://profelias.wordpress.com/author/januarioelias/>. Acesso em: 10/09/2022.

A primeira turma do curso de Licenciatura Indígena Intercultural iniciou em 2001 com 200 alunos, sendo 180 para alunos da região do Estado de Mato Grosso e 20 para alunos de outros estados, por ser uma experiência inédita na América Latina, deu a oportunidade para indígenas de outras regiões do país, também. Esse curso, por ter sido pensado para uma diversidade de povos com diferentes níveis de contato com a sociedade envolvente, ele foi pensado com uma matriz curricular semiaberta, ou seja, sem ter, a priori, previsão de quais eram as primeiras e as últimas disciplinas que os alunos iriam cursar, tinham previsto somente a carga horária por área, conforme a demanda ia surgindo no andamento do curso a equipe ia executando, faziam visitas às escolas das comunidades indígenas para acatar suas demandas, reformulando e estabelecendo os elementos curriculares ou quais disciplinas seriam ofertadas para cumprir a carga horária da área de formação. Assim, foi necessário fazer tudo isso, por entender que as escolas indígenas deveriam ser específicas e diferenciadas em todos os aspectos como, por exemplo, a escola para os povos Tapirapés⁸⁵ não serve para os povos Xavante⁸⁶, na sua íntegra, então precisava dessa flexibilidade, pois cada turma nova ia modificando, segundo suas necessidades e suas demandas. Por isso foi chamado de currículo semiaberto e permanece até o dia de hoje. Então, o surgimento do projeto de Licenciatura Indígena Intercultural veio dos movimentos de reivindicações por uma educação específica e diferenciada e de resistência indígena até a chegada na Faculdade Indígena, que temos hoje, mas em tudo tivemos a marca dos Movimentos Indígenas e com o apoio da Unemat, abrindo as portas para as lideranças indígenas. Tivemos, também, o apoio de algumas instituições parceiras, como: Funai⁸⁷, Prefeitura de Barra do Bugres, Seduc⁸⁸ e as Organizações Indígenas. A ideia do projeto começou a ser construída em 1987, no projeto Inajá, onde os professores indígenas que buscavam formações escolares começaram a reivindicar por essa necessidade. Pelo fato de ter começado a trabalhar na Educação em 1988, na região do Araguaia, me oportunizou a acompanhar o início desse processo.

⁸⁵ Os Tapirapé constituem povo da Família linguística Tupi-Guarani, habitantes da região do Mato Grosso e Tocantins, se autodenominam Apyãwa (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tapirap%C3%A9>. Acesso em: 10/09/2022.

⁸⁶ Os Xavante habitam ao leste do Mato Grosso, se autodenominam de A'uwe, pertencente à família linguística Jê (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xavante>. Acesso em: 10/09/2022.

⁸⁷ Fundação Nacional do Índio - MT

⁸⁸ Secretaria de Estado de Educação-MT

AM: Professor, quando que a Unemat começou a pensar na oferta de cursos de Pós-Graduação em *Stricto Sensu* e como foi esse movimento de criação desse primeiro mestrado específico para indígenas?

AAS: Em 2001, quando começa o Terceiro Grau Indígena⁸⁹, nós, professores e o professor Elias, que foi o primeiro a coordenar as Licenciaturas Indígena Intercultural em Barra do Bugres, tivemos um momento para discutir sobre a estrutura do curso e o seu funcionamento, porque a Licenciatura Indígena Intercultural iria funcionar em período de férias dos professores e das escolas. Então, as aulas foram distribuídas em três etapas pedagógicas: a primeira é a etapa intensiva, que ocorre em julho e janeiro de cada ano, entre esses períodos, ocorria a etapa intermediária, que é quando a equipe de professores vai até as aldeias, e antes dessa etapa, intermediária, tinha a etapa de formação, para os professores discutirem qual assunto trabalharam na etapa intensiva. E a Gênese da Pós-Graduação, eu diria que foi quando reunimos a primeira vez para essa etapa de formação e percebemos que não tínhamos nenhum modelo a ser seguido e tínhamos que construir. Aí falamos assim: “Olha, se ficarmos esperando por assessoria ou por alguém vir nos ensinar, sendo que somos os primeiros da América Latina nessa oferta de curso específico para indígenas, não vamos conseguir”. Foi quando pensamos na construção de um grupo de estudo para discutir sobre esses assuntos, mas depois vimos que não ia dar muito certo. Daí tivemos a ideia de escrever um projeto de especialização, em 2001, e em 2003 a especialização foi oficializada, em Educação Escolar Indígena. Esse projeto de especialização foi elaborado por mim e participei como aluno junto aos indígenas, assim, me fez perceber que os professores que iriam atuar precisam de ter essa experiência, pois era inédito para todos nós, o curso era inédito e a demanda exigia muita experiência, o que nós ainda não tínhamos muito, nessa formação inicial de professores indígenas. Só para você ter uma ideia da diversidade, dentro desse curso de especialização, na primeira turma que abrimos participaram 32 etnias, tínhamos professores que conhecia uma, no máximo duas etnias, agora 32 etnias no mesmo local discutindo, isso era inédito em toda a América Latina e no mundo, com essa dimensão de diversidade linguística e cultural. Então, vimos a necessidade de capacitação dos professores da Unemat que iriam atuar. Onde buscar essa capacitação? No Brasil não existia.

⁸⁹ O projeto 3ª Grau Indígena, tem por objetivo formar professores indígenas atuantes em escolas indígenas do Ensino Fundamental e Médio, com etapas presenciais, realizadas no *campus* da Unemat em Barra do Bugres, 160 Km da capital, e etapas intermediárias, onde professores e coordenadores vão até as aldeias, acompanhar os acadêmicos no desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=noticia/226/3%BA%20Grau%20Ind%EDgena%20%E9%20destaque%20em%20enc%20sobre%20educa%E7%E3o%20superior%20no%20M%E9xico>. Acesso em: 11/09/2022.

Graças ao nascimento da especialização e, em 2004 com a conclusão da primeira turma, deu para nós uma boa experiência nessa demanda. Em 2007 e 2008, o professor Elias submeteu uma APCN⁹⁰ do mestrado indígena à Capes⁹¹. Infelizmente, no primeiro momento a Capes não aprovou. Nesse período, ofertamos a segunda turma de especialização e, assim, nos capacitando cada vez mais.

AM: O senhor poderia dizer quais foram os motivos da não aprovação dessa primeira tentativa de submissão do projeto de Mestrado à Capes?

AAS: Segundo o professor Elias, o motivo de não alcançarmos o conceito mínimo para aprovação foi a baixa produção científica e a pouca experiência do grupo de professores na área de Educação Escolar Indígena.

Em 2014, o professor Elias se aposentou e eu fui convidado para assumir a Direção Geral da Faculdade Indígena. Constituímos uma nova equipe e discutimos uma nova dinâmica. Em 2016, fomos provocados pelo Pró-Reitor de Pesquisa, professor Rodrigo⁹², para novamente escrevermos outra APCN do mestrado indígena, daí escrevemos e submetemos em 2017 e, em 2018, saiu o resultado esperado, a aprovação. A Unemat tinha mandado 22 propostas e a proposta aprovada foi a do Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural, esta proposta tinha sido escrita por um grupo de professores sob minha liderança. Isso tudo, graças ao movimento indígena, movimento de resistência e perseverança dos povos. A demanda deu início em 1987 com os alunos que começaram suas formações em 1991 até o ano de 2015, que sempre batalhou requerendo e reivindicando a abertura do mestrado, por eles terem mais de 450 professores com formação em nível Superior. E assim conseguimos com a segunda tentativa, estávamos mais experientes, com os currículos dos professores melhores em relação à temática indígena.

No início do Mestrado, em 2020, vivenciamos as mesmas dificuldades que passamos em 2001 com a Licenciatura Indígena Intercultural, por ser novo no Brasil essa experiência do Ensino Intercultural Indígena, na Pós-Graduação não foi diferente. O desafio hoje, para nós, é atender essa estrutura que a CAPES exige de um mestrado profissional oficializado com conceito 3, conseqüentemente, temos que responder as legalidades, os seus critérios e as suas

⁹⁰ Aplicativo para Propostas de Cursos Novos.

⁹¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁹² Rodrigo Bruno Zanin, professor adjunto, Graduação em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp (1996) com mestrado e doutorado em Ciências Cartográficas na área de Computação de Imagens pela Unesp - FCT em 2004 e 2012. Atualmente é Reitor da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat.

avaliações. Como se diz: temos que trocar os pneus do carro com ele em movimento. Estamos ofertando a terceira turma do mestrado indígena, em 2022, com 60 alunos matriculados hoje. Para nós é um grande desafio e, ao mesmo tempo, um grande prazer em poder contribuir com essa formação continuada de professores indígenas. Recebemos alunos indígenas do estado do Tocantins, do Mato Grosso do Sul e do Amazonas. Então, é um mestrado que começa a ter uma grande repercussão nacional, com isso aumenta ainda mais esse desafio.

AM: Professor, na criação do projeto Terceiro Grau Indígena e do primeiro mestrado, tiveram a participação de Universidades parceiras ou outras instituições nesse processo inicial?

AAS: No início foi montado uma Comissão Paritária⁹³ Constituída pela Unemat, UFMT e representantes indígenas. Antes do término do Projeto Terceiro Grau Indígena, a UFMT saiu da comissão por não se enquadrar no formato do curso, ficando somente a Unemat enquanto instituição de ensino, que já estava elaborando o Projeto, devido às experiências anteriores com o projeto Inajá, o projeto Parceladas e o projeto Tucum que foram pensados para esse público, em específico. Quando o curso começa a andar, a Unemat teve alguns parceiros que ficaram responsáveis pela questão logística e financeira, que é o caso da Seduc e da Funai. Assim, a Funai ficou de 2001 a 2015 ajudando com passagens e dando ajuda de custo para os alunos indígenas, nos períodos de aula, e da Prefeitura de Barra do Bugres que cedeu o espaço onde é o alojamento dos alunos indígenas [ver figura abaixo]. Contratamos consultoria para as áreas da Linguística, do Ensino de Ciências e Ciências Sociais, mas a escrita do projeto do curso foi somente para nós da Unemat.

⁹³ A Comissão Paritária é disciplinada pela lei portuária, onde é formada por membros de representatividade laboral e patronal, cuja organização dos trabalhos pode ser regulamentada por regimento interno ou outro ato administrativo normativo emanado do colegiado (Portal Unemat, 2015).

Figura 5 - Alojamento estudantil em 2022



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

AM: Professor, quais foram os critérios de escolha dentre os *campi* da Unemat para sediar essa formação indígena e por que Barro do Bugres e não Cáceres, que é sede da Reitoria?

AAS: Quando o Governo do Estado de Mato Grosso aprovou a receita, na época, era uma cifra vultosa de 3,5 milhões para formação de 200 professores indígenas em 5 anos, período de duração do curso, hoje são 4 anos. Consequentemente, nosso saudoso professor Arno⁹⁴, que na época ocupava o cargo de Reitor da Unemat, reuniu os coordenadores do *campus* para discutir de que forma aplicar a verba e onde sediar o curso. Assim, o professor Júlio⁹⁵ que tinha uma relação com os Umutina⁹⁶, por ter sido professor de alunos Umutina nos cursos de licenciaturas parceladas, e com a proximidade do *campus* da Unemat de Barra do Bugres e que

⁹⁴ Arno Rieder, iniciou a vida acadêmica quando a Unemat ainda era Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), em 1981. Tornou-se professor efetivo em 1990, vindo a ocupar o cargo de reitor no período de 1998 a 2002. Era lotado na Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas do *Campus* Jane Vanini, em Cáceres (Lattes). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3628842228961777>. Acesso em: 11/09/2022.

⁹⁵ Júlio César Geraldo, Coordenador do *Campus* de Barra do Bugres (Lattes). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6846051328036314>. Acesso em: 11/09/2022.

⁹⁶ O Povo Umutina, antes, denominados pelos não indígenas de 'Barbados', se autodenomina Balotiponé, o Português é a língua predominante, devido ao forçado contato com os não indígenas, mas, luta para recuperar seu dialeto (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Umutina#Nome>. Acesso em: 11/09/2022.

fica próximo de aldeia, a 17 km. Na perspectiva do professor Júlio, era que nenhum *campus* teria interesse de sediar o curso, por não terem experiências e preparo, e de fato, ninguém estava esperando por isso mesmo, na verdade, estávamos todos despreparados, até mesmo nós.

Aconteceu que, quando eu estava trabalhando nos cursos das licenciaturas parceladas em Comodoro, recebi a ligação do professor Júlio, dizendo: “— Adailton, o professor Arno colocou aqui para nós, quem teria condições e interesse de sediar esse projeto do Terceiro Grau Indígena, o que você acha?”. Na época eu já tinha uma trajetória na Educação Escolar Indígena e adquiri uma experiência nesta temática, então eu disse: “— Aceita! Depois a gente vai saber o que é isso e como fazer.”

Na verdade, foi um ato de coragem nossa, porque nós não sabíamos o que seria esse projeto de fato. E como, naquele momento, nenhum outro *campus* tinha interesse, então o professor Júlio aceitou o convite em uma reunião de coordenadores em Cáceres, e depois começamos a articular. No ano 2000, realizamos um evento na Unemat de Barra do Bugres com a temática “Educação Escolar Indígena”, com a finalidade de divulgar e apresentar o *Campus* de Barra do Bugres para a equipe que estava à frente do projeto e a todas as comunidades indígenas da região, e para isso convidamos lideranças e autoridades indígenas para conhecer o *campus* da Unemat Barra do Bugres. Posterior a isso, foi feita uma reunião com a participação do movimento indígena para juntos aprovarem a proposta de sugestão da sede. Depois de aprovado o *campus* sede, em Barra do Bugres, colegas de outros *campi* começaram a repensar na possibilidade de ser sede, mas o professor Arno, muito rígido, já tinha assinado e definido, portanto, não tinha retorno devido toda a movimentação e o aceite do movimento indígena. De certa forma, o que ocorreu na época foi um ato mais político do que pedagógico [risos].

AM: Professor, qual seria o propósito e o significado da Faindi, para o senhor?

AAS: Como esse projeto foi pensado pelas lideranças indígenas, do Movimento Indígena, portanto, o propósito cumpria com o que as lideranças da época reivindicavam, de que esse curso formassem professores para atuarem nas escolas, não somente das aldeias, mas em qualquer outro lugar que tivesse escola, e se fosse para ministrar aulas nas aldeias, que essa formação viesse fortalecer os aspectos culturais daquele povo e não uma formação que venha negar ou silenciar os saberes e o conhecimento de que cada povo tem. Então, este é o propósito que carregamos nesses 20 anos. E o significado dessa formação ofertada consiste em: respeitar os conhecimentos culturais e fortalecê-los, oportunizar o diálogo e, ao mesmo tempo, entender

os conhecimentos científicos universais. Hoje mesmo, estávamos em uma reunião na Seduc e foi posto em mesa esse mesmo discurso, então, a Unemat carrega essa responsabilidade de ser porta-voz dos anseios do movimento indígena em todos os discursos que somos convidados.

A escola tem por objetivo atender o povo local em suas especificidades e não o povo se adequar aos moldes da escola. Ainda que isso seja quase impossível, atender todas as necessidades dos participantes das escolas, por agregar uma diversidade de culturas, mas devemos sempre lembrar que isso é o fio condutor da formação do indivíduo na sociedade em que vive.

AM: Professor, o senhor disse que os professores indígenas com diplomas têm as mesmas possibilidades de ministrar aulas em qualquer escola indígenas e não indígenas?

AAS: Sim, os diplomas dos cursos de oferta contínuos e os cursos da Faindi tem os mesmos reconhecimentos perante o MEC⁹⁷. O diferencial é que os cursos proporcionam a, além de ofertar as disciplinas comuns universais, oferta de disciplinas específicas que os habilitam nas áreas de Ciências, Matemática e suas Naturezas; Artes, Línguas e Literatura; e Ciências Sociais. Os 5 anos são distribuídos em: 3 anos de formações gerais e 2 anos de formações específicas. A Unemat configurou esse curso nessa perspectiva para atender da melhor forma possível as demandas de diversidade das escolas indígenas.

AM: Professor, o senhor poderia relatar a participação do movimento indígena nesse processo de criação do Terceiro Grau Indígena?

AAS: O principal e maior movimento indígena nesse momento foi o projeto Tucum. O Tucum foi um curso de Magistério que formou mais de 200 professores indígenas e quando concluiu o projeto houve a solicitação de continuidade dos estudos, daí foi quando os indígenas começaram a reivindicar pela formação em nível Superior, porque não era viável para os formados em Ensino Médio procurarem faculdades pelo país afora, em busca de formação Superior, enfrentando todas essas diferenças culturais. Porque, quando o aluno indígena vai em busca de uma faculdade, já sabe que não vai encontrar um curso que responde e que discute a necessidade de sua comunidade, e acaba levando conhecimento estrangeiro para dentro de seu povo, comunidade, e isso é muito perigoso e preocupante. Quando impõem disciplinas que desrespeitam os aspectos culturais de seus costumes, negam os aspectos linguísticos impondo a língua portuguesa, em primeira mão, e não consideram as concepções de Ciências de seus

⁹⁷ Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 11/09/2022.

povos. Com isso, o movimento indígena apresentou suas propostas no evento Ameríndia, em Cuiabá, onde foi solicitada e logo em seguida, oficializada essa demanda de abertura de cursos específicos para os povos indígenas, e a Unemat que já vinha adquirindo gradativamente experiências pelas vivências com os projetos Tucum, Inajá e também com na Licenciatura Parceladas, mesmo que não eram para indígenas, mas discutiam a Educação Escolar Específica, abraçou essa proposta.

AM: Professor, dê exemplos desse perigo que pode trazer preocupação para comunidades indígenas pelo aluno indígena ao frequentar um curso pensado para não indígenas?

AAS: Certo! Se pegarmos, por exemplo, um curso de qualquer faculdade que foi pensado para o público não indígena, não vai considerar os conhecimentos culturais dos povos indígenas, não tem nenhuma área dos conhecimentos que vai discutir isso, assim irão negar os aspectos linguísticos, impondo a língua portuguesa como primeira língua, não vão considerar as concepções dos povos. Então, esse é um curso que põe em risco as comunidades indígenas dos que frequentam. E uma escola que pensa e que tem um conhecimento nessa perspectiva é uma escola que está na contramão das necessidades dos povos indígenas. A escola dos Tapirapés, por exemplo, que já trabalhei bastante com eles, tem em seu currículo elementos que não gostariam de ter e não tem forças para tirar, pois são elementos que não condizem com suas realidades culturais, mas mesmo assim eles, a cada ano que passa, lutam para que esse tipo de imposição não ocorra na escola que eles querem para suas crianças e adolescentes.

Eu costumo sempre dizer que, no início da criação das escolas indígenas, os currículos escolares deveriam, de fato, atender as comunidades sem desprezar seu público em termos de política, acadêmico, filosófico e sociológico e, ao mesmo tempo trabalhar os conteúdos universais necessários, porque o povo também precisa entender o que é a matemática dos não indígenas, porque conhecem suas matemáticas, o que é a química dos não indígenas, porque eles também têm a química específica de seu povo. Então, esse específico não é somente emblemático, esse específico é no sentido que: respeitem os conhecimentos que esses povos têm em relação às ciências. E isso não é fácil, porque, normalmente as políticas educacionais não discutem, elas impõem. Isso é percebido na macro política, por exemplo, a BNCC⁹⁸ enfraqueceu muito os conhecimentos culturais nas escolas indígenas, simplesmente assim. O professor vai olhar a BNCC e vê que não tem espaço para ele adicionar quase nada. Portanto, a

⁹⁸ Base Nacional Comum Curricular

comunidade, novamente, tem que brigar e mostrar a necessidade que essas coisas devem ser discutidas nas escolas, porque se fosse seguir a BNCC pela BNCC esse projeto não seria favorável às especificidades dos povos.

AM: Professor, hoje nas escolas das aldeias lecionam somente professores indígenas? E nessas escolas que não ofertam Ensino Médio, por exemplo, esses alunos indígenas devem ser matriculados em escolas urbanas, não indígenas?

AAS: Quando começamos com a Faculdade Indígena, aqui em Barra do Bugres, o povo Umutina, que fica a 17 quilômetros da cidade, tinha escola, mas era do Município e com professores não indígenas. Daí, com a chegada da Faindi começaram a perceber que para aquela escola ser indígena tinha que ter professores indígenas Umutina. Para termos uma ideia, hoje, a escola Umutina tem o seu corpo docente todo indígena, sendo 50 por cento com Mestrado e uma professora com Doutorado. Na minha concepção, a escola Umutina é uma escola forte. Qual escola pública de Educação Básica tem 50 por cento dos professores com mestrado e doutorado aqui no Mato Grosso? A Escola Umutina tem!

A professora que possui o título de Doutora dessa escola Umutina, é a professora Eliane⁹⁹, é egressa da segunda turma da Faindi e, também, professora colaboradora oficializada do nosso mestrado indígena. Portanto, isso tudo é resultado de 20 anos de trabalho da Unemat em prol da Educação Escolar Indígena.

AM: Professor, por onde andam os egressos da Faindi, será que estão todos nas escolas de suas aldeias ou alguns deles estão em trabalhos externos às suas comunidades?

AAS: Essa pergunta, você me fez lembrar lá atrás, em que uma pessoa me fez a mesma pergunta no início do curso, em 2001, dizendo: “— Adailton, será que esses indígenas vão ficar nas suas aldeias, depois de formados?” e respondi: “— Olha, só o tempo vai nos dar essa resposta”. Naquela época eu não tinha resposta para esse questionamento, porque até então não sabia. Hoje, o tempo já nos deu essa resposta e, digo, ainda não conhecendo todas as comunidades indígenas de Mato Grosso, mas conheço muitas: todos os professores formados na Faindi estão em suas aldeias dando aula, todos! Tivemos uns que foram para Seduc, atuaram por um tempo como convidados, não gostaram e voltaram para suas comunidades. Então, esses

⁹⁹ Eliane Boroponepa Monzilar, professora do povo Umutina é primeira mulher indígena doutora em Antropologia pela UnB. Disponível em: <https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/3068-professora-do-povo-umutina-e-primeira-mulher-indigena-doutora-em-antropologia-pela-unb>. Acesso em: 11/09/2022.

professores que buscaram graduação na Unemat, depois mestrado e depois doutorado, em outras instituições, estão nas aldeias. Um exemplo disso é o professor Páltu¹⁰⁰, Doutor em Linguística na UnB, que foi aluno da primeira turma também, e hoje é professor de crianças Kamayurá¹⁰¹ no Parque Nacional do Xingu. Aí, eu pergunto: Qual a Escola Pública Estadual que tem professor Doutor em Linguística pela UnB, trabalhando na alfabetização? Isso serve de resposta para perguntas como aquelas que me fizeram há 20 anos. Eles estão voltando para suas aldeias com o maior orgulho e fazendo o melhor para suas comunidades, eles não esqueceram desse compromisso. O professor Páltu, com esse título, poderia estar em uma universidade dando aula tranquilamente, mas optou por voltar para sua comunidade e dar aulas para as crianças. Como a Seduc ainda não abriu concurso para efetivos nesses últimos anos, ele ainda só é contratado. Mas tudo isso deve ter um propósito, porque ele sabe o que quer e por que quer.

AM: Professor, chegamos ao fim da nossa entrevista e eu só tenho a agradecer o senhor, por ter cedido um momento do seu tempo para construirmos esse diálogo, pois essa narrativa será inserida em nossa Pesquisa.

AAS: Ok, muito obrigado pela conversa que tivemos.

¹⁰⁰ Aisanain Páltu Kamaiurá, Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), em 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2015/o-primeiro-indigena-kamaiura-doutor-em-linguistica-na-historia-do-xingu-e-para-estado-de-mato-grosso>. Acesso em: 11/09/2022.

¹⁰¹ Os Kamaiurá vivem na área cultural do Alto Xingu, no Estado do MT, falantes da língua Kamaiurá, do tronco Tupi-Guarani. (Povos indígenas no Mato Grosso, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kamaiur%C3%A1>. Acesso em: 11/09/2022.

5.3. Entrevista com a professora Dra. Mônica Cidele da Cruz (MCC)

Figura 6 - Dra. Mônica Cidele da Cruz



Fonte: Portal Unemat/Tangará da Serra, 2015.

Disponível em: <http://tangara.unemat.br/letras/corpo-docente/>. Acesso em: 11/09/2022.

Currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/5463487249345107>>. Acesso em: 11/09/2022.

Possui Graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1993), Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (2005) e Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2012). É professora da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), *Campus* Universitário de Tangará da Serra, desde 1998 e, atualmente, Diretora da Faculdade Indígena Intercultural– Faindi, *Campus* de Barra do Bugres.

Ao dia 17 de fevereiro de 2022, às 19h06’, demos início a entrevista que durou 00h59’28” de forma remota via Google Meet. Antecipadamente, foi enviado por e-mail à entrevistada o Roteiro de Entrevista.

ENTREVISTA:

Adriano Mamedes (AM): Boa noite, professora Mônica! Primeiramente, gostaria que a senhora se apresentasse, em seguida, narrasse sua participação no movimento de criação da Faculdade Indígena Intercultural (Faindi), o percurso histórico de sua implantação, o seu propósito e significado ela traz para seus participantes.

MCC: Boa noite! Adriano, primeiramente, quero agradecer pelo convite e, também, justificar o porquê de ter marcado essa entrevista às sete horas da noite. Pois, estamos em plena atividade acadêmica, mesmo estando no sistema remoto, temos muitas atividades e muitos

compromissos aqui na Faculdade Indígena. Então Adriano, sou a professora Mônica, professora na Universidade desde 1998, como professora contratada. Em 2006, passei no concurso ficando efetiva e desde então eu trabalho como docente na Universidade, primeiro no *campus* de Tangará da Serra, no curso de Letras. Quando surgiu a oportunidade de fazer o Doutorado em Linguística pela Unicamp me veio o convite para trabalhar com uma comunidade indígena, informado que estavam precisando de um Linguista para assessorar um projeto de revitalização da língua. Essa comunidade que tinha essa necessidade era do povo Umutina¹⁰², do município de Barra do Bugres - MT, que não tinha a sua língua em pleno funcionamento, por conta de todo o contato com a sociedade envolvente, com os não indígenas, vieram a perder a língua, não perderam porque quiseram, mas foram obrigados a abandonar sua língua materna. Então, em 2008, uma professora me procurou convidando a fazer uma visita a comunidade para assessorar, porque tinha um grupo de jovens e adolescentes indígenas com um projeto de revitalização da língua e da cultura, por nome de Nação Nativa Umutina¹⁰³. Eu fui conhecê-los e me chamaram para trabalhar com eles, ajudar na questão da sua língua. Isso para mim foi uma coisa nova, porque não tinha contato com comunidades indígenas, com esse tipo de trabalho. E a partir desse contato eu escrevi o projeto do doutorado, o qual foi aprovado, para trabalhar com descrição e documentação da língua Umutina, então, a partir daí começou a minha inserção nas comunidades indígenas, com meu trabalho entre os povos indígenas, esse foi o meu primeiro contato com os Umutina. Mas antes, quando fiz minha Graduação em Letras, em Tangará da Serra, e lá não tinha a Unemat ainda, eu já ouvia falar desse povo e me despertava uma curiosidade em conhecê-los, isso foi em 1990 a 1992, eu tinha vontade de conhecê-los, mas naquela época nos cursos de licenciaturas em faculdade particular não trabalhavam com pesquisas, então ficou somente no sonho. Quando eu fui para o doutorado é que realmente se efetivou esse sonho. A partir daí, começou meu contato, minha inserção com os povos indígenas, desenvolvi uma tese: “Povo Umutina: a busca da identidade linguística e cultural¹⁰⁴”,

¹⁰² O Povo Umutina, antes denominado pelos não indígenas de 'Barbados', se autodenomina Balotiponé, o Português é a língua predominante, devido ao forçado contato com os não indígenas, mas, luta para recuperar seu dialeto (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Umutina#Nome>. Acesso em: 11/09/2022.

¹⁰³ O grupo Nação Nativa, formado por 15 jovens, remanescentes do povo conhecido como "Índios Barbados", vivem integrados à sociedade numa aldeia a 8 km de Barra dos Bugres (ref.). Disponível em: <https://www.diariodecuiaba.com.br/ilustrado/etnia-umutina-em-cena/300712>. Acesso em: 11/09/2022.

¹⁰⁴ Tese: Povo Umutina: a busca da identidade linguística e cultural (2012). Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/tese:cruz-2012>. Acesso em: 11/09/2022.

e foi aprovada em 2012. Em seguida, no 2013, a professora Roberta¹⁰⁵ que estava na coordenação de um dos cursos da Faindi, me convidou para eu ministrar uma disciplina: Leitura e Produção de Texto com foco na elaboração de TCC, na Licenciatura Indígena Intercultural, a convite do professor Wellington Pedrosa Quintino. Foi quando comecei a trabalhar como professora no Terceiro Grau Indígena¹⁰⁶, em Barra do Bugres, que na época era o Projeto. No ano seguinte, em 2014, a professora Roberta teve que sair do cargo e o professor Wellington, me convidou para assumir a Coordenação da Licenciatura Intercultural, e a professora Maria Helena¹⁰⁷, também de Tangará da Serra, assumiu a Coordenação de Pedagogia Intercultural. Essa minha trajetória no Terceiro Grau Indígena começou em 2013, recente em comparação ao professor Adailton¹⁰⁸, que está desde o início, a professora Waldinéia¹⁰⁹, que também tem uma longa estrada, o professor Wellington, que é do *Campus* de Cáceres e outros que, de certa forma, contribuíram para que a faculdade viesse a existir.

AM: Então, Terceiro Grau Indígena foi o projeto inicial, depois passou para Faindi, é isso?

MCC: Iniciou com o projeto Terceiro Grau Indígena, depois, Gestão Indígena, Programa Indígena, Faculdade Indígena, depois, voltou a ser projeto... então houve várias mudanças durante esse trajeto de sua implantação, em 2001. Assim, em 2017, foi criada a Faculdade Indígena Intercultural, a Faindi, que se mantém até hoje.

¹⁰⁵ Roberta Leal Raye Cargin. Professora titular da Universidade do Estado de Mato Grosso, Graduada em Bacharelado em Turismo, Mestre em Turismo e Hotelaria e Doutora em Ciência Política pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2018). Fonte: Currículo Lattes, disponível em <<http://lattes.cnpq.br/3214315250941280>>. Acesso em: 11/09/2022.

¹⁰⁶ O projeto 3º Grau Indígena, tem por objetivo formar professores indígenas atuantes em escolas indígenas do Ensino Fundamental e Médio, com etapas presenciais, realizadas no *campus* da Unemat em Barra do Bugres, 160 Km da capital, e etapas intermediárias, onde professores e coordenadores vão até as aldeias, acompanhar os acadêmicos no desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=noticia/226/3%BA%20Grau%20Ind%EDgena%20%E9%20destaque%20em%20encontro%20sobre%20educa%E7%E3o%20superior%20no%20M%E9xico>. Acesso em: 11/09/2022.

¹⁰⁷ Maria Helena Rodrigues Paes. Graduada em Psicologia, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Professor Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso e Coordenadora do Curso de Pedagogia Intercultural. Fonte: Currículo Lattes, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3798997869610558>>. Acesso em: 11/09/2022.

¹⁰⁸ Adailton Alves da Silva, atualmente é professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII/Unemat). Fonte: Currículo Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3275537710838553>>. Acesso em: 08/08/2022.

¹⁰⁹ Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira, Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (1991) e Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (1997), ambas, pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2007) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014). Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), *Campus* Universitário de Barra do Bugres Deputado Renê Barbour. Fonte: Currículo Lattes, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2684741900451188>>. Acesso em: 11/09/2022.

AM: Sobre o movimento de criação do Terceiro Grau Indígena, a senhora participou efetivamente ou não?

MCC: Não, eu não participei efetivamente da criação do Terceiro Grau Indígena, mas pelos relatos de alguns professores, por exemplo, da professora Chiquinha Paresi¹¹⁰, não sei se você a conhece, que participou também. Relatam que, a partir desses movimentos começaram os diálogos, as conversas, no ano de 1996, na verdade, quando começou o projeto Tucum¹¹¹, que foi o Magistério Intercultural. Então, essa ideia de criação e formação continuada de professores indígenas começa desde o projeto Tucum, que teve início com a primeira turma em 1996, e em 2000 com os primeiros formados. No ano de 1997, por um decreto, o governo criou uma comissão paritária, com participação de lideranças indígenas, de instituições, de vários segmentos da sociedade de organizações não governamentais, para estudarem e elaborarem o projeto para formação em nível Superior. Então, esses diálogos começam bem antes do Magistério Intercultural. A primeira turma do Magistério Intercultural, Tucum, ficou sob a responsabilidade da Seduc, Secretaria de Estado de Educação, então, a partir daí teve todo um movimento com a participação de lideranças e, durante essa trajetória houve desistência de alguns. Mas, com a insistência da grande maioria, em 2001, nessa luta, com a participação de movimentos indígenas e segmentos da sociedade, começa a primeira turma de Licenciatura Intercultural Indígena. E, essa primeira turma não foi para Mato Grosso somente, ela se estendeu para indígenas de outros estados também, se não me engano, tivemos gente da Bahia, do Espírito Santo, do Amazonas e de várias outras regiões do país, foram 180 vagas para Mato Grosso e 20 para os demais estados, no total de 200 alunos indígenas, era uma turma muito grande. Nós não temos somente dois cursos de Licenciaturas para indígenas, na verdade temos 4, porque a Licenciatura Intercultural, ela habilita em três áreas: em Ciências Sociais; Ciências Matemáticas e da Natureza; Línguas e Artes e Literatura; e o curso de Pedagogia Intercultural. Hoje, estamos na quinta turma de Licenciatura Intercultural e na segunda turma de Pedagogia Intercultural. A primeira turma de Pedagogia Intercultural começou em 2012. Portanto, essa

¹¹⁰ Francisca Navantino Pinto de Ângelo, indígena do povo Paresi de Mato Grosso. Possui Graduação em História (1986), Mestrado em Educação (2005) e Doutorado em Antropologia Social (2018). Fonte: Currículo Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1180772687186798>>. Acesso em: 11/09/2022.

¹¹¹ O Projeto Tucum é um Curso de habilitação para o Magistério, realizado de forma parcelada, na modalidade de suplência, tem por objetivo formar professores indígenas para atuarem na carreira do Magistério nas comunidades indígenas. Referencial: Projeto Tucum - Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério. Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Assuntos Indígenas, Cuiabá (MT), 1995. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/21-encontro-anual-da-anpocs/st-3/st06-2/5253-edirbarros-projeto-tucum/file>. Acesso em: 11/09/2022.

luta para se ter hoje instituída a Faculdade Indígena Intercultural, com formação em nível Superior para professores indígenas, é resultado da luta do movimento indígena, das lideranças de todos os interessados na implantação de curso Superior para os povos indígenas. Também, é assegurado por lei esse direito, está na Constituição Federal de 1988, vários outros documentos e legislações que asseguram esse direito, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. Nós temos uma demanda imensa no Estado de Mato Grosso, temos quarenta e três povos indígenas, então, a demanda para formação de professores ainda é muito grande, e nessa formação é utilizada nos cursos da Faindi com a metodologia de formação em serviço. Portanto, a grande maioria dos professores que estão estudando nos cursos de Licenciaturas Interculturais estão atuando em sala de aula, nas aldeias. Nós precisamos dessa formação em serviço, dessa experiência e isso é muito importante, essa formação consta no projeto como uma das metodologias nos nossos cursos.

AM: A senhora falou sobre o projeto Tucum, saberia me dizer quando iniciou esse projeto e sua necessidade?

MCC: O projeto Tucum, iniciou em 1996, era uma formação em nível de Magistério, habilitando professores em nível de Magistério, para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação de professores indígenas começou em nível de Magistério, e depois vieram outros, teve o projeto Hayô ¹¹², o Pedra Brilhante¹¹³, que foi, também, Magistério Intercultural para povos do Xingu, tinha outros povos envolvidos, mas não me lembro no momento. Assim, foram nesses magistérios, todo esse movimento de luta que desencadeou a implantação da formação de professores indígenas em nível Superior e hoje nós temos essas licenciaturas e pleiteando Bacharelado, também, porque a Faculdade Indígena pode ofertar bacharelado, então, essa é a luta nossa, da Faindi e dos povos indígenas, porque as necessidades não são apenas na área da Licenciatura! Tem, também, demandas de cursos nas áreas da Saúde, Administração e Direito. Isso é uma necessidade de hoje das comunidades indígenas.

¹¹² Projeto Hayô: formação de professores indígenas para o Magistério. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=402&evento=5>. Acesso em: 11/09/2022.

¹¹³ O Projeto Urucum/Pedra Brilhante, possibilitou qualificar uma considerável parcela dos índios de Mato Grosso que atuam nas aldeias ministrando aula para mais de 5 mil crianças indígenas. Disponível em: <https://www.diariodecuiaba.com.br/imprime.php?cid=40352&sid=13>. Acesso em: 11/09/2022.

AM: Professora, a senhora como Diretora da Faindi, atualmente, gostaria de saber como chega a seu conhecimento, e de que forma, as demandas de líderes indígenas reivindicando abertura de novos cursos específicos para suprir as necessidades de seus povos?

MCC: Então, em 1995, foi criado o Conselho de Educação Escolar Indígena¹¹⁴, que também entrou na luta para implantação do Terceiro Grau Indígena. Essas demandas, esses pedidos vêm por meio do Conselho e na própria Universidade, temos vinte e sete representantes dos povos indígenas do Mato Grosso, que recebemos, também, as demandas por eles, os porta-vozes das suas comunidades. Porque, são eles os conhecedores da realidade de cada povo, sabem da falta de professores, com formação em diversas áreas. Nesse quesito, as demandas partem deles também.

Antes da pandemia da Covid-19, Adriano, nós começamos a fazer um levantamento aqui, na Faculdade. Conseguimos fazer um levantamento com dez etnias, dentre as 43 do Estado, para saber suas necessidades em geral. Infelizmente veio a pandemia e tivemos que suspender esse trabalho. Entretanto, só com essas dez etnias, nós tivemos uma lista com mais de trezentos inscritos, querendo fazer curso de Pedagogia Intercultural e Licenciatura Intercultural. Há muitos jovens indígenas querendo fazer faculdade, a demanda é grande. Eles nos procuram por meio de Whatsapp, buscando informações, todas as semanas eu recebo mensagens dizendo: “professora Mônica, quando é que vai ter o vestibular... eu quero fazer o vestibular”, as lideranças solicitando cursos. Há muitos professores atuando em suas escolas indígenas somente com Ensino Médio, precisando de formação em nível Superior.

AM: Professora, como são feitas as visitas da Faindi, para fazer esse levantamento de demandas com os povos indígenas?

MCC: As nossas visitas acontecem durante a etapa intermediária, não sei se você conhece a metodologia dos cursos. Nós temos as etapas presenciais, que é o “tempo Universidade” e temos as etapas intermediárias, que chamamos de “tempo Aldeia”, entre uma presencial e outra, chamamos de intermediária o período em que os acadêmicos desenvolvem suas atividades relacionadas ao curso, por exemplo, o estudante que faz a Licenciatura e que está no período do segundo ou terceiro ano do curso, e durante esse período ele vai desenvolver

¹¹⁴ Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso – CEEI/MT, foi criado pelo Decreto nº 265, de 20 de julho de 1995, com o objetivo de orientar e apoiar, uma educação escolar indígena contextualizada, que resguarde a memória histórica das práticas e tradições dos povos indígenas, preservando suas identidades étnicas, linguísticas e culturais. Disponível em: https://www.iomat.mt.gov.br/apifront/portal/edicoes/publicacoes_ver_conteudo/766790. Acesso em: 11/09/2022.

as atividades de pesquisa para o TCC, as atividades que foram solicitadas durante as etapas presenciais pelo professor que ministrou o componente curricular, então, ele desenvolve durante esse período. Entre uma etapa presencial e outra, nossa equipe pedagógica organiza esses dois cursos, as duas turmas, por polo e vai fazer o atendimento pedagógico. Antes da pandemia, era um polo, por exemplo, o polo Noroeste que abarca os Rikbaktsa¹¹⁵, os Apiaká¹¹⁶, os Munduruku¹¹⁷, os Kayabi¹¹⁸, os Cinta Larga¹¹⁹, os Araras¹²⁰, os Paresi¹²¹, os Manoki¹²², são os que fazem parte dessa região de Juína¹²³ e Juara¹²⁴. Temos um polo que às vezes a gente reunia em torno de vinte a trinta acadêmicos tanto do curso de Pedagogia, quanto dos cursos de Licenciaturas.

Eles se reúnem aqui na Unemat, durante a etapa presencial, discutem entre eles, escolhem uma aldeia para ser o polo que vai receber a etapa intermediária, porque tem toda uma logística, organização, planejamento, para uma semana de trabalho naquela aldeia. Então, a aldeia precisa ter condições para receber os estudantes, ter escola funcionando com internet. Enfim, são em torno de vinte a trinta pessoas durante uma semana nessa comunidade. Então, nessas visitas tivemos contato com as comunidades, não era somente para fazer o atendimento

¹¹⁵ Os Rikbaktsa, conhecidos como "Orelhas de Pau" ou "Canoeiros", eram guerreiros ferozes, são bilíngues, falam o Português e a língua Rikbaktsa, vivem às margens do rio Juruena, no noroeste do Estado do Mato Grosso (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Rikbaktsa>. Acesso em: 11/09/2022.

¹¹⁶ Os Apiaká vivem nos Estados de Mato Grosso e Pará, falam a língua Apiaká. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Apiak>. Acesso em: 11/09/2022.

¹¹⁷ Os Munduruku, no século XIX eram conhecidos como Mundurukânia, se autodenominam por Wuyjuyu, vivem nos Estados do Amazonas e Pará (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Munduruku>. Acesso em: 11/09/2022.

¹¹⁸ Os Kaiabi vivem na região do Estado do Mato Grosso, se autodenominam de Kawaiwete, falam a língua Kawaiwete (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaiabi>. Acesso em: 11/09/2022.

¹¹⁹ Os Cinta Larga ou Cinturão Largo, habitavam a região próxima à fronteira entre Rondônia e Mato Grosso, se autodenominam "Matetamãe", sua Língua pertence à família Tupi Mondé, tronco Tupi (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Cinta_larga#L.C3.ADngua_e_popula.C3.A7.C3.A3o. Acesso em: 11/09/2022.

¹²⁰ Os Araras, habitam no Estado do Pará, se autodenominam "Ukaragma", falantes de uma língua da família Karib (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Arara>

¹²¹ Os Paresi se autodenominam de Haliti, que pode ser traduzido como "gente" ou "povo", vivem no Estado do Mato Grosso, falantes da língua Paresi, da família Aruak (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Paresi#L.C3.ADngua>. Acesso em: 11/09/2022.

¹²² Os Menky Manoki se autodenominam Myky, cuja língua não tem proximidade com outras famílias linguísticas, localizam-se em duas Terras Indígenas no oeste do Estado do Mato Grosso (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Menky_Manoki. Acesso em: 11/09/2022.

¹²³ Juína, município de Mato Grosso, população estimada de 41.101 habitantes, a 720 Km da capital cuiabana. Disponível em: <https://www.juina.mt.gov.br/>. Acesso em: 11/09/2022.

¹²⁴ Juara, município de Mato Grosso, população estimada de 34.815 habitantes, a 640 Km da capital cuiabana. Disponível em: <https://www.juara.mt.gov.br/>. Acesso em: 11/09/2022.

pontual aos acadêmicos, também fazemos atividade de planejamento, atividades de orientação de pesquisa de TCC. A equipe sempre estará no acompanhamento e essa equipe é o professor, o coordenador pedagógico... E durante essa semana conversamos com as lideranças, envolvemos a comunidade, também, não apenas a escola, das atividades, trazemos toda a comunidade para participar, os anciãos participam muito dessas atividades. É nesse contato, é nessa vivência que temos o conhecimento dessas demandas e dessas necessidades. Agora, o contato de ir lá para receber e para fazer esses levantamentos se dá por meio de WhatsApp, por e-mail, ligações telefônicas.

Então, é assim, Adriano, porque nós temos um estado imenso, e uma logística complicada, com comunidades em que acadêmicos não têm acesso à internet, só tem acesso a vida acadêmica dele quando vai para cidade. Então pensei, durante essa pandemia como foi difícil, isolados em suas aldeias, o acesso à cidade era a única forma deles mandarem informações para nós.

Então, muitos de nós fizemos esse levantamento, porque a gente se organizou para fazer o levantamento das demandas, eu fiquei com uma quantia “x” de povos, o professor Adailton, outro, professora Waldinéia, outro, o professor Isaias, outro, e cada um foi organizando e mandando em uma planilha, preenchendo de acordo com as necessidades. Foi feito um levantamento de interesse dos dois cursos que temos atualmente e, também, de interesse de outro curso que eles gostariam que a Unemat ofertasse. Recebemos solicitação de cursos de Enfermagem, Direito, Administração, hoje em dia, tem as associações em todas as comunidades indígenas, por isso essa demanda.

AM: Essas demandas são específicas para indígenas ou não?

MCC: Sim, específicas para indígenas, em parceria com o Governo do Estado, porque requer muito recurso financeiro, muito investimento e a Unemat não tem condições de manter um curso desse, sozinha. Até por conta da modalidade, logística de trazê-los, alimentação, alojamento. Intercultural. Nós estamos nessa luta para ver se a gente consegue ofertar o curso de Enfermagem específico para indígenas, futuramente.

AM: Certo! E quando vocês, da Faindi, começaram a pensar na oferta de cursos de Pós-Graduação em Nível de Mestrado para os povos indígenas?

MCC: O nosso Mestrado Profissional é o primeiro do Brasil em oferta específica para povos indígenas. Essa oferta foi semelhante aos movimentos, as lutas iniciais. Primeiro, na

implantação do Magistério Intercultural e depois o Terceiro Grau Indígena e hoje é a Faculdade Indígena Intercultural. Hoje, a Unemat já formou quase 500 professores indígenas, que estão espalhados por esse Mato Grosso, nas comunidades indígenas. Os cursos, atualmente, são de duração de cinco anos e a formação em serviço em período de férias. Nós temos semestres de aulas intensivas, o semestre é ofertado em um mês, no período de nossas férias. Entretanto, sabemos que, com todos esses trabalhos e com todo o cuidado de se trabalhar, atender as demandas para a Educação Escolar Indígena, mesmo assim, depois ficam as lacunas nas necessidades da formação continuada, então, foi observando essas necessidades da oferta de formação continuada e, também, um direito deles de ter formação não somente em curso *Lato Sensu*, que já foi ofertado pelo Terceiro Grau indígena, mas a necessidade da formação em Nível *Stricto Sensu*, foi quando pensamos nesse Mestrado, não em um mestrado acadêmico, mas sim, um mestrado profissional, para professores que estão em serviço, nas escolas. Diante dessa necessidade de formação continuada, reunimos uma equipe: eu, professor Adailton, professora Waldinéia, a professora Judite¹²⁵, a Professora Lucimar¹²⁶ e vários outros professores, escrevemos APCN¹²⁷ no ano de 2017. Escrevemos essa proposta, com muita esperança e certeza de que daria certo, mas com um pouco de medo pelo contexto e o cenário político brasileiro.

AM: Tiveram aprovação na primeira tentativa?

MCC: Na primeira, veio assim, algumas questões para corrigir, acrescentar. Me lembro de que estávamos em uma confraternização com o pessoal e o professor Adailton chegou para dar a notícia, e foi tudo muito comemorado, porque foi tudo com muita luta, também resultado de uma luta anterior, luta dos povos indígenas, luta dos próprios egressos da Faindi, que almejavam, que queriam, que solicitaram a formação em Nível de *Stricto Sensu*. Então, esse Mestrado Profissional veio para fortalecer a formação continuada em diversas áreas, com duas linhas de pesquisa contemplando todas as áreas de formação das três áreas da Licenciatura Intercultural e Pedagogia Intercultural, que é voltada mais para os anos iniciais,

¹²⁵ Judite Gonçalves de Albuquerque, foi uma das mentoras dessa construção. Possui Graduação em Letras (1967), Mestrado em Educação (1995) e Doutorado em Linguística (2007). Atualmente, é professora visitante da Universidade Estadual de Mato Grosso, no Programa de Mestrado em Linguística. Fonte: Lattes, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1753663629045467>>. Acesso em: 08/09/2022.

¹²⁶ Lucimar Luisa Ferreira. Possui Graduação (1997), Mestrado em Linguística (2000) e Doutorado em Linguística (2013). Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Fonte: Lattes, disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7626637684467594>> Acesso em: 08/09/2022.

¹²⁷ Aplicativo para Propostas de Cursos Novos.

para alfabetização. Hoje, nós temos como resultado o Mestrado caminhando para a terceira turma, tivemos, recentemente, um seletivo, e a cada entrada ofertamos vinte vagas, dez para cada área. Tudo muito novo para nós, é um grande desafio!

AM: Já tiveram as primeiras defesas de dissertações?

MCC: Ainda não, estão em andamento, por conta da pandemia, tudo ficou via Ensino Remoto. Veja o nosso desafio: aprovou-se o Mestrado Profissional, com a primeira turma que teve a oportunidade de cursar as disciplinas de forma presencial, veio a pandemia, adotamos o Ensino Remoto. Para se ter uma ideia, as orientações foram dadas pelo Google Meet. Portanto, foi complicado para nós, houve um atraso... era para ter acontecido algumas qualificações, mas por conta da Covid-19 não foi possível. Agora, a partir de fevereiro, já teremos uma dissertação para qualificação e, até julho, temos a previsão das primeiras defesas das dissertações da primeira turma. Para nós, está sendo um desafio muito grande e para os alunos também, até por conta desse contexto todo, mas estamos com a expectativa do retorno presencial com a terceira turma que está ingressando agora, talvez, não cem por cento presencial, mas híbrido até as coisas se normalizarem.

AM: E nesse período de pandemia, houve situações relacionadas às dificuldades dos alunos indígenas, em não poder participar das aulas do Mestrado por falta do acesso à internet, ou até mesmo, a falta de energia elétrica em suas aldeias?

MCC: Muitas, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação. Porém, na Graduação é menos complicado, porque os alunos podem fazer essas atividades depois, e a gente vai se organizando, planejando para que aqueles acadêmicos não tenham tanto prejuízo pedagógico. Porque, sabemos que os acadêmicos que têm o português com segunda língua, têm dificuldades na escrita, na oralidade da língua portuguesa e precisam de um acompanhamento presencial. E essa oferta de Ensino Remoto, Educação a Distância, trouxe um grande prejuízo pedagógico, mas foi uma forma de amenizar o prejuízo causado por esses dois anos. E ainda temos aqueles que não conseguem assistir às aulas pelo Google Meet, por não ter uma internet boa, o sinal fica oscilando... nós sabemos disso, porque conhecemos as comunidades nas etapas intermediárias. Durante o tempo que estou aqui, já fui em muitas comunidades indígenas, somos conhecedores das situações. Quando estava no pico da pandemia, nós esperamos um tempo, por estar muito resistente em ofertar o Ensino Remoto. A Unemat tinha começado o Ensino Remoto nos outros cursos da instituição, e nós resistimos. Como íamos ofertar um Ensino

Remoto de uma etapa que seria presencial, com condições precárias da internet, já sabendo da realidade nas aldeias? E ficamos esperando, esperando... até quando vimos que não teria jeito mesmo. Então começamos a ofertar a partir da sétima etapa da Graduação o Ensino Remoto Emergencial, mas fizemos de forma diferente, não foi nas plataformas, porque os nossos cursos ainda não estavam cadastrados no sistema, por conta da modalidade, não conseguimos adequar ao sistema, que é o Sigaa¹²⁸. E nós fizemos o retorno, e para isso, elaboramos os cadernos pedagógicos que se encontram na página web da Faindi. Daí, cada professor que iria ministrar as suas aulas na sétima etapa elaborou um caderno pedagógico do seu componente curricular. Elaboramos esses cadernos pedagógicos de uma forma bem didática para que os discentes se sentissem dialogando com o professor. Para isso, criamos grupos de *Whatsapp* para cada componente curricular e os professores enviaram suas aulas, em pequenos vídeos. Mesmo assim, havia estudantes que não conseguiam nem abrir para baixar os vídeos, e quando acontecia isso, os professores gravavam áudios explicando as atividades, ou enviavam por escrito, atendiam alunos no privado porque, às vezes, eles tinham receio de colocar suas dúvidas no grupo. Os professores respondiam, por e-mail, pelo Facebook, utilizando de todos os meios possíveis para amenizar o prejuízo e alcançá-los. Mas, mesmo assim, Adriano, nós tivemos e estamos tendo, até hoje, muitos acadêmicos com atividades em atraso. Após a pandemia criar outras estratégias de atendimento, pois não seria possível nos reunir por polo, como fazíamos anteriormente. Hoje, fazemos os atendimentos pedagógicos mais individuais, focamos no acadêmico ou acadêmica que tem muitas atividades em atraso, aqueles com dificuldades no TCC¹²⁹ e dificuldades no estágio. Veja bem, quando paramos as atividades, pararam as escolas também, como iremos cobrar o estágio? Tivemos que criar outros meios, outras estratégias como relatório descritivo de atividades de disciplinas que estavam acontecendo durante a pandemia, dos cuidados que estavam tomando em relação ao vírus, aos protocolos, às barreiras sanitárias. Tudo isso consideramos como estágio, porque não havia mais atividades de sala de aula nas escolas. E foi assim, tivemos que nos adequar à nova situação e continuamos com essa metodologia e estratégia por conta da dificuldade de acesso à internet e, com os alunos do mestrado, não foi diferente. No Mestrado, o aluno não pode perder disciplinas, não pode faltar às aulas, porque na Graduação é permitido fazer reposições de disciplinas ou recuperar em outras etapas, no Mestrado não permitimos fazer reposição, pois não sabemos se depois vai ter

¹²⁸ Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa) – Unemat. Disponível em: <https://sigaa.unemat.br/sigaa/logar.do?dispatch=logOn>. Acesso em: 08/09/2022.

¹²⁹ Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

outra turma que possa recuperar. É claro que em últimos casos, com justificativa de problemas de saúde ou questões específicas da cultura, damos o direito à reposição, mas isso só acontece por questões de doenças, de luto ou questões culturais. Como no Mestrado não se pode perder disciplina, por não ter reposição, sem essas justificativas, eles sempre dão um jeito, vão para cidade, ou para outros lugares conseguir acesso à internet e participar das aulas. No Mestrado, temos um percentual de 100% de presença. Temos o exemplo de um aluno de Mestrado, Kayapó¹³⁰, do baixo Xingu, em que está sem internet na aldeia e ele vai para uma fazenda, próxima da aldeia, ter acesso à internet, e de lá assiste às aulas. Ou então, eles se programam e vão à cidade de Colíder¹³¹ ou em Peixoto de Azevedo¹³² para ter acesso à internet. Eles cursam as disciplinas e, logo em seguida, começam os trabalhos de pesquisas, porque não são pesquisas acadêmicas, por ser um Mestrado Profissional, a proposta é de uma ação pedagógica, envolvendo escolas, os alunos... e que, no final, resultam em produtos educacionais. E esse Produto Educacional será material didático para a escola. Se o mestrando está trabalhando na alfabetização e sua pesquisa é para alfabetização, por exemplo, ele vai desenvolver uma ação pedagógica com seus alunos e vai propor um material didático para trabalhar a alfabetização, é por esse motivo que eles precisam estar em sala de aula.

AM: Então, professora, as escolas indígenas não tinham aulas neste período de pandemia, por estarem dentro das comunidades indígenas, que já são isoladas?

MCC: Não, Adriano, foi tudo suspenso para manter o isolamento entre eles. Você sabe que lá, ainda, é uma situação mais grave, porque são moradas coletivas, estão todos muito juntos em família. Imagina, quando veio a necessidade do distanciamento social, foi muito difícil! Nós tivemos muito cuidado quanto a isso, nos preocupamos muito em não exigir nada que fosse necessário que eles saíssem das aldeias para ir até à cidade resolver, não fazer pesquisa com as pessoas da própria comunidade que não fossem da família, não aglomerar, não reunir com alunos e as crianças para fazer alguma atividade. Ainda está sendo muito difícil até agora, porque as coisas não normalizaram, para nós voltarmos lá nas comunidades, voltar para sala de aula, começar os trabalhos, as coisas ainda estão meio inseguras.

¹³⁰ Os Kayapó Xikrin, falantes do grupo de língua Kayapó, se autodenominam “Mebengôkre”, vivem no Estado do Pará (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kayap%C3%B3_Xikrin. Acesso em: 08/09/2022.

¹³¹ Colíder, cidade do Estado de Mato Grosso, com 32.298 habitantes, fica a 650 km de distância da capital mato-grossense. Disponível em: <https://www.colider.mt.gov.br/>. Acesso em: 08/09/2022.

¹³² Peixoto de Azevedo, cidade do Estado de Mato Grosso, com 35.338 habitantes, há 698 km de distância da capital mato-grossense. Disponível em: <https://www.peixotodeazevedo.mt.gov.br/>. Acesso em: 08/09/2022.

AM: Professora, e sobre os alunos egressos da Faindi, desde os primeiros formandos da turma de 2001, existe um levantamento, uma pesquisa que aponta onde eles estão, se estão trabalhando nas escolas de suas aldeias.

MCC: Sistematizado não, não temos essas informações. Sabemos por contato, através dos que estão agora, em curso ou das idas até as aldeias, por conta das intermediárias, em que os egressos, também, participam das atividades juntos com os acadêmicos em formação. Sabemos que estão atuando nas comunidades, uns em sala de aula, outros em cargos de gestão: coordenação e direção, outros não estão em sala de aula, outros na área da saúde, estão espalhados dentre as mais de duzentas escolas indígenas no Estado do Mato Grosso.

AM: Para nós finalizarmos, gostaria que a senhora nos dissesse qual seria o propósito e o significado da Faculdade Indígena Intercultural da Unemat de Barra do Bugres.

MCC: Olha, acredito que é para atender, justamente, esse direito que está assegurado na Constituição Federal¹³³, o direito à Educação como os não indígenas. Hoje grande parte da sociedade ainda tem uma visão equivocada, usa o termo “índio” ao referir-se aos indígenas e diz que eles teriam que estar lá nas suas aldeias, caçando, pescando, de cocar, com arco e flecha e borduna¹³⁴. Mas, hoje, o instrumento de luta deles não é mais a borduna, não é mais a flecha e sim a caneta. Eles estão buscando a escolarização por uma necessidade, essa interação com a sociedade envolvente, eles precisam ter o domínio da língua portuguesa, eles precisam entender as leis. Hoje, vivem numa luta muito grande pelo território, pela educação, pela saúde... você percebe nos meios sociais, a questão de perderem territórios. Então, eles procuram cada vez mais essa inserção no mundo acadêmico. E a Universidade está respondendo a essa demanda, com a oferta de cursos em nível Superior, tanto a Graduação quanto o *Stricto Sensu*, e nosso objetivo é chegar em um doutorado. A Universidade contribui imensamente para as comunidades indígenas, para melhoria da qualidade de vida delas. A escola chegou, a Educação escolarizada chegou, para isso há necessidade da qualificação, da formação para esses professores que vão atuar nas escolas e eles não são somente professores, também, são

¹³³ Constituição brasileira de 1988, garante o direito aos indígenas manterem sua identidade cultural, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08/09/2022.

¹³⁴ Borduna é um tipo de arma fabricada em madeira por guerreiros Kayapó, utilizada para caçar, se proteger, lutar e resistir. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/curiosidades/borduna>. Acesso em: 08/09/2022.

lideranças nas comunidades. Então, hoje, os mais velhos, os anciãos depositam uma confiança muito grande nesses jovens que estão saindo para se qualificar. Até porque as coisas mudaram, a sociedade mudou. O capitalismo está chegando cada vez mais veloz nas comunidades, a língua portuguesa, as novas tecnologias e eles precisam desse “conhecimento ocidental”. Eles transitam em dois mundos, no deles, no mundo cultural dos indígenas, e no mundo do não indígena. Portanto, eles precisam conhecer as leis do não indígena, da sociedade envolvente. Por isso, essa demanda, como já havia dito antes, não só para formação de professores, mas em outras áreas de Bacharelado, eles querem Medicina, querem Direito... Então, a Universidade tem um papel importante e fundamental na formação dessas pessoas. Infelizmente ainda falta muito, porque não é uma política efetiva de Estado, com isso, não temos a garantia da continuidade, por exemplo, que seja o ingresso aos cursos a cada dois anos ou que seja a cada três anos. Estamos finalizando essas duas turmas, agora em julho é a última etapa, entre agosto e setembro é a formatura. Nós estamos buscando parceria com a Secretaria do Estado para continuar na oferta de mais duas turmas, futuramente. E o nosso planejamento é começar as novas turmas agora em janeiro do ano que vem. Tudo está se caminhando para isso acontecer, a gente já teve duas conversas com a Seduc, e garantiu que vai haver continuidade dos termos de cooperação, porque precisamos, requer um recurso alto por conta da modalidade diferenciada, precisamos de recursos para mantê-los alojados aqui na universidade, eles recebem passagens, alimentação, ficam o mês todo aqui estudando. Por isso eu digo que precisamos de uma política efetiva de Estado. Estamos em uma luta para conseguir um curso de Enfermagem para formação de enfermeiros e enfermeiras indígenas, pois as comunidades indígenas precisam desses profissionais. A partir da Unemat, vieram outras licenciaturas interculturais, hoje são em torno de vinte licenciaturas interculturais espalhadas pelo país, a maioria nas instituições federais. As Universidades Federais têm essa entrada de fluxo contínuo a cada dois anos e lá eles têm bolsa permanência do Governo Federal, já as Estaduais não têm bolsas, é pela Universidade, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação. Estamos em luta diária para que isso, de fato, se torne uma política efetiva de Estado, trazendo o movimento indígena nessa luta para garantir a continuidade, porque é um direito. Às vezes, há esse questionamento: “olha, mas os indígenas têm alojamentos, têm alimentação, tem tudo e os não indígenas não têm direito a isso”, falei: “bom, os não indígenas têm direito a bolsa auxílio, auxílio transporte, auxílio moradia, não é grande coisa, mas têm”. Eles vivem em suas comunidades, as famílias não têm empregos, não geram rendas para manter o filho aqui na cidade durante quatro ou cinco anos, dependendo do curso, eles não têm condições de pagar

um aluguel, de pagar alimentação, de pagar transporte. Tem toda uma questão cultural a se considerar, não é Adriano?

AM: Sim.

MCC: Eles não conseguem se manter na cidade. Há uma evasão muito grande de alunos indígenas que vêm cursar outros cursos da Universidade, porque temos a entrada por cotas, 5% das vagas para indígenas que equivale duas vagas por cursos, com exceção do curso de Medicina, que é uma vaga somente. Não temos uma entrada muito grande, há o ingresso, mas a permanência é complicada. É muito difícil para eles... vêm de um mundo diferente e quando eles chegam, a grande maioria, não consegue acompanhar e permanecer nos cursos. Assim, essa modalidade que ofertamos é a que dá mais certo: eles vêm; ficam um mês; voltam para suas comunidades; trabalham; depois voltam no período de férias. Por isso, é importante políticas efetivas para atendê-los ainda mais.

AM: Está certo! Agradeço a participação da professora Mônica mais uma vez e tenha uma boa noite.

MCC: Eu que agradeço o convite, boa noite.

5.4. Entrevista com o egresso, professor Aristóteles Maniumytsa Rikbaktsa (AMR)

Figura 7 - Aristóteles Maniumytsa



Fonte: Currículo Lattes

Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6674246179506344>>. Acesso em: 08/09/2022.

Indígena da etnia Rikbaktsa¹³⁵, 49 anos, possui Graduação em Licenciatura em Ciências Matemáticas e da Natureza pela Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat (2006), *Campus* Universitário de Barra do Bugres Deputado Renê Barbour. Atua como professor de Matemática na Escola Estadual Indígena de Educação Básica Myhyinmykyta Skiripi.

Aos dia 19 de fevereiro de 2022 às 10h28', demos início a entrevista que durou 00h52'22" de forma remota via Google Meet. Antecipadamente foi enviado por e-mail ao entrevistado o Roteiro de Entrevista.

ENTREVISTA:

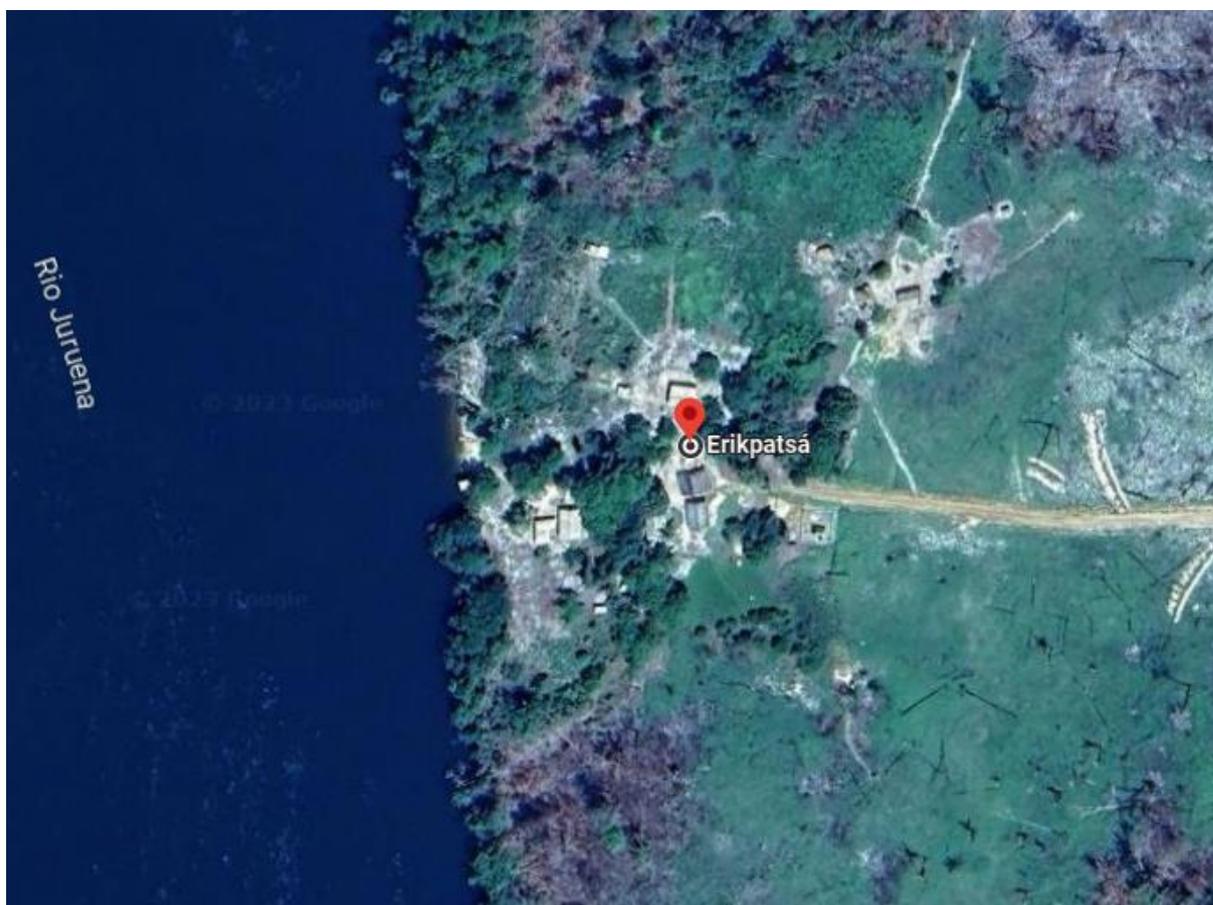
Adriano Mamedes (AM): Bom dia, professor Aristóteles, da etnia Rikbaktsa, certo?! Agradeço ao senhor por ter aceitado participar, hoje, dessa entrevista. Primeiramente, gostaria que o senhor se apresentasse.

AMR: Bom dia, Adriano! Meu nome é Aristóteles Maniumytsa, sou da etnia Rikbaktsa, moro na aldeia Primavera¹³⁶, tenho formação em Licenciatura em Ciências Matemáticas, trabalho no portão da escola e vou voltar dar aula para os alunos.

¹³⁵ Os Rikbaktsa, conhecidos como "Orelhas de Pau" ou "Canoeiros", eram guerreiros ferozes, são bilíngues, falam o Português e a linha Rikbaktsa, vivem às margens do rio Juruena, no noroeste do Estado do Mato Grosso (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Rikbakts%C3%A1>. Acesso em: 08/09/2022.

¹³⁶ Aldeia Primavera- Área Indígena, de Brasnorte - Mato Grosso, pertence ao povo Rikbaktsa, tem como responsável o Cacique Nilo Amuã. Nela se encontra a escola da Rede municipal, Emieb Cacique Tapemy. Disponível em: <http://obind.eco.br/2017/11/23/opan-uma-rede-mais-madura/>. Acesso em: 20/09/2023.

Figura 8 - Aldeia Indígena Primavera, Brasnorte - MT



Fonte: Google Maps, 2023

AM: Professor Aristóteles, gostaria que o senhor narrasse como foi o seu primeiro contato com Faculdade Indígena em 2001 e a permanência durante os anos que cursou, como o senhor já disse que foi aluno da primeira turma da Licenciatura Indígena, e os movimentos anterior a criação em relação às reivindicações por essa demanda da oferta de cursos específicos para os povos indígenas da região.

AMR: Então, estudar na Faculdade Indígena em Barra do Bugres, foi muito importante pra mim, porque, foi lá que aprendi muitas coisas importantes que me ajudaram a ajudar meu povo. No início do curso, em 2001, ficamos cinco anos cursando a faculdade e isso foi muito bom, a convivência com outras realidades do mundo não indígena, convivi com outros colegas indígenas de outros estados e de diferentes etnias, éramos em 200 estudantes naquela época, cada um na sua cultura. Assim, foi quando comecei a buscar esse conhecimento mais profundo do mundo da Educação, o que era mais importante para trabalhar na Educação Escolar Indígena e o que valorizava a nossa cultura para depois estar transmitindo aos meus alunos na escola da aldeia e ao meu povo. Depois, comecei a observar os costumes dos outros colegas

indígenas da minha turma, aqueles que preservaram suas crenças e costumes e vi como era importante a gente praticar tudo de nossas tradições, fortalecendo cada vez mais aquilo que é para nossa felicidade. Como o sistema de estudo da Faculdade Indígena era por etapas, onde, no mês de janeiro e julho estávamos em estudo na Faculdade, e a outra etapa nós voltávamos para aldeia trabalhar nas escolas, ensinando os nossos alunos aquele conhecimento que a gente aprendia no período de faculdade e dando o ensinamento da importância de valorizar nossas culturas e a forma de vida do nosso povo, em relação à alimentação, às danças, aos rituais... tudo da nossa cultura. Então, Adriano, para mim foi uma experiência muito boa que tive na Faculdade, aprendi muitos conhecimentos importantes que utilizei para trabalhar com meus alunos na aldeia. Muitos dos colegas, professores indígenas, já tinham perdidos os costumes e práticas de suas culturas, não praticavam mais as danças, as pinturas, não falavam o idioma do seu povo, não se alimentavam da forma tradicional, não caçavam e pescavam, não sabiam o tempo da colheita de frutos segundo suas qualidades, não fabricavam os seus cestos, os instrumentos musicais, os artesanatos... Então, tudo isso comecei a trabalhar em sala de aula com meus alunos e falando para eles da importância dos costumes e da tradição do nosso povo, e que, quando eles chegarem na idade adulta poderem repassar esses conhecimentos para outros jovens, dando continuidade a esses conhecimentos para que no futuro não ficar esquecido. Com isso, os outros colegas de faculdade, que já não praticavam os seus costumes mais, foram em busca dos outros que ainda praticavam e começaram a desenvolver esses conhecimentos com seus povos, resgatando suas identidades.

Com os meus alunos do Ensino Médio, comecei a trabalhar a língua materna, por eles serem maiores e não saberem tanto do idioma do nosso povo, achei importante fazer esse resgate para manter a nossa cultura, porque eles conversavam muito na língua portuguesa, por causa do contato com os não indígenas que vivem na vila do Distrito de Fontanillas¹³⁷. Fui trabalhando com eles o conteúdo no nosso idioma e dizendo para eles a importância de falar assim e que é uma forma de fortalecimento da língua materna e da nossa cultura e cada vez que trabalhava o conteúdo na nossa língua eu aprendia mais também, e isso eu digo que foi uma das coisas mais importantes que me despertou ao cursar a Faculdade Indígena. Teve momentos em que eu tinha que pesquisar alguns significados de palavras do nosso idioma, ou às vezes, perguntar para minha mãe e para os mais velhos, para depois ensinar os meus alunos. Então,

¹³⁷ O distrito de Fontanillas está vinculado ao município Juína, no estado de Mato Grosso (Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso Secretaria de Serviços Legislativos, LEI Nº 4.456, de 09 de maio de 1982. D.O. 10.05.82).

todo dia que eu dava aula aprendia cada vez mais o nosso próprio costume, fortalecendo o meu trabalho, e isso para mim foi uma experiência que busquei dentro da sala de aula, foi maravilhoso, nossa Senhora! Eu aprendi bastante, assim como os meus colegas que estudaram comigo, na Faindi, aprenderam muito também, um incentivando o outro, no resgate dos costumes que estavam se perdendo. Um exemplo disso, foi quando iria acontecer um evento comemorativo em suas comunidades, como no dia do “índio”, 19 de abril, a gente já falava pra eles: “tal dia nós vamos fazer uma comemoração e aí eu quero que vocês façam suas pinturas corporais, segundo os seus clãs¹³⁸, trazem seus artesanatos e dançam para suas comunidades, mostrando para seus pais e suas mães que vocês estão buscando esse conhecimento em sala de aula”. E com isso eles vinham e faziam todos os seus materiais, buscavam frutos de Jenipapo¹³⁹ e Urucu¹⁴⁰, onde extraíam tintas para fazer suas pinturas, faziam seus artesanatos, dançavam e com isso, despertou o interesse neles em buscar, em resgatar esses conhecimentos que já estavam perdidos.

AM: Gostaria de saber sobre esse movimento de criação da Faindi, vocês, professores indígenas reivindicaram por essa demanda e o senhor já trabalhava como professor antes mesmo de sua formação na Faculdade Indígena?

AMR: Sim, me lembro muito bem! Então, antes de entrar na Faindi eu cursei, primeiro, o Magistério, no Projeto Tucum¹⁴¹, que foi o primeiro Magistério específico para indígenas, onde nós, Rikbaktsa, éramos em dez entre outras etnias, como os Xavante¹⁴², os

¹³⁸ Clãs, são divisões de grupos de determinados povos étnicos (Kanindé, 2016). Disponível em: <https://kaninde.eco.br/especial-surui-3-os-clas/>. Acesso em: 10/10/2022.

¹³⁹ Jenipapo, na língua Tupi Guarani significa, fruto do jenipapeiro que dá tinta, do fruto verde é extraído uma tinta preta, utilizada na pintura corporal e utensílios. (De produção de licores até tinta para os índios: saiba mais sobre o jenipapo). Disponível em: <https://g1.globo.com>. Acesso em: 10/10/2022.

¹⁴⁰ Urucu, ou Urucum, é o fruto do urucuzeiro que é extraído uma tinta de cor vermelha. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/>. Acesso em: 10/10/2022.

¹⁴¹ O Projeto Tucum é um Curso de habilitação para o Magistério, realizado de forma parcelada, na modalidade de suplência, tem por objetivo formar professores indígenas para atuarem na carreira do Magistério nas comunidades indígenas. Referencial: Projeto Tucum - Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério. Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Assuntos Indígenas, Cuiabá (MT), 1995. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/21-encontro-anual-da-anpocs/st-3/st06-2/5253-edirbarros-projeto-tucum/file>. Acesso em: 10/09/2022.

¹⁴² Os Xavante vivem no Estado do Mato Grosso, se autodenominam de A'uwe (“gente”), pertencente à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xavante>. Acesso em: 10/09/2022.

Paresi¹⁴³, os Kayabi¹⁴⁴, os Apiaká¹⁴⁵, os Munduruku¹⁴⁶ e outros, num total de cinquenta alunos nesse curso de Magistério que teve duração de quatro anos. A proposta do projeto iniciou nas aldeias, onde um grupo de pessoas fizeram visitas nas aldeias convidando os indígenas para participarem desse curso. No meu caso, fui convidado por um colega daqui da nossa comunidade, que me incentivou a estudar para ajudar o nosso povo na escolarização e ensinar os nossos alunos, daí eu aceitei, porque era realmente o que eu queria, sempre sonhei um dia achar uma oportunidade para mim e para meus colegas começar a estudar, e nesse momento, acredito que tinha chegado a hora de realizar esse nosso sonho, aceitei o convite e começamos. Na época, Adriano, não havia nenhum professor indígena contratado pela Seduc nas escolas, aqui na nossa aldeia, ninguém sabia o que seria um contrato, não sabia que era pago um salário por esse contrato. Porque, a nossa realidade era, os professores que davam aula para nós porque queriam, para ajudar o povo, trabalhavam por conta própria, sem recursos, sem salários, sem nada. Nesse curso, cada aldeia tinha um professor para trabalhar e ajudar seu povo, ensinando seus alunos a ler e escrever o português e a língua de nosso povo e os conhecimentos dos não indígenas e da nossa cultura. E eu estudei e aprendi as coisas da minha aldeia, desse jeito. Depois disso, foi então que veio a oportunidade de participar do projeto Tucum. No projeto Tucum, no ano de 1995, tivemos que estudar em vários locais, em diferentes cidades. Primeiro, começamos na cidade de Campo Novo¹⁴⁷, as passagens foram todas custeadas pela Funai¹⁴⁸. Então, chegamos na cidade com uma semana de antecedência para estudar e, por falta de comunicação, não fomos informados que o início do curso tinha sido adiado. Naquela época era muito difícil a comunicação, não tínhamos telefone e nem próximo da nossa aldeia, o mais próximo era em Juína¹⁴⁹, que dá em média uns sessenta quilômetros de distância. Já estando em

¹⁴³ Os Paresi se autodenominam *Halíti*, falam a língua Paresi e vivem na região do Mato Grosso (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pares%C3%AD>. Acesso em: 10/09/2022.

¹⁴⁴ Os Kaiabi vivem na região do Estado do Mato Grosso, se autodenominam de Kawaiwete, falam a língua Kawaiwete (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaiabi>. Acesso em: 10/09/2022.

¹⁴⁵ Os Apiaká vivem nos estados do Mato Grosso e do Pará, falantes da família linguística Tupi-Guarani. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Apiak%C3%A1>. Acesso em: 10/09/2022.

¹⁴⁶ Os Munduruku, no século XIX era conhecida como Mundurukânia, se autodenominam por Wuyjuyu, vivem nos Estados do Amazonas e Pará (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Munduruku>. Acesso em: 10/09/2022.

¹⁴⁷ Campo Novo do Parecis, cidade de Estado do Mato Grosso, Brasil, 403 km de distância da Capital, Cuiabá. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-campo-novo-do-parecis.html>. Acesso em: 10/09/2022.

¹⁴⁸ Fundação Nacional do Índio (Funai). Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br>. Acesso em: 10/09/2022.

¹⁴⁹ Juína, cidades do Estado de Mato Grosso, 745,2 km de distância da Capital cuiabana. Disponível em: <https://www.juina.mt.leg.br/institucional/historia/historia-de-juina>. Acesso em: 10/09/2022.

Campo Novo, nos instalamos na escola agrícola de lá, atual IFMT, até o dia do início das aulas. Os estudos duraram uns quarenta dias, depois retornamos para nossas aldeias. Depois, no próximo encontro de estudo foi em Juara¹⁵⁰ e por último foi em Tangará¹⁵¹. Foi nesse período que, realmente, começou nossa carreira de estudos na formação de professores, na busca de conhecimento escolar. Lembro que, quando os professores davam aulas para nós na aldeia, eles sempre falavam da valorização da nossa cultura, ensinavam todas as disciplinas da Educação Básica, mas eles focavam mais na realidade do nosso povo. Os ensinamentos aprendidos no curso do projeto Tucum, foi mais um treinamento para ensinar como dar aulas, como aplicar as metodologias de ensino das disciplinas em sala de aula. Assim na formação, o curso me habilitou em diferentes disciplinas, vi que na Matemática eu me identificava mais, então me formei professor na disciplina de Matemática, mas também, ministrei as disciplinas exatas como: Física e Química. Passado esse período de formação, tivemos a nossa Colação de Grau que foi em Cuiabá¹⁵² e na sequência começamos a buscar a formação no Ensino Superior e conquistamos a Faíndi da Unemat de Barra do Bugres.

AM: Professor, sobre a conquista da Faíndi, ela é fruto de luta das lideranças indígenas juntamente dos professores formados por esse projeto Tucum ou foi uma demanda pensada e ofertada somente pela Unemat?

AMR: Sim, isso é uma conquista muito importante para nós, fruto de muita luta das lideranças indígenas e professores formados no Magistério, mas também, em parceria com a Unemat. Eles começaram a ir atrás, por não haver muitos professores indígenas dando aula sem uma formação Superior, e pensaram na oferta de uma licenciatura específica para os professores indígenas. Nesse momento, eles, os gestores e professores da Unemat, deram início ao projeto de criação, reuniram com deputados estaduais e o Governador para apresentar a demanda e todos eles apoiaram a iniciativa e assinaram favorável a liberação do recurso para tocar o projeto, na época era um valor de três milhões e quinhentos mil reais, na formação de 300 professores indígenas de todo o Estado.

¹⁵⁰ Juara, cidade do Estado de Mato Grosso, 694,0 km de distância da Capital cuiabana. Disponível em: <https://www.juara.mt.gov.br/#/home>. Acesso em: 10/09/2022.

¹⁵¹ Tangará da Serra, cidade do Estado de Mato Grosso, 251,2 km de distância da Capital cuiabana. Fonte: <https://tangaradaserra.mt.gov.br/>. Acesso em: 10/09/2022.

¹⁵² Cuiabá, Capital do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <https://www.cuiaba.mt.gov.br/>. Acesso em: 10/09/2022.

AM: Certo! Professor, gostaria de saber sobre a conquista do Mestrado Indígena da Faiindi, considerado o primeiro mestrado específico dos povos indígenas do país. Conte para nós essa conquista e com essa formação quais contribuições trará para a comunidade indígenas.

AMR: Então, estou aprovado no processo seletivo para o Mestrado Indígena com início neste ano de 2022, eu e mais uma colega de nosso povo, e tem outros também, já cursando, das turmas anteriores. O Mestrado teve início em 2020 e estamos na terceira turma. Eu vejo que o estudo de Mestrado nos proporciona uma visão mais ampla, um conhecimento mais avançado, nos leva a fazer uma pesquisa dentro da nossa própria comunidade e com isso, vejo que será muito importante para meu povo, assim como para as outras etnias também, porque, quanto mais estudo que nós conquistarmos, melhor para instruir e ajudar a nossa comunidade e nossos alunos, e o conhecimento eu considero algo muito rico pelo fato de podermos compartilhar com a comunidade em geral.

AM: O senhor poderia nos dizer, como professor de Matemática, se o Ensino de Matemática não indígena, que é ensinado nas escolas das aldeias, tem sido importante para sua cultura?

AMR: Eu considero que sim, ela é muito importante porque, os nossos alunos estudam aqui na escola da aldeia e depois muitos deles desejam cursar uma faculdade em cursos regulares, com objetivo de adquirir mais conhecimento fora da nossa cultura, aqueles, por exemplo, que quer fazer uma Licenciatura em Matemática, tem que saber a matemática do não indígena, saber equações do primeiro e segundo grau [...] saber o básico da Matemática do não indígena. Ou no caso, se o aluno optar por fazer um curso de enfermagem, por exemplo, ele precisa saber unidade de medidas, o que é um grama ou miligrama, ml, para dosagem de remédios, saber unidade de tempo em horas, minutos e segundos, saber unidade de medida de massa, peso [...]. Por esses motivos, temos que estar sempre ensinando esse conhecimento para eles ficarem preparados e ter ciência de que não vai ser usado o conhecimento do nosso mundo, da nossa realidade, e sim a realidade do não indígena. Eu sempre digo para meus alunos que, lá fora, no mundo dos não indígenas, prevalece o conhecimento deles, e nós indígenas temos que ter ciência disso, não vai aparecer a matemática da nossa cultura nos cursos das universidades, não! Não é reconhecido essa diferença do Ensino de Matemática, o que prevalece é a Matemática do não indígena. É por isso que sempre eu ensino os alunos os cálculos matemáticos na nossa escola.

A matemática da realidade do nosso povo, Adriano, ela é importante para saber como o nosso povo fazia as medições antigamente, quais eram as formas de medidas utilizadas na construção de uma canoa¹⁵³, como era medido uma roça, uma plantação, como era medido a altura de uma casa, de uma oca¹⁵⁴, o seu comprimento, como era feito uma rede de traia¹⁵⁵, muitas outras coisas da nossa cultura. Passamos sempre informações sobre essas coisas aos nossos alunos, para eles saberem como era feito as medidas, quais instrumentos eram utilizados, porque não existiam trenas métricas, réguas, balanças para pesagem, nada desses instrumentos de medidas dos não indígenas, hoje nós temos na comunidade. O que se utilizava, antigamente, era o cabo do machado, uma travessa feita de madeira, varas de bambu, barbante de algodão... tudo isso era padronizado e utilizado em suas medições, e todas as construções saiam tudo perfeito, na medida certa.

AM: Professor, em relação ao conhecimento matemático, não indígena, na comercialização de seus produtos: artesanatos, matéria prima, em geral. Como se dá essa negociação?

AMR: No passado, quando começamos a ter o contato com essa matemática, os indígenas mais jovens, já tinham um pouco desse conhecimento, ajudavam os mais velhos a comercializar, vender e comprar. Quando era vendido um peixe, por exemplo, aqui na vila de Fontanillas, era vendo por tamanho e não por quilo e o preço éramos nós quem dávamos, se a gente desse o preço de um peixe por vinte reais, considerando seu tamanho, era vinte reais, ou quarenta, era quarenta reais, era assim que funcionava. Já na comercialização da borracha¹⁵⁶, era vendido por quilo, então os mais jovens já tinham o conhecimento da medida por quilo,

¹⁵³ A canoa Rikbaktsa de um pau só, chamada por eles de tsahara, é confeccionada pela escavação de um único tronco de árvore (Polegatti, 2013): Disponível em: <https://1library.org/article/tsahara-canoa-rikbaktsa-cap%C3%ADtulo-viii-t%C3%B3picos-cultura-matem%C3%A1tica.yd97k1lz> Acesso em: 10/09/2022.

¹⁵⁴ Ocas são casas que os índios vivem, juntas formam aldeias, normalmente em formato de círculo (Carelli, 2009). Disponível em: <https://mirim.org/pt-br/como-vivem/casas> Acesso em: 10/09/2022.

¹⁵⁵ Pesca com redes ou puçás, modo como indígenas da Bahia faziam a pesca por meio de redes (Iansen, 2016). Disponível em: <https://martaiansen.blogspot.com/2016/06/tecnicas-de-pesca-dos-indigenas.html> Acesso em: 10/09/2022.

¹⁵⁶ O extrativismo da borracha constitui numa alternativa econômica para as populações tradicionais da Amazônia, os indígenas Rikbaktsa, do noroeste de Mato Grosso, extraem látex de suas seringueiras e entregam a fábrica da empresa Michelin. Os indígenas produziram 3.370 quilos de borracha do tipo Cernambi Virgem Prensado (CVP), que foi vendido a R\$2,00 o quilo (Kaxiana, 2009). Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/65286> Acesso em: 10/09/2022.

medido por uma balança de mão de doze quilos¹⁵⁷. Se era tirado dez quilos de borracha, confirmado pela balança, e o preço do quilo da borracha era cinco reais, por exemplo, o menino já calculava e falava o valor: “— Deu cinquenta reais!”.

Então, a pessoa que extrai a borracha já ficava sabendo que ganharia cinquenta reais. Com a Castanha do Pará¹⁵⁸, na época, não havia comercialização, extrai-se muito pouco e esse pouco era somente para o nosso consumo, nos alimentar. Mas, quando extraía uma quantia alta, era vendido por saco de sessenta quilos, e se achava que valia cinquenta reais, era vendido por cinquenta reais ou se achava que valia cem, era vendido por cem reais, os valores eram exatos, para trazer problemas de complicação nos cálculos. Nos dias de hoje, não! Hoje até de olhos fechados a gente consegue calcular [risos], hoje em dia, não existe aquele que não saiba calcular. Se, por exemplo, a pessoa pegar quatro latas de Castanha do Pará e for vender a setenta reais a lata, ele já sabe que quatro vezes sete são vinte e oito, então, ele vai falar assim: “— Nossa! Já peguei duzentos e oitenta reais”. Ou no caso, se ele pegar duas latas, já sabe que duas vezes sete são quatorze e vai ter cento e quarenta reais. Se pegar três latas, três vezes sete são vinte e um, terá duzentos e dez reais. Então, nos dias de hoje, qualquer moleque, menino, de seus doze a quinze anos de idade, buscou o conhecimento e aprendeu esse tipo de cálculo para comercializar, por seu próprio interesse. E é dessa forma que nós ensinamos também em sala de aula, assim os mais jovens ajudam os mais velhos. Quando uma pessoa mais velha vai catar¹⁵⁹ Castanha do Pará, leva um filho ou um neto para saber a quantia certa do que foi catado e quanto vai valer em reais. Aqui na aldeia tem um menino que vai com o avô dele para Juína, para ajudar a sacar o dinheiro da aposentadoria no banco, e o menino fica ao lado o tempo todo acompanhando o avô fazer o saque, instruindo como fazer. De lá, eles vão ao mercado fazer compras, o menino pergunta: “— O que o senhor quer comprar?”. O menino vai lá pegar as coisas todas e depois chega no caixa, passa as compras, vê o valor que deu tudo e fala: “— Então, vô, deu tantos reais!”. Por exemplo, deu quinhentos reais de compra. O avô abre a bolsinha de dinheiro e o menino fala pra ele: “— Cinco nota de cem vô, cinco nota dessa aqui!”. Terminam de pagar a compra, eles saem de lá e já vão para lanchonete comer alguma coisa. Os

¹⁵⁷ Balança de mão com gancho, antiga, pesa até 12kg marca Jonas. Disponível em: <https://www.clasf.com.br/balan%C3%A7a-de-m%C3%A3o-antiga-jonas-gancho-pesa-at%C3%A9-12-kg-em-brasil-12548190/> Acesso em: 10/09/2022.

¹⁵⁸ A castanha-do-Pará, ou castanha do Brasil, é fruto da “Bertholletia”, árvore típica da Amazônia. Fruto nutritivo e riquíssimo em substâncias antioxidantes e selênio (Ser Vitao). Disponível em: <https://ser.vitao.com.br/castanha-do-para-saiba-todos-os-beneficios-para-sua-saude/> Acesso em: 10/09/2022.

¹⁵⁹ Cata, significa: Busca, procura. Fonte: Dicionário Online de Português, Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cata/> Acesso em: 10/09/2022.

mais jovens, sempre ajudando os avós, as avós, os tios, as tias, os mais idosos da família, porque, geralmente, eles têm mais dificuldade de reconhecer e contar o dinheiro. Então, a gente percebe que o conhecimento matemático, que é ensinado em sala de aula, é muito útil na convivência no mundo externo com a nossa comunidade e os nossos meninos estão aprendendo para eles e para ajudar aqueles que precisam.

AM: Certo, professor! Para concluirmos essa entrevista, que inclusive está muito interessante, gostaria que o senhor narrasse a importância do ensino aprendido na Faculdade Indígena pode estar proporcionando para sua comunidade.

AMR: Gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus por ter me ajudado e ajudar meus colegas em nossos estudos desde o projeto Tucum até a faculdade, que depende de muito esforço e força de vontade nossa, porque foi muito difícil chegar até aqui, mas dou graças a Deus por ter chego. Conquistei três diplomas e agora pretendo conquistar mais um, se tudo der certo e Deus nos ajudar, completarei quatro diplomas na minha carreira de estudos. Mas, tudo isso, Adriano, eu quero dizer que todo esse conhecimento adquirido ao longo dos meus estudos, eu pude ajudar muitas pessoas da minha comunidade, os meus alunos, de modo geral, as nossas escolas e até alguns professores. Então, para mim foi muito válido o conhecimento aprendido, o conhecimento matemático, o conhecimento do nosso idioma, a valorização da nossa cultura, tudo isso tem sido muito importante, aprender e repassar esse conhecimento. Quero poder ver um dia esses nossos alunos, também, fazendo faculdade, assim como eu, e ajudando o nosso povo, os novos alunos e as nossas escolas, porque aqui na nossa comunidade, Rikbaktsa, temos nove escolas, e que eles possam dar continuidade na Educação Escolar Indígena e repassar esse conhecimento, que nós passamos a eles e isso tudo isso me deixa muito feliz.

AM: Professor, gostaria de pedir ao senhor a permissão do direito do uso da narrativa e de sua imagem através dessa entrevista e a autorização para fins de publicação em trabalho de tese. O senhor permite?

AMR: Sim, eu permito, sem problemas.

Adriano, desde já agradeço e quero dizer que foi um prazer falar com você e poder passar essa mensagem a partir do conhecimento que tenho da Educação Indígena e do meu povo.

AM: Eu que agradeço o senhor, professor Aristóteles, até mais!

5.5. Entrevista com o professor Paulo Henrique Martinho Skiripi Nambikwara (PH)

Figura 9 - Paulo Henrique Martinho Skiripi Nambikwara



Fonte: Currículo Lattes

Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2532671434902123>> Acesso em: 10/10/2022.

Indígena do povo Rikbaktsa¹⁶⁰, 55 anos, possui Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena com habilitação em Ciências Sociais (2006).

Ao dia 22 de fevereiro de 2022 às 18h57', demos início a entrevista que durou 00h54'13" de forma remota via Google Meet¹⁶¹. Antecipadamente foi enviado por e-mail ao entrevistado o Roteiro de Entrevista.

ENTREVISTA:

Adriano Mamedes (AM): Boa noite, professor Paulo, da etnia Rikbaktsa. Primeiramente, gostaria de pedir a permissão ao senhor para estar gravando esta entrevista para podermos transcrever e textualizar o nosso diálogo que, posteriormente, será publicado em nosso trabalho de tese. O senhor nos permite?

PH: Sim, ótimo, tranquilo.

AM: Certo! O senhor poderia se apresentar pra gente e em seguida, gostaria que contasse como se deu o seu primeiro contato e a sua vivência no curso da Faculdade Indígena Intercultural da Unemat, em Barra do Bugres.

¹⁶⁰ Os Rikbaktsa, conhecidos como "Orelhas de Pau" ou "Canoeiros", eram guerreiros ferozes, são bilíngues, falam o Português e a linha Rikbaktsa, vivem às margens do rio Juruena, no noroeste do Estado do Mato Grosso (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Rikbakts%C3%A1> Acesso em: 10/10/2022.

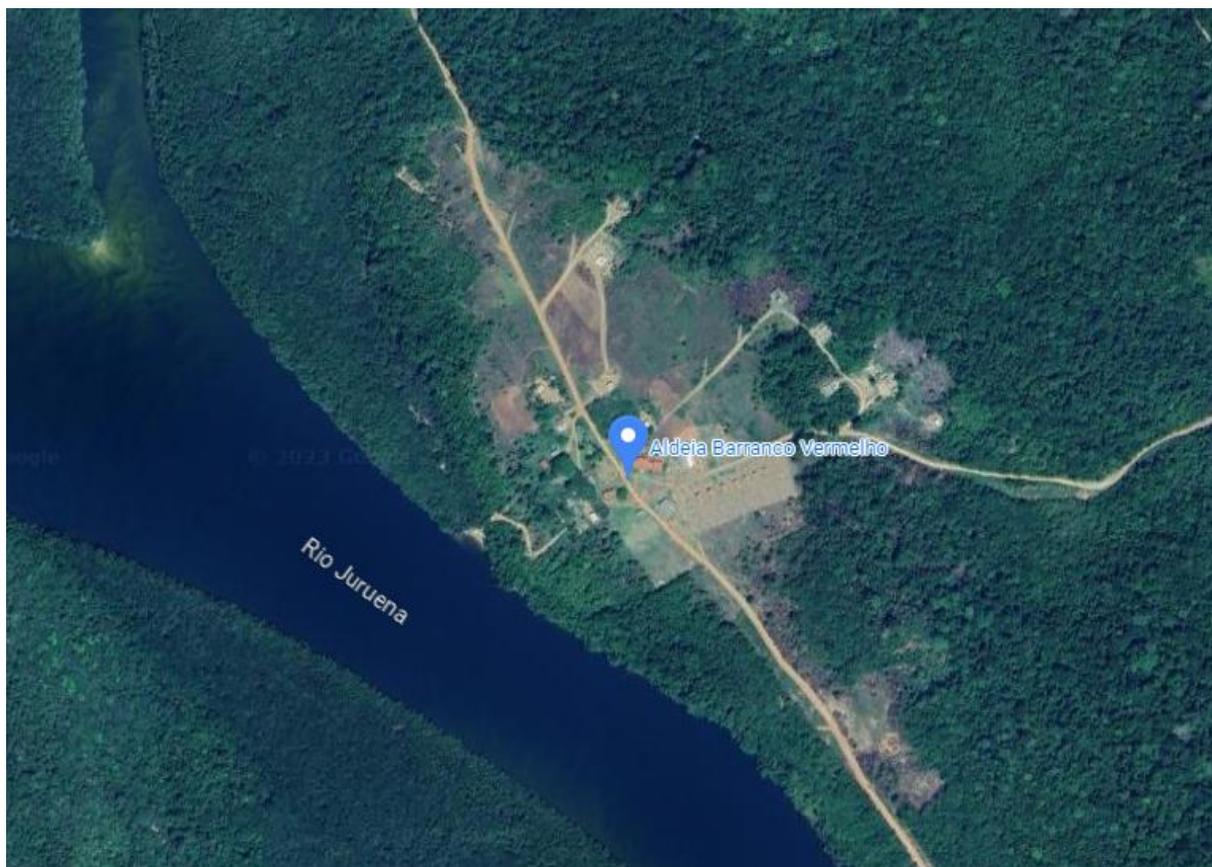
¹⁶¹ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

PH: Boa noite, me chamo Paulo Henrique Skiripi, da etnia Rikbaktsa, minha área de formação é em Sociologia, sou professor há vinte e três anos dentro da área da Educação Escolar Indígena. E nessa jornada a gente tem enfrentado muitas dificuldades, você sabe como é a vida dentro de uma sociedade, se a gente não tiver um preparo, mesmo pra gente aprender ou contribuir, nós ficamos no esquecimento.

Então, Adriano, é um prazer estar passando um pouco dessa informação sobre a nossa vida, nossa luta e acho que é uma satisfação imensa pelo engrandecimento e o conhecimento da sociedade. Primeiro, quero dizer que eu moro na aldeia, na Terra Indígena Rikbaktsa¹⁶², atualmente nós estamos em três Terras Indígenas: uma no município de Juara, outra no município de Brasnorte, onde estou atualmente, e outra no Município de Cotriguaçu. São pequenas ilhas de terra que sobraram para a nossa autosobrevivência. Então, já começa aí o fatiamento do território nacional e para nós a história fundamental começa pela terra. Antes da chegada da Educação, que é a parte que complementa, a Educação Tradicional, é uma educação muito importante para nossa autodenominação e identificação étnica de nosso povo, do povo da floresta, estou dizendo povo indígena Rikbaktsa. A princípio, a gente tem lutado bastante nos primeiros momentos, na implementação da política da Educação Escolar Indígena a nível de Estado, isso já é uma outra história. Eu posso estar saindo um pouco fora do que você pretendia escutar, mas acredito que são complementos, uma história puxa a outra, até para não finalizar o raciocínio, e sim dar prosseguimento ao conteúdo que você quer.

¹⁶² Terra Indígena Erikpatsa: área habitada por Rikbaktsa (Terras Indígenas no Brasil, 1991). Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3839>

Figura 10 - Aldeia Barranco Vermelho



Fonte: Google Maps, 2023

AM: Sim fica à vontade.

PH: Dando seguimento, não me recordo o tempo, o ano, que em Mato Grosso não tinha nenhuma política que destinasse a Educação Indígena Específica e Diferenciada, assim como em Roraima e Amazonas, lá eles trabalhavam com essas especificidades, foi quando essa prática serviu como referência para que pudesse expandir com criação de políticas, leis e regulamentos amparados a legalidades, respeitando a Educação Tradicional, a Educação Escolar Indígena e a Educação Nacional. Quando se fala em educação, existe uma classificação de respeito étnico e social dentro de um país. Contudo, o que houve? Começou-se a criar uma mobilização a nível de estado, foi onde aconteceu o primeiro Encontro Ameríndio¹⁶³ em Cuiabá, realizado no Hotel Fazenda Mato Grosso, no momento não me recordo o período. Eu

¹⁶³ Conferência Ameríndia, ocorreu em 1997 em Cuiabá, sob a organização do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEI-MT). Disponível em: <<https://politicasingenistas.wordpress.com/2011/06/23/amerindia/>>. Acesso em: 08/08/2022.

estava presente quando foi criado o Conselho de Educação Escolar Indígena¹⁶⁴, por lei, onde nós indígenas pudéssemos ter voz ativa para falar sobre os nossos interesses na Educação e como nós queríamos essa Educação. Eu tive a oportunidade de ser protagonista na construção dessa política da Educação Escolar Indígena, inclusive na formação de professores indígenas à nível de Estado. Então, nesse momento, também, se criou o Conselho de Educação Escolar Indígena pelo Ministério da Educação que, logo após, foi extinto. Com isso, podemos mostrar ao nosso país a Educação que nós estávamos desejando, estávamos almejando e que realmente a sociedade civil pudesse ter um conhecimento a mais de quem é o povo indígena e como é a Educação Tradicional e étnica de cada povo. Houve, então, uma mobilização muito grande e eu estava à frente desse movimento também. E até este momento não tinha nenhum modelo aqui no Estado de Mato Grosso onde pudéssemos falar: “é esse o caminho”. Mas, o Governo criou o primeiro projeto, não sei se você lembra ou sabe e tem esse conhecimento, o projeto Inajá¹⁶⁵, o projeto Açaí¹⁶⁶ que foram os primeiros projetos criados, de formação de professores, onde formaram os primeiros professores não indígenas do campo. E nisso, criou o Magistério Indígena, onde foi denominado de projeto Tucum¹⁶⁷. No projeto Tucum, eu tive oportunidade de estar nesse primeiro grupo, a grande parte dessa formação foi realizado em Tangará da Serra¹⁶⁸, e depois foi para Campo Novo, já no final do curso. Daí as coisas começaram a ficar mais complicadas, sofremos muitas pressões, pois diziam que o indígena não precisava de formação, e nós não aceitávamos, continuamos brigando. Nós indígenas, nos organizamos e

¹⁶⁴ Conselho de Educação Escolar Indígena – CEI. Fonte: <http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/8532755/RESOLUCAO+201+04+-CEE-MT+EDUCACAO+INDIGENA.pdf/2f429d60-4cb9-55c8-b6d9-41d52004ddf2> Acesso em: 10/10/2022.

¹⁶⁵ O projeto Inajá foi um curso de habilitação de professores leigos para o Magistério, criado na década de 80 pelo professor Carlos Arguello e outros professores da Unicamp com o tema “fazer ciência com as mãos” marcando os cursistas com sua forma de organizar o ensino com pesquisa. Disponível em: http://portal.unemat.br/index.php/eleicaocampi2010/www.unemat.br/noticia_envia.php?pg=noticia/13374/Unemat%20lamenta%20a%20morte%20do%20grande%20colaborador%20Carlos%20Arguello e DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n1p272-296> Acesso em: 10/10/2022.

¹⁶⁶ Projeto Açaí, contribuiu na formação dos primeiros professores indígenas no estado de Rondônia. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-temas-em-educacao-escolar-n27---ebook.pdf> Acesso em: 10/10/2022.

¹⁶⁷ O Projeto Tucum é um Curso de habilitação para o Magistério, realizado de forma parcelada, na modalidade de suplência, tem por objetivo formar professores indígenas para atuarem na carreira do Magistério nas comunidades indígenas. Referencial: Projeto Tucum - Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério. Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Assuntos Indígenas, Cuiabá (MT), 1995. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/21-encontro-anual-da-anpocs/st-3/st06-2/5253-edirbarros-projeto-tucum/file> Acesso em: 10/10/2022.

¹⁶⁸ Tangará da Serra, cidade do Estado de Mato Grosso, 251,2 km de distância da Capital cuiabana. Disponível em: <https://tangaradaserra.mt.gov.br/> Acesso em: 10/10/2022.

nos preparamos para que realmente fossemos reconhecidos como profissionais da Educação como qualquer outra que existe no país. Essa era nossa intenção, respeitando a língua materna, a étnica e a organização social interna de cada povo, então isso foi importante. Nesse primeiro curso de Magistério houve uma seleção de pessoas indígenas interessadas, voltado para as comunidades específicas, que foi o primeiro passo importante na Educação Escolar Indígena. Então, nós podemos encontrar vários povos da região Norte do Estado do Mato Grosso. Não me lembro a quantidade de pessoas que participaram, eu fui um dos que participaram. Acredito eu, que a partir desse momento começaram a pensar na questão da Faculdade Indígena, sabendo que futuramente isso poderia afetar, como eu posso dizer, duas situações no ensino: a Educação Tradicional Indígena e a Educação Nacional, como temos hoje no país. Houve assim, um confronto de ideias e de interesses que ficavam naquela, “mas o indígena vai ser formado pra quê? Ele vai concorrer como qualquer outro cidadão não indígena? Ele vai ser o quê? Engenheiro Florestal, Engenheiro Agrônomo, Construtor de prédio ou ferrovia, hidrovía, para que eles querem isso? Sendo que, a sua Educação é totalmente diferente”. Houve então esse embate, esse discurso. Então falamos, não! As coisas vão mudar, a sociedade muda e nós também podemos acompanhar o crescimento, o andamento da sociedade Nacional. Com isso nós trouxemos junto a língua materna, a cultura, a Educação Tradicional, as festas culturais e no meio da interculturalidade várias culturas estavam ali mostrando a identidade de cada povo. Olha, você precisa conhecer! Foi um curso muito rico, estou falando de Magistério.

Após o término do Magistério já começamos a nos organizar para podermos entrar no Ensino Superior e a briga foi maior, a briga política que eu digo. E eles falavam, “mas o que o índio quer ser? Vai entrar numa faculdade pra que? Ele não precisa, o índio tem que ficar lá no mato, cuidando da floresta, do cerrado! Porventura, ele vai competir no mercado de trabalho? Vai sair da aldeia para trabalhar na cidade, ou em fazenda, ou em qualquer outra empresa? Para que eles querem cursar faculdade?” Então, os governantes, me desculpem, mas eu vou dizer a verdade, nós não aceitamos isso de forma alguma. Tivemos que lutar pelo nosso direito. Foi onde saiu o primeiro projeto piloto, o Terceiro Grau Indígena na Unemat de Barra do Bugres.

O Projeto Terceiro Grau Indígena, que também participei como aluno da primeira turma, foi um avanço muito grande que tivemos no ensino, e aos poucos conquistamos a compreensão da sociedade e conseguimos criar essa faculdade. E eu sonho mais ainda, Adriano, eu sonho com uma faculdade totalmente indígena e não uma faculdade para indígena. Queremos uma faculdade indígena onde, desde o faxineiro, a secretária e até o reitor, quem sabe um dia, sejam todos indígenas. E não uma faculdade para que coloque o indígena lá dentro e dizerem,

“isso é uma faculdade para o indígena”, sendo que, na verdade, não é. Então, são duas situações que eu acho, talvez posso estar equivocado, mas a linguagem que eu entendo é isso.

AM: Então a luta de vocês continua, querem uma faculdade com a identidade indígena, é isso?

PH: Sim, isso é o nosso sonho.

Nessa primeira turma, em 2001, havia habilitações nas áreas de Ciências e Matemática; Ciências Exatas; Ciências Humanas e Sociais; e Linguagem. Eu optei pela área de Ciências Humanas e Sociais. Portanto, eu posso trabalhar com as disciplinas da Geografia, da Sociologia e da Antropologia, já as Exatas é mais complicado de trabalhar e também não estou preparado, mas existem outros professores que trabalham com as exatas, para mim a Matemática é um conhecimento básico para minha subsistência, no comércio, no dia-a-dia, etc.

Sou Pós-Graduado na Educação Tradicional Escolar Indígena e isso foi um avanço para mim, a partir do momento que chegou na metade do curso da Graduação, nós começamos a pensar, “como é que vamos ficar, somente com Graduação, e depois? será que vai existir a Pós-Graduação, quem sabe até um doutorado, será que vamos conseguir?”. Fomos pesquisar em outros países a existência de cursos de pós-graduações indígenas, como, Canadá, México, e outros, para servir de modelo para nós implantarmos aqui, na nossa região. Eu pensava assim, “nossa! mas até lá, quando isso acontecer, vou estar velho e não vou conseguir participar desse sonho”. Mas a coisa andou tão rápido que nós não percebemos, e hoje eu posso dizer que conquistamos. Na verdade, eu era para ter mestrado ou, quem sabe, estar fazendo um doutorado!

AM: Vocês tiveram professores, do corpo docente da universidade, todos não indígenas e tiveram, também, a participação de professores de outras universidades?

PH: O corpo docente da Unemat foram todos não-indígenas, todos com capacitação, todos com nível gabaritado, com muita experiência, em relação à Organização Social Indígena, entendidos sobre a causa indígena, e com uma bagagem imensa. Hoje, eu só tenho que agradecer aos professores que estiveram e passaram o ensino para nós. Porque, alguns deles já nos deixaram e deixaram saudades, deixaram recordação, inclusive, deixaram esse compromisso para nós darmos continuidade nessa luta. A juventude que está vindo hoje para a faculdade, não está vindo porque o Governo criou uma faculdade para os indígenas, não. Foi com muita luta! Muita luta mesmo e até hoje essa luta continua. Esperamos que os jovens indígenas deem continuidade para que isso não acabe e leva junto os conhecimentos

tradicionais, os conhecimentos da língua materna, os conhecimentos da cultura, a leitura do tempo e o nosso calendário do tempo. Nós não podemos baixar a cabeça diante dos problemas que são ameaçados, inclusive a nossa terra.

AM: Certo, professor. A questão antropológica, no seu ponto de vista, supriu todas as necessidades, respeitou a questão cultural antropológica de cada povo e, na relação professor-aluno indígena, houve consideração cultural?

PH: Olha, eu acredito que sim, tem suprido porque, não houve assim, por exemplo: “ah! A linguagem que iremos utilizar será essa”. Desculpa, eu fico passando a mão nos olhos toda hora, mas eu preciso me concentrar, tem horas que dá vontade de chorar, por conta das nossas histórias, porque somos um povo assim, muito sofrido devido às constantes lutas por essas conquistas. Contudo, todos nós, já era sabido do sofrimento e dificuldades que íamos encontrar pela frente, inclusive, de entender a língua portuguesa e as organizações sociais internas, mas dentro do Programa, as diferenças foram todas respeitadas, todas, até porque nós tínhamos a liberdade de falar as nossas línguas, mesmo não entendendo a linguagem de outros povos, mesmo assim a gente se inteirava, e foi muito gratificante, até por conta de que, aprendemos a entender e a respeitar a cultura de outros povos. Então, foi importante, não houve *cerceamento* de diálogo e liberdade de comunicação para dizermos assim “o rumo é esse”. Nisso, nós ouvimos muitos depoimentos de filhos daqueles que passaram pelo internato, nas mãos dos missionários Jesuítas, ou do próprio Governo, ou até o regime rigoroso dos militares que impediam nós de falarmos as nossas próprias línguas maternas, e era muito triste isso, mas na Faculdade não tinha isso, não houve isso de forma alguma. Então, essas questões eu posso dizer que não faltou com respeito, enquanto estive naquela turma não houve nenhuma fala para eu dizer: “fomos de alguma forma obrigados a não falar nossas línguas, de não podermos dançar nossas culturas”, ou algo parecido, não houve esse impedimento de mostrar a nossa verdadeira identidade, pelo contrário, foi muito rico até porque foi um momento que a gente tinha de mostrar quem era realmente aquele povo étnico, independentemente de sua região, de habitação.

AM: Conte para nós sobre a sua experiência de conviver com a diversidade de culturas indígenas dentro da Faculdade Indígena. Como o senhor acabou de dizer, sobre as diferentes línguas e as diferentes etnias indígenas. Nesse convívio, o diálogo acontecia na língua portuguesa entre vocês, ou não?

PH: Nessa questão da língua, não haveria preferência dentro de uma sala de aula pra gente dizer assim, por exemplo: “hoje vamos falar só na língua Rikbaktsa”, ou “só a língua do Xingu”¹⁶⁹, não existia isso. Porque, não tem como a gente falar com um grupo que nunca viu, só ouviu falar ou vê de vez em quando, ou raramente nos eventos, ou nos encontros e muito menos entender a língua deles, não houve isso. As linguagens na comunicação entre nós e nas aulas eram ministradas todas em língua portuguesa. Quando era lançado uma pergunta em sala, considerando essa diversidade no ensino e na língua, a gente ia pro nosso grupo, os Rikbaktsa, se reunir, os outros povos também se reuniam entre eles, para cada um se entender e trazer a resposta, respondendo o que foi solicitado pelo professor, ou pelo coordenador, enfim, mas sempre atendendo aos nossos anseios, as nossas realidades, e não como a instituição estabelecia, na verdade a instituição estava para entender e aceitar a opinião diversa, se estava bom ou não, para nosso povo, era aceito. Então, nada foi desviado para dizer assim: “ah! a Unemat ou a outra rede de ensino impediu que eles falassem na língua materna e, não!” nunca existiu isso. Agora, a socialização das línguas e das danças, eram feitas na apresentação cultural, dentro da faculdade, cada grupo com o seu povo apresentava, cantava, dançava, tocava flauta, se divertia, e assim eram socializadas as culturas.

AM: Certo! Então, passado os vinte e um anos do projeto inicial, o Terceiro Grau Indígena que hoje é a Faindi, o senhor poderia nos dizer: quais foram as mudanças nas comunidades indígenas em geral, e em específico para o povo Rikbaktsa?

PH: As mudanças, eu posso dizer que tiveram pontos positivos e pontos negativos. Em relação às questões da Educação, na escola onde trabalho, posso dizer que tivemos um avanço e que todos os professores, ativos em sala de aula, são indígenas e a qualidade do ensinamento, para mim, acredito que esta atende às necessidades de nossa comunidade e dos nossos alunos. Mas, agora vou dizer a verdade, atualmente a nossa comunidade está sendo prejudicada, porque algumas aldeias não têm professores graduados, ou com formação em Magistério. E o Governo do Estado não está contratando pessoas que só tem o Ensino Médio e nós, indígenas, não queremos aceitar professores não indígenas, ficamos no fogo cruzado, ou nós aceitamos o não indígena para dentro da nossa aldeia, ou nós prejudicamos os nossos alunos, deixando sem aulas. Estamos com um professor sem contrato por não ter formação,

¹⁶⁹ Apesar dos diferentes povos do Parque, cada qual mantém a sua língua. Nele estão representadas as famílias linguísticas do Tronco Tupi e Tronco Macro-Jê (Parque Indígena do Xingu, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xingu#L.C3.ADnguas> Acesso em: 20/10/2022.

assim, não podem assumir sala de aula. Então, é um tipo de pressão que estamos sofrendo por conta de que não temos professores que possam assumir todas as aulas. Todos os professores que têm formação em Graduação ou em Magistério estão em sala. Atualmente, nós temos trinta e poucas aldeias distribuídas em três municípios. Como ficamos! a realidade nossa é outra, primeiro: se vier um professor não indígena para trabalhar um ano, ele precisa passar por uma orientação, uma capacitação, não sei como é que eu posso dar esse nome, porque ele não tem família aqui dentro da comunidade, sua alimentação é totalmente diferente, uma moradia ele não tem, terá que se adequar aos costumes tradicionais da nossa comunidade, uma vez que, o lugar dele é lá na cidade e não vai conseguir acompanhar o nosso costume, vai assumir as aulas e logo vai sair. Isso, a gente percebe que é uma pressão do governo, daqui a pouco vão querer militarizar as escolas indígenas, é para isso que as coisas estão caminhando. Eu tenho que ser verdadeiro, falo do fundo do meu coração e sentimento. As nossas escolas estão sendo desrespeitadas com esses decretos que estão sendo elaborados, e inclusive, tirando vários professores, que são indicados pela comunidade, de trabalhar em sala de aula, porque é essa a realidade, por isso, nós estamos nesse impasse. O avanço que houve foi muito bom, porque senão, não teríamos nenhum professor nas escolas indígenas do povo Rikbaktsa. Temos agora um segundo grupo de estudantes que estão quase para se formar, acredito que, na metade do ano estarão formados e, quem sabe, o mais rápido possível eles possam estar assumindo a sala de aula nas aldeias, onde não temos professores formados.

AM: Professor, quais as exigências e os critérios do Estado em relação aos contratos de professores indígenas?

PH: É assim, o Estado quer todos os professores com especialização, ou com Graduação, ou com Magistério em sala de aula. Mas, o que temos não é suficiente, os formandos já estão em sala de aula. Existem aldeias que não tem nenhum professor formado, só com o Ensino Médio, propedêutico, Ensino Médio normal, mas eles não estão preparados para lecionar, estão preparados para seguir em frente nos estudos, para poder se graduar futuramente. A formação que eles têm é diferente do Magistério, o Magistério é uma formação para professor, é para lidar com aluno, entender a parte pedagógica. Então é nisso que estamos encontrando problemas, nós temos professores formados que estão em sala de aula, mas existe aldeia que não tem professores com a formação adequada para ensinar. O que a gente vai fazer?

AM: Qual é a causa do problema, dessa pouca procura nas formações em licenciaturas, será que os jovens indígenas têm pouco interesse nessas áreas de formação?

PH: Não, é porque, quando saiu o edital para formação de professores, para o Ensino Superior, Graduação ou Magistério, tem limite de vagas, são duas, três, ou quatro, para cada povo específico. Aqui, falando do povo Rikbaktsa, essas vagas não atendem às nossas necessidades, agora mesmo precisamos de uns dez professores ou mais para trabalhar na escola. É feita a seleção do processo, daí passam lá dois ou três, um na área de Matemática, outro na área de Ciências Sociais e outro em Linguagem, pronto, agora só no próximo seletivo. Atende uma aldeia ou duas aldeias, as demais ficam sem profissionais com formação. Então, é a questão de vagas e não o interesse. E quando são aprovados, começam as dificuldades, porque na faculdade você sabe, não é só se inscrever e estar lá, têm que cumprir o período do curso e sair formados, depois escolhemos outros para cumprir o período novamente, então é rigoroso! Quem passa numa faculdade tem que bater palmas para ele, porque é muito rigoroso e sofrido o processo, até o fim.

AM: Gostaria de fazer outra pergunta. A questão dos seus alunos irem estudar nas escolas dos não indígenas, o que o senhor acha disso.

PH: Em algumas aldeias já tentaram colocar seus alunos para estudar fora. Os pais matriculam seus filhos em escolas não indígena, em cidades mais próximas ou em uma vila vizinha, já houve isso, inclusive em alguns institutos federais, aqui em Juína por exemplo. Mas essa dificuldade é muito grande porque, primeiro: tem que ter um poder aquisitivo muito bom para bancar o menino com alimentação, transporte, moradia e isso tudo fica muito caro. Sem contar que, muitas vezes, nem material para fazer os trabalhos escolares não tem. É preciso de um notebook bom, um celular bom, precisa de um cursinho extra, porque a concorrência ali é muito alta e viver na cidade não é fácil, até porque, corre o risco do parente se envolver em situações que possa comprometer sua vida como estudante e até atingir a própria família e sua comunidade, como já houve. Você é de Juína, então deve conhecer várias situações desse tipo, e sem contar que são discriminados, assim: “ah! o índio é preguiçoso, não faz nada, só fica tomando cachaça, só quer ficar bêbado, vai querer estudar para quê, tem que voltar para a aldeia, lá nas suas aldeias têm muito dinheiro, na sua aldeia tem ouro, na sua aldeia tem madeira pra eles venderem, tem terra grande, não precisam sair de lá”. Sofrem pressão e preconceito em relação a isso. Aí chega no primeiro semestre ou, no segundo semestre já desanima, não quer

mais saber de estar lá, não tem condições mais de permanecer lá. Tudo isso são causadores de desestímulo para esses alunos.

Nos dias de hoje, nas faculdades, temos a questão das cotas nos vestibulares, para indígenas. Temos possibilidades de estudar em várias universidades, mas lutamos pela Faculdade Indígena Intercultural, totalmente indígena. Se nós *pulverizarmos* nossos alunos em institutos e em universidades por aí, o governo vai olhar e falar assim: “os indígenas estão entrando naquela universidade, estão indo para aquele instituto, então não há necessidade de uma faculdade específica para eles, eles podem se encaixar em qualquer lugar”. Mas não é isso que a gente quer, encaixamos por conta da necessidade. As cotas são como uma sobra das vagas, assim, estão “cumprindo” com uma obrigação deles. Falam assim: “ah! dá esse resto para os indígenas que eles se encaixam”. Isso nós não queremos. A gente quer construir a nossa própria metodologia, a nossa própria universidade, para erguer a nossa bandeira de luta. Quem sabe um dia possamos dizer: “está aqui, é a primeira Universidade Indígena, em Barra do Bugres, no Estado de Mato Grosso, a primeira na América Latina, inclusive”.

AM: Certo professor. E a questão da oferta de curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado, o primeiro do País, ofertada pela Unemat com a primeira turma no ano de 2020, o que o senhor diz sobre essa conquista?

PH: Nossa! Para mim é uma alegria muito grande, porque começou a realizar nossos sonhos, aquilo que a gente nem imaginava. Quando sentávamos dentro dos gabinetes dos governantes e das autoridades, tanto municipais, estaduais e federais, que foram várias as vezes que nos reunimos, por exemplo, em Brasília para essas questões. Eles olhavam para a gente com olhar de espanto, como se estivessem assustados, e diziam: “esses índios são doidos, vai sonhar com universidade, vai sonhar com mestrado, vai sonhar com especialização se não iniciou nenhum curso”. Então isso é muito gratificante, Adriano, a gente se sente assim, orgulhoso por ter valido a pena, muitas vezes a gente tem que enfrentar os preconceitos anteriores para ver a vitória, dessa juventude hoje frequentando a universidade. Para nós é muito gratificante, os tempos vão passando e muitas vezes a gente fica só observando a reação da juventude e que isso continue assim, lutando pelos nossos direitos. Nós não podemos *esmorecer* diante de qualquer situação que possa vir, e dizendo: “ah! não tem jeito”. Tem jeito sim, porque a vida só é dura para quem é mole, não é assim [risos]. Então, a gente deve estar firme nos objetivos e ter a certeza de que vamos alcançá-los.

AM: Muito bom. Professor, gostaria de saber sobre a importância do Ensino da Matemática europeia, nas escolas das aldeias, sei que não é a sua área de formação e nem de trabalho, mas pela sua experiência em sala de aula, ela tem sido importante para seu povo?

PH: Sim, eu posso te dizer que a *Matemática Étnica* do nosso povo tem os seus limites, não tem continuidade, ela dá continuidade no sentido de muito, bastante, em grandes quantidades. Existe a parte das divisórias, depois não se pode mais dividir, por exemplo, em centavos, em milímetros, em centímetros, em quilo, em metros, em cúbicos, essas outras coisas assim. A Matemática Ocidental, que é ensinado hoje nas escolas, ela contribui bastante porque a convivência com a sociedade não indígena, essa integração social com o mundo ocidental, exige de nós, indígenas, que tenhamos conhecimento até para trabalhar com a questão de valores, de negócios, de compras e vendas, medidas de cálculos de áreas, de volumes, tudo isso tem em suas unidades de medidas. Então, nós não podemos desconsiderar esse conhecimento que é muito importante para nossos alunos, até porque eles vão lidar com a real situação, fora da aldeia. Ela tem ajudado e contribuído bastante, porque sem esse conhecimento fica difícil na questão de cálculo de valores, porque nós não estamos no tempo de trocar uma mercadoria ou um objeto por outro. Hoje é tudo moderno nos negócios do comércio, para vender e comprar, hoje você faz transações bancárias tudo por telefone celular, ou via *Pix*. Como vamos entender um número, diferenciar um código de uma coisa para outra, para isso precisamos de leituras matemáticas. Então, ela contribui bastante, e acredito que é fundamental para os nossos alunos indígenas. Mas isso não significa que vai atrapalhar o conhecimento matemático tradicional, como já disse, a *quantitatividade*, volume, tempo, período, fases de lua, em tudo isso existe matemática, nas medições, nos dias da semana, nos períodos chuvosos, nos tempos da floração das árvores, tudo isso para nós também tem uma medida de tempo.

AM: Em relação às aulas na Faculdade Indígena, como eram as programações, em que formato eram o regime?

PH: As aulas de formação sempre foram modulares, eram realizadas no período de férias. Por exemplo, nós, professores ativos nas aldeias, trabalhávamos em nossas escolas nos períodos de aulas, e nas férias escolares, no mês de janeiro, íamos para os estudos na Faculdade. Então as aulas da Faculdade eram feitas no período de férias, disciplinas modulares. Com isso, nós trazíamos os trabalhos para desenvolver as atividades em nossa casa, nas aldeias. Cada um na sua área e cada área com o seu jeito de fazer suas pesquisas, mas todos com o compromisso de levar os resultados. Foi estabelecido uma carga horária para cada trabalho executado, sem

esse cumprimento de carga horária seria impossível receber o diploma de Graduação. Não era de qualquer jeito a execução das atividades, realizadas em casa, tínhamos que entrevistar os mais velhos, os Caciques, as nossas tradições. Se alguns pensam que o índio saia da faculdade para ir embora, para sua casa, e fazia os seus trabalhos de qualquer jeito, da forma que achar melhor, estão totalmente enganados. Nós éramos cobrados rigorosamente. Tem um período no curso que os próprios professores da Unemat vão a campo, acompanhar os estudantes no desenvolvimento das atividades que foram entregues na etapa presencial, para serem realizadas nas aldeias. Essa era a etapa intermediária, realizada nas comunidades, junto com os professores, às vezes, para acompanhar os trabalhos dos estudantes indígenas em formação. Foi assim, também, quando cursei a Graduação.

AM: Outra pergunta. Esse diploma de Licenciatura Indígena fornecido pela Unemat, dá o direito e a possibilidade de ministrar aulas em escolas não indígenas de qualquer lugar do país?

PH: Possibilita sim, apesar de ter um nome específico, ele é reconhecido pela Unemat, e reconhecido por todos os estados brasileiros, é reconhecido em qualquer Universidade do país, também, para cursar Pós-Graduação. É como se você estivesse feito uma formação e recebido seu diploma em Mato Grosso e fosse para Mato Grosso do Sul, lá o seu diploma também é reconhecido, é válido em todo o nosso território nacional. Mas sabendo que cada um tem sua personalidade, cada pessoa tem o seu jeito de trabalhar, agora, se essa pessoa achar que dá conta de lecionar, ministrar aquele conteúdo para aquela turma, em qualquer escola, indígena ou não indígena, vai do seu método de trabalho e do seu conhecimento adquirido. Como existe também, ou pode acontecer, de um professor de faculdade que não se adapta em outra região, ou em outra escola, ou com aquele método, ou com aquele conteúdo, ele vai ter que achar um método mais fácil para contribuir no aprendizado dos seus alunos. Existem também indígenas formados trabalhando não em sala de aula, ministrando aulas, mas dando palestras, assim como pessoas que levam o conhecimento indígenas, que levam uma proposta nova de ensino para os indígenas. Então, eu acredito que o diploma dá direito sim, como qualquer outra formação com reconhecimento.

AM: Certo! Professor, e o funcionamento das escolas indígenas, as secretarias, os gestores e demais cargos em geral, são todos ocupados por indígenas?

PH: Olha, Adriano, isso pode virar um livro, uma dissertação ou uma tese, que é o seu caso, e eu posso estar pecando nas respostas nesse momento, porque eu não entendo a parte administrativa, a minha parte é pedagógica, mas eu posso estar te informando algumas coisas que não estão em meu alcance, por exemplo: aqui, na nossa comunidade, estou falando do povo Rikbaktsa e não de todos os povos indígenas. Na nossa escola, toda parte administrativa é feita pelos indígenas, o diretor é indígena, o conselho é indígena, os professores são todos indígenas, a auxiliar de limpeza e a auxiliar de alimentação são indígenas também, mas todos nós seguimos rigorosamente o padrão de uma escola não indígena, da cidade, em realizar as matrículas dos nossos alunos, fazer a prestação de contas dos orçamento junto a Seduc, entregar os pareceres dos alunos, entrega de nota dos alunos, tudo aquilo que exige de uma escola, assim como dos não indígenas. Se nós não fizermos isso não tem como o aluno ser reconhecido, mesmo ele sendo indígena, temo o cumprimento da carga horária dos anos letivo certo, para poder ter o certificado de conclusão daquela disciplina ou daquele ano letivo, no final do ano, porque senão os alunos podem ser reprovados. E tudo é acompanhado pela DRE¹⁷⁰, antes era pela assessoria da Cefapro¹⁷¹, e assim vai indo, vai mudando o nome, mas a filosofia do gerenciamento é toda de responsabilidade do Estado.

Quando se fala em Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, mas na verdade, na gestão não existe nada diferenciado, você tem que seguir um parâmetro porque senão a escola não recebe mais recursos do PDE, do PDDE e de outras fontes que alimentam a escola, que é para compra da merenda, para a manutenção do prédio, na limpeza, etc. Existe um controle geral. Então, quando vai fazer a prestação de contas, muitas vezes tem algumas escolas no estado que já teve problema, com o recurso bloqueado por causa de vinte centavos, de dez centavo, estar faltando, que não é o nosso caso, graças a Deus!, a gente é sempre rigoroso e atento porque, o próprio governo já põe dificuldade para você não gastar esse recurso, a burocracia é tanta que muitas vezes os gestores sentem vontade de até desistirem e mandar o dinheiro de volta, por causa que é tanta pergunta, tanto questionamento que muitas vezes faz é complicar. Então assim, todos nós aqui, estou falando da Escola Estadual Indígena Myhyinimykyta Skiripi¹⁷², somos indígenas.

¹⁷⁰ Diretorias Regionais de Educação (DREs)/Cefapros, Nova estrutura da Seduc cria Diretorias Regionais de Educação. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/16482560-nova-estrutura-da-seduc-cria-diretorias-regionais-de-educacao-entend>. Acesso em: 09/08/2022.

¹⁷¹ Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso – Seduc.

¹⁷² Estudo sobre a realidade da Educação Escolar Indígena no município de Juína-MT. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/biblioteca,+1742-5990-1-CE.pdf>>. Acesso em: 08/08/2022.

AM: Certo! Então professor, a gente está chegando ao fim da nossa entrevista, mas se o senhor tiver algo a mais que gostaria de reportar, de narrar, histórias ou situações vivenciadas em relação a Unemat, fique à vontade.

PH: Eu acredito que não, é só isso mesmo, as histórias são muito longas e se passaram muitos anos, e a gente não se lembra muito dos detalhes. Quero dizer que foi uma satisfação minha em poder contribuir com essas informações, se caso tiver alguma dúvida pode manter o contato, manter esse mesmo horário que é o horário que eu estou em casa. E quero dizer para você que eu gostaria, assim que você concluir todo o seu trabalho, de ter uma cópia dele, porque é um prazer muito grande ter esse material. É um sonho que a gente tem, que eu tenho, e dizer para os nossos alunos, que estão agora frequentando mestrado e especializações, que continuem nessa luta, nessa batalha e que não pode baixar a cabeça, que a vida continua e nós precisamos erguer essa bandeira de vitória. Peço desculpas para você, Adriano, talvez eu posso ter exagerado em alguns momentos, porque muitas vezes é de tristeza, é de desânimo ou pelo descaso das autoridades e você não merece estar ouvindo algumas palavras, mas isso é o anseio que a gente tem em poder dizer como está o nosso povo. Mas, nós estamos aí, espero que um dia possamos nos conhecer pessoalmente, quem sabe em algumas palestras, ou em outros lugares. Estamos aí para poder contribuir com isso. Espero ter contribuído e ajudado no seu trabalho e que faça um bom aproveitamento dos seus estudos.

AM: Obrigado professor Paulo! Então encerramos aqui essa nossa entrevista, no dia vinte e dois de fevereiro de 2022, com o professor Paulo, mais conhecido como Paulinho Rikbaktsa, e muito obrigado pela sua participação.

PH: Muito obrigado e até quem sabe um dia a gente possa se encontrar.

5.6. Entrevista com o professor Nivaldo Korira'i Tapirape (NKT)

Figura 11 - Nivaldo Korira'i Tapirape



Fonte: Currículo Lattes

Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7940704184429364>> Acesso em: 10/11/2022.

Indígena do Povo Tapirapé¹⁷³, 46 anos, possui Graduação em Ciências Sociais (2006) pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Especialista em Educação Escolar Indígena (2009) pela Universidade do Estado de Mato Grosso e em Educação Intercultural e Transdisciplinar: Gestão Pedagógica (2015) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é professor titular no Ensino Médio, na Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa, atua como liderança na comunidade Tapirapé e Mestrando do Programa de Mestrado Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

Ao dia 24 de fevereiro de 2022 às 09h07', demos início a entrevista que durou 00h59'03" de forma remota via Google Meet¹⁷⁴. Antecipadamente foi enviado por e-mail ao entrevistado o Roteiro de Entrevista.

ENTREVISTA:

Adriano Mamedes (AM): Bom dia professor Nivaldo, da etnia Tapirapé, certo! Primeiramente, gostaria que o senhor se apresentasse e falasse como deu início a sua vida acadêmica.

NKT: Bom dia! Eu sou Nivaldo Korira'i Tapirapé, e esse é o nome que está no documento: na Identidade, na Certidão de Nascimento, por ser obrigado, hoje em dia, a registrar

¹⁷³ Os Tapirapé constituem povo da Família linguística Tupi-Guarani, habitantes da região do Mato Grosso e Tocantins, se autodenominam Apyãwa (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tapirap%C3%A9>>. Acesso em: 10/08/2022.

¹⁷⁴ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

o nome. Mas, me chamam de “*Paroo'i*”, aqui na minha comunidade. Sou da etnia Tapirapé, nome registrado oficialmente, mas nos autodenominamos Apyãwa, o que a gente usa muito agora, queremos fortalecer esse nome. Porque, no passado, os antropólogos, pesquisadores e visitantes, chegaram nas aldeias, eles iam colocando os nomes que achavam melhor, mas cada povo indígena tem seu nome de autodenominação. E todas as vezes que eu faço uma pesquisa e precisa colocar algum registro do meu povo colocou esse nome: Apyãwa, mas coloco também o nome oficial do meu povo que é Tapirapé. Sou professor veterano, eu comecei muito cedo, da nossa geração foi um dos primeiros alunos da nossa escola, quando foi implantado, em 1988, localizada em outra área, porque temos duas áreas indígenas. Uma das áreas foi onde eu nasci, na Terra Indígena Tapirapé e Karajá¹⁷⁵, que fica no município de Santa Terezinha no Estado do Mato Grosso e a outra chama Terra Indígena Urubu Branco no Mato Grosso, onde moro.

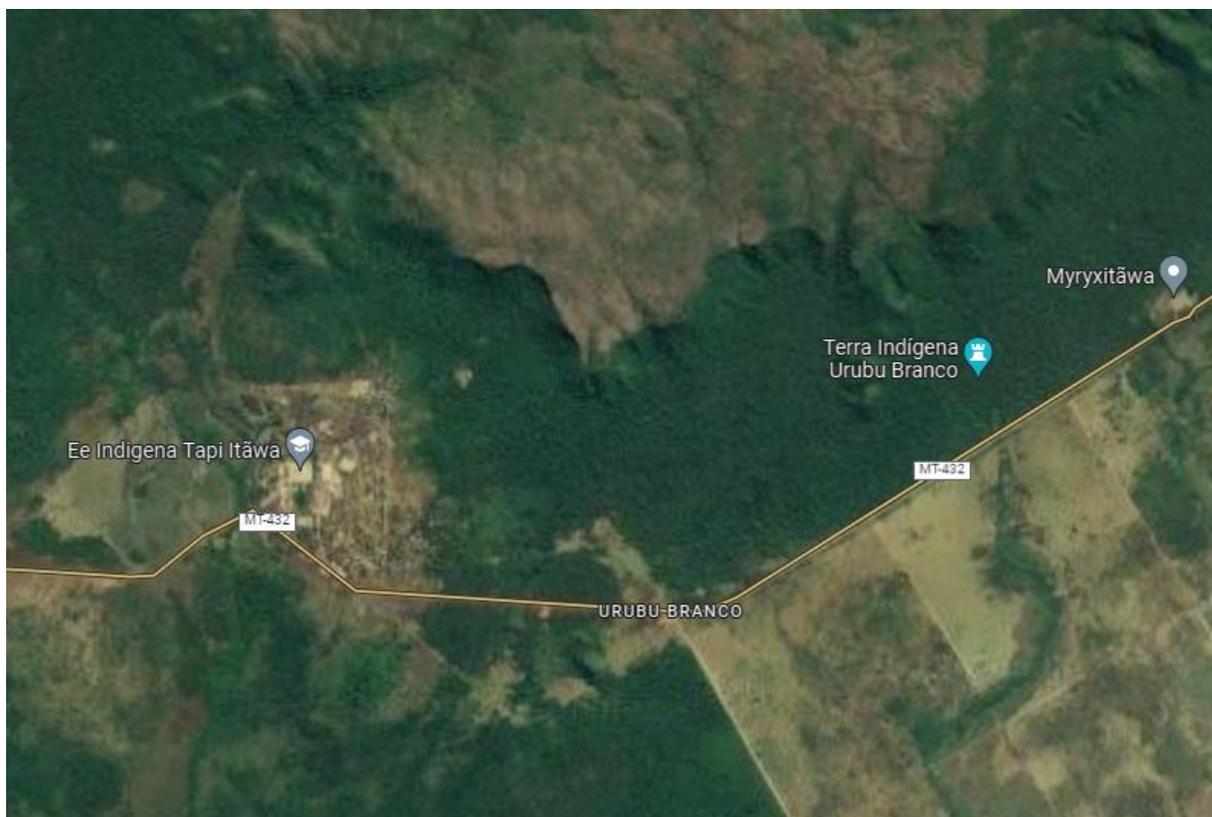
Comecei a atuar aos dezoito anos de idade como professor estagiário, estou atuando há quase trinta anos na Educação. Sou professor efetivo do Estado de Mato Grosso. Tenho uma formação em 2001, na Faculdade Indígena que antigamente era chamada de Terceiro Grau Indígena¹⁷⁶, fui da primeira turma. Quando participei eram muitos professores indígenas em formação, foi muito concorrido e todos os professores tinham experiências na área. Eu fui um dos professores que entrou nesse grupo, eu era ainda muito novo, tinha uns vinte e quatro anos, mais ou menos. Me formei em Ciências Sociais na Unemat e depois fiz uma Especialização em Educação Escolar Indígena, também na Unemat, e na UFG fiz outra Especialização em Gestão Transdisciplinar e depois fiz várias capacitações. Agora, trabalho atualmente na Escola Indígena Tapi'itãwa, no Território Urubu Branco, como tinha dito anteriormente, já trabalhei muito tempo na área Tapirapé e Karajá, na Escola Indígena Estadual Tapirapé. No momento, estou de licença para fazer o Mestrado, sou da turma de 2020, mas aí complicou muito o nosso trabalho por questão da pandemia. Começamos em janeiro e ficamos até fevereiro, foi o único período que a gente fez presencial e até agora nós estamos fazendo o curso só pela internet. É um aprendizado que eu também tive.

¹⁷⁵ os Karajá se autodenominam Iny, vivem nos estados de Goiás, Tocantins e Mato Grosso, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê, divididos em três línguas: Karajá, Javaé e Xambioá (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karaj%C3%A1>>. Acesso em: 10/08/2022.

¹⁷⁶ O projeto 3ª Grau Indígena, tem por objetivo formar professores indígenas atuantes em escolas indígenas do Ensino Fundamental e Médio, com etapas presenciais, realizadas no *campus* da Unemat em Barra do Bugres, 160 Km da capital, e etapas intermediárias, onde professores e coordenadores vão até as aldeias, acompanhar os acadêmicos no desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa.

Disponível em: <<http://portal.unemat.br/?pg=noticia/226/3%BA%20Grau%20Ind%EDgena%20%E9%20destaque%20em%20encontro%20sobre%20educa%E7%E3o%20superior%20no%20M%E9xico>>. Acesso em: 10/08/2022.

Figura 12 - Território Urubu Branco



Fonte: Google Maps, 2023

AM: Gostaria que o senhor nos contasse como foi o seu primeiro contato com a Faculdade Indígena Intercultural (Faindi) da Unemat, a sua passagem e permanência pela Faindi. Ela proporcionou mudanças para o senhor e para seu povo?

NKT: Quando eu entrei na Faculdade, já tinha um pouco de experiência em sala de aula, já tinha cursado o Magistério que fiz junto com os não indígenas da minha cidade, onde morava, em Santa Terezinha, mas a Faculdade Indígena ajudou bastante, porque o que aprendi no Magistério foi muito pouco, eu tinha muita dificuldade de falar o português na época. Eu comecei aprender o Português com quinze anos, dezesseis anos mais ou menos, aprendi um pouco a ler, mas falar não é fácil, até hoje a gente encontra dificuldade de falar, porque o Português é complicadíssimo. Então, a Faculdade ajudou bastante a gente aprender muitas coisas, aprendi muitos métodos para usar na nossa escola, melhorando a prática na Educação Escolar Indígena. A nossa visão mudou, a Faculdade consegue, realmente, abrir os olhos das pessoas, consegue trazer mais coisas pra gente aprender, traz outra visão para realidade da nossa comunidade. É como se estivesse olhando a realidade de cima para baixo, a gente consegue

fazer isso agora. Antigamente eu não conseguia, mas através desse estudo eu consigo fazer essa análise sobre a minha própria cultura, sobre a nossa Educação, como estava trabalhando. Eu tinha experiência, mas mudei muitas coisas. Adquiri mais experiências a partir desse curso que comecei a fazer na Faindi, muitas coisas mudaram para mim.

AM: Professor, como já disse que fez parte da primeira turma da Faindi, o senhor poderia nos contar como foi esse movimento de luta das lideranças indígenas por essa conquista, da criação do curso de Licenciatura Indígena.

NKT: Sim, inclusive, fui uma das pessoas a fazer parte das discussões no Conselho de Educação de Escolas Indígenas, que foi implantado para discutir a política de formação de professores indígenas no Estado do Mato Grosso. Então, participei do Conselho, dos debates com os conselheiros, a gente ia em Cuiabá¹⁷⁷, fazia todo aquele movimento, ia nas áreas indígenas e esse movimento deu continuidade na Faculdade também depois que começou o curso. Na Faculdade tinham dois professores indígenas que entraram para estudar e que já eram veteranos nas discussões sobre os problemas da Educação Escolar Indígena. Durante o curso, na Faculdade, sempre havia o movimento de discussão entre os professores indígenas sobre os problemas de nossa Educação. Foi muito importante esse curso porque vivemos na prática essa experiência a realidade que a gente vivia, então, as discussões eram muito fortes, fazíamos movimento mesmo durante o curso onde a gente ficava, chamavam os políticos, inclusive, já teve até governador nesse período que a gente estava estudando. Foram muitos os movimentos, começou no Conselho de Educação Escolar Indígena, onde foi documento a reivindicação, e continuamos esse movimento dentro do curso, foi um aprendizado muito importante para mim por ter ingressado nesse movimento pela Educação Escolar Indígena.

AM: Professor, no começo do movimento de requerer junto ao Conselho de Educação Escolar Indígena e os governantes, por parte deles tiveram uma aceitação unânime na criação de um curso de nível Superior para indígenas?

NKT: Então [risos], não foi tão fácil, porque tivemos muitas lutas, foram várias reivindicações e encaminhamentos para o governador, para o Secretário de Educação, não foi dentro de um ano que aconteceu, foram muitos anos, uns dez anos mais ou menos, que fomos batalhando, batalhando até conseguir implantar esse curso. Foi com muita luta, mas os indígenas queriam isso mesmo. Na época que a gente entrou, em 2001, tinham vários

¹⁷⁷ Cuiabá, capital mato-grossense. Disponível em: <https://www.cuiaba.mt.gov.br/>. Acesso em: 10/08/2022.

professores indígenas veteranos que já trabalhavam a mais de vinte anos em escolas, tinham professores com quarenta, cinquenta anos de idade e muito tempo de experiência na Educação Escolar. Eu entrei um pouco novo, na época. Então eles queriam realmente ter esse curso para trazer essa habilidade no conhecimento que precisava para fazer um bom trabalho com os nossos alunos. Foi uma reivindicação que eu chamo de prioridade na Educação Escolar Indígena, a formação de professores indígenas que estavam na base, com o Ensino Médio, somente, e não conseguiam entrar nas outras universidades por terem famílias e por outras dificuldades, até mesmo financeiras, com isso esperavam aquela Educação que seria atendida pela Unemat com parceria da Funai¹⁷⁸ e com o MEC¹⁷⁹, para poderem levar um grupo de formadores no local para fazer o curso é formar os professores indígenas que já estavam atuando nas escolas das comunidades, eram muitos que precisavam de formação na época.

AM: E como foi o convívio de vocês, com essa diversidade de etnias, dentro da Universidade, Unemat.

NKT: Pois é, foi muito importante porque tivemos vários colegas de muito longe, o pessoal do Noroeste do Estado, os da baixada cuiabana, nós daqui da região do Araguaia¹⁸⁰.

No momento que tivemos esse curso, nós nos conhecemos, nós interagimos, trocamos experiências de nossas realidades. Nesse curso, a gente conseguiu levar essa realidade que vivemos para discutir juntos, conhecemos colegas de outras etnias, fizemos amizade e conhecemos a realidade de cada povo indígena. Discutimos isso tudo dentro da Faculdade Indígena, a Faindi, e isso foi muito gratificante pra gente. Tivemos, também, experiências com outros povos indígenas de outros estados como os Kaingang¹⁸¹, tivemos o pessoal do

¹⁷⁸ A Fundação Nacional do Índio (Funai) é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, a Funai é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/Institucional> Acesso em: 08/09/2022.

¹⁷⁹ Ministério da Educação - MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 08/09/2022.

¹⁸⁰ Região do Araguaia, também chamado como Território da Cidadania Baixo Araguaia no estado do Mato Grosso que está localizado na região Centro-Oeste e é composto por 15 municípios (Viegas *et al.*, 2019). Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIII_1/agb_xxiii_1_web/agb_xxiii_1-17.pdf

¹⁸¹ Os Kaingang vivem em mais de 30 Terras Indígenas (TI), representando uma pequena parcela de seus territórios tradicionais, nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, falantes do tronco

Amazonas, os do Estado de Rondônia, tivemos da região do litoral da Bahia, os Pataxó¹⁸², tivemos os Tupiniquim¹⁸³, os Baniwa¹⁸⁴, os Kaxinawá¹⁸⁵, os Tukano¹⁸⁶, vários outros de outros estados nesse curso, porque a Faculdade abriu vagas para eles também e vieram, com isso trocamos muitas experiências.

AM: Conta pra gente como foi esse convívio com os colegas de outras etnias, porque são costumes, línguas e tradições diferentes né.

NKT: Em relação à língua, a gente se comunicava em Português, mas a gente se comunicava um pouco na nossa língua, se cumprimentava cada um no seu idioma e a gente entendia e aprendia algumas palavras, uns com os outros, por exemplo, a gente falava “*Aoxekato*” que significa: Tudo bem! E eles respondiam. Aqui no Brasil você sabe que tem grupos linguístico, então existia a língua dos Tupiniquim, a língua Kamayurá¹⁸⁷ do Xingu do Mato Grosso, grupo linguístico nosso. Então, quando eles conversavam a gente entendia um pouco o que falava, também tinha os da língua Caiabi da família Tupi, que é o mesmo que nós, a gente fala Tupi-Guarani, e aí a gente entendia um pouco deles falando e eles também entendiam o que a gente falava, mas a gente não consegue falar corretamente da forma que eles falam, mas entendemos. Por exemplo, você entende o Português e o Espanhol e os Espanhóis também entende o Espanhol e o Português, então, é a mesma coisa para nós o Tupi, Kamaiurá, Kaiabi¹⁸⁸, ... E uma coisa que achei muito interessante que foi implantado na região Norte da

da Família linguística Jê (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang> Acesso em: 08/09/2022.

¹⁸² Os Pataxó vivem no extremo sul do Estado da Bahia e norte de Minas Gerais, falantes da língua do tronco Macro-Jê e da família linguística Maxakalí (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Patax%C3%B3> Acesso em: 08/09/2022.

¹⁸³ Os Tupiniquim, entre muitos povos indígenas, são os mais citados e paradoxalmente os mais desconhecidos no Brasil (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tupiniquim> Acesso em: 08/09/2022.

¹⁸⁴ Os Baniwa vivem na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela, falantes da família linguística Aruak. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Baniwa> Acesso em: 08/09/2022.

¹⁸⁵ Os Huni Kuin (Kaxinawá) vivem no Estado do Acre, Brasil e no Peru, pertencem à família linguística Pano (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_\(Kaxinaw%C3%A1\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_(Kaxinaw%C3%A1)) Acesso em: 08/09/2022.

¹⁸⁶ Os Tukano vivem no Amazonas, Brasil, Colômbia e Venezuela, falam línguas da família Tukano Oriental (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tukano> Acesso em: 08/09/2022.

¹⁸⁷ Os Kamaiurá vivem no Alto Xingu no Mato Grosso, falantes da língua Kamaiurá da família linguística Tupi-Guarani (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kamaiur%C3%A1> Acesso em: 08/09/2022.

¹⁸⁸ Os Kaiabi se autodenominam de Kawaiwete, vivem no Estado do Mato Grosso, falantes da língua Tupi-Guarani (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaiabi> Acesso em: 08/09/2022.

Amazonas é a língua que era oficial aqui no Brasil antigamente era “Nheengatu”¹⁸⁹ que até hoje eles falam na região da Amazônia. Nheengatu era uma língua geral que foi implantada aqui no Brasil pelos jesuítas nas escolas deles, e queriam centralizar todos para falar em Nheengatu, que é quase Tupi-Guarani. Então a gente conversava um pouquinho com os Baniwa¹⁹⁰ que eram de lá, os Tucano¹⁹¹ também falavam. Outra coisa que fiquei assustado na época, também, foi porque a região litorânea há muito tempo que fizeram contato, até então, a maioria deles não conseguiam falar a língua deles mesmos. Acho que eles ficaram surpresos também, quando eles se encontraram aqui no Mato Grosso com a maioria dos povos indígenas falantes da sua língua materna, então ficaram muito curiosos também em ver isso, igualmente a gente também ver eles não falantes de suas línguas. No momento da apresentação cultural, que acontecia na Faculdade, eles ficavam até emocionados de ver isso, não falavam a língua e também não praticavam a sua cultura. Então, nesse encontro acho que eles aprenderam muito com a gente, indígenas que ainda mantinham as suas culturas até o dia de hoje. Aqui próximo da Faculdade, em Barra do Bugres, existe um povo que conheci na época, se chama Umutina¹⁹², é um povo que também aconteceu um desastre muito grande com eles, perderam suas línguas e a maioria das suas culturas. Nessa época que tivemos o primeiro contato com eles, realmente, ficaram com muita vontade de retomar a cultura, a língua, porque a gente mostrou, através dos momentos culturais, os povos que têm hoje, que são fortes ainda na parte cultural como nós e como os Karajá¹⁹³, o pessoal do Xingu, os Xavante¹⁹⁴, então com isso eles ficaram com vontade

¹⁸⁹ A língua nheengatu também conhecida como língua geral amazônica ou tupi moderno, é uma língua indígena pertencente à família tupi-guarani, sendo então derivada do tronco tupi. Disponível em: <https://pt.babel.com/pt/magazine/nheengatu-a-lingua-nao-tao-perdida-comum-dos-indios-dos-escravos-e-dos-jesuítas> Acesso em: 08/09/2022.

¹⁹⁰ Os Baniwa vivem no Estado do Amazonas, na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela, se autodenominavam *Walimanai*, da Família linguística Aruak (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Baniwa> Acesso em: 08/09/2022.

¹⁹¹ Os Tukano vivem no Estado do Amazonas, na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela, falantes da Família linguística Tukano (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tukano> Acesso em: 08/09/2022.

¹⁹² O Povo Umutina, antes, denominados pelos não indígenas de 'Barbados', se autodenominam Balotiponé, o Português é a língua predominante, devido ao forçado contato com os não indígenas, mas luta para recuperar sua língua (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Umutina#Nome> Acesso em: 08/09/2022.

¹⁹³ O Povo Karajá se autodenomina em sua língua de Iny, vive nos Estados de Goiás, Mato Grosso, Pará e Tocantins (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karaj%C3%A1> Acesso em: 08/09/2022.

¹⁹⁴ Os Xavante habitam ao leste do Mato Grosso, se autodenominam de A'uwe, pertencente à família linguística Jê (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xavante> Acesso em: 08/09/2022.

mesmo de retomar a questão cultural, a questão linguística, e isso motivou muito eles. Isso foi uma realidade que tivemos na Faculdade e que foi uma experiência muito boa, onde nós aprendemos a realidade de cada um.

AM: O senhor disse sobre uma apresentação cultural. Na programação do curso tinha previsto esse momento?

NKT: Agora não sei, mas na época quando era o professor Elias¹⁹⁵, na coordenação, eu acho que sim, porque, no primeiro momento do curso nós tínhamos que fortalecer isso, mostrando para os outros a nossa identidade, e que a Faculdade também tinha essa ideia de que a gente, realmente, tinha que mostrar mesmo para fortalecer os povos que tinham perdido suas culturas. Isso tudo era pra ver se eles retomavam e os coordenadores já sabiam mais ou menos como era a realidade de cada povo. Então, eles priorizavam muito essa questão de apresentação cultural, acontecia em todos os finais de semana. E quase todas as noites a gente fazia apresentação cultural, uns para os outros. Na nossa época, quando a gente estudou, juntou duas ou três turmas de ingresso, o nosso grupo ficou grande, umas duzentas pessoas, mais ou menos. E nesses grupos a gente fazia muita apresentação cultural e com isso eles tiveram muita vontade de fazer apresentação, de retomar mesmo os costumes parados, a gente apresentava nossa cultura, então isso foi muito bom mesmo.

AM: E os professores da Faculdade que ministravam as disciplinas eram todos não indígenas?

NKT: Sim, na época eram todos não indígenas que ministravam, existia algumas pessoas indígenas que tinham feito Mestrado ou Especialização e participavam como auxiliar de professores, como era chamado, mas eram muito pouco também. Mas, nos dias de hoje tem muitos professores indígenas que até estão ministrando agora na Graduação.

AM: O senhor disse que tem formação em Ciências sociais, certo! Então, o senhor poderia nos dizer como foi trabalhado em sala de aula as disciplinas relacionadas a Antropologia, uma vez que havia uma diversidade de grupos étnicos numa mesma turma?

¹⁹⁵ (Em memória) Elias Renato da Silva Januário, Professor Adjunto V. Aposentado da Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat, na área de Antropologia. Disponível em: <https://profelias.wordpress.com/author/januarioelias/> Acesso em: 08/09/2022.

NKT: Sim, existia a disciplina, um pouco do curso de Antropologia. Aqui, no nosso curso tinham pessoas que já eram professores muito experientes na área de Educação, até indigenistas davam curso para nós. Os antropólogos, na nossa época, eram só pessoas que tinham conhecimento na área de Antropologia, tudo veteranos. Aqueles doutores que vinham de Campinas, da Unicamp, vinham todos os professores que tinham formação nas áreas indígenas. Então, essas pessoas trabalhavam, realmente, para que a gente pudesse fortalecer a nossa cultura, a nossa visão como indígena, porque era isso que a Faculdade tinha em mente como projeto, que a gente se formasse como professores indígenas e também como lideranças indígenas. Para você ver, aquelas pessoas que fizeram Faculdade na época, a maioria hoje são Cacique¹⁹⁶, são lideranças, eles que estão à frente de tudo isso agora. Eu, inclusive, depois daquele tempo como professor indígena aqui na área, hoje faço parte da comissão de liderança da minha comunidade e, recentemente, também fui indicado pela minha comunidade onde moro como Cacique, atuo como Cacique. Eu não costumo dizer Cacique, porque Cacique foi uma palavra inventada pelos colonizadores e para mim é uma palavra muito ultrapassada e hoje temos uma visão diferente, eu falo Liderança indígena, pois é a pessoa que articula, que organiza o grupo, que está à frente da comunidade para decidir, para articular com o governo, levar a reivindicação do povo. Hoje em dia pra gente decidir alguma coisa no nosso território temos que ver a opinião e consultar todas as pessoas da comunidade. Até hoje as pessoas de fora mantêm esse costume de chamar o líder indígena de Cacique, por exemplo, os políticos, a primeira coisa quando eles vêm até uma aldeia querem consultar o Cacique. O Cacique não é uma pessoa que decide para comunidade, o Cacique é apenas um representante, é liderança, não é ele que vai decidir. Então, os colonizadores, os não indígenas políticos têm essa visão ainda. Mas, quem decide pela comunidade é a comunidade junto com as lideranças e isso funciona aqui na nossa comunidade. Às vezes, ainda mantêm em outras comunidades do Cacique responder tudo sozinho, mas aqui na nossa região não funciona, ele é apenas uma liderança que está à frente da comunidade. Então, essa visão que construímos e que a gente utiliza na nossa comunidade foi apreendida a partir dessa formação, desse curso que nós tivemos e que hoje são lideranças, e estão à frente das suas comunidades.

¹⁹⁶ O Cacique é uma espécie de "chefe" político da tribo, responsável por organizar e cuidar de questões referentes aos indígenas (Significados, 2011). Disponível em: <https://www.significados.com.br/cacique/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20Cacique%3A,rituais%20e%20at%C3%A9%20mesmo%20puni%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 10/08/2022.

AM: Muito interessante professor Nivaldo! Como o senhor disse, a Faculdade Indígena proporciona para as comunidades indígenas não somente a formação de professores no âmbito escolar, mas também, esse conhecimento cultural.

NKT: Muito interessante esse curso, somos o fruto dele. Quando a gente encontra companheiros, colegas deste curso, eles também falam que estão à frente das suas comunidades, discutindo, levando, lutando pelas suas comunidades, estão batalhando muito, igual a gente faz aqui. Todos nós fizemos esse papel de lutar e trazer benefícios, principalmente, lutar pelos nossos direitos, pelo nosso território, porque aqui defendemos muito a natureza, temos essa visão graças a esse curso da Faculdade que tivemos e ainda mais eu fazendo esse curso de Mestrado, para mim é um conhecimento a mais que estou conseguindo fazer.

AM: E sobre o Mestrado que está cursando que é mais uma conquista dos povos indígenas, comente mais sobre ele.

NKT: Então, a Unemat sempre foi pioneira nessa questão, a primeira a começar uma ideia diferente. Foi a primeira que começou como o Terceiro Grau Indígena e agora a primeira no Mestrado Indígena, também, a fazer e pensar um Mestrado diferente, além de outras universidades que estão aí, que também tem vagas reservadas para indígenas e são poucas, duas ou três somente. A Unemat foi uma que abriu somente para indígenas, então saiu na frente. Foi muito bom, entramos em vinte professores indígenas. O interessante é que eu também fui da primeira turma do Terceiro Grau Indígena e agora entrei na primeira turma do Mestrado Indígena. Estou sempre começando e depois os outros vem [risos]. Na primeira turma do Mestrado, nós éramos dois, eu e minha sobrinha, que está junto. Depois entrou mais três, Tapirapés, na segunda turma e por último, entrou mais três, na terceira turma, então já somos oito no Mestrado. Então, a Faculdade Indígena foi muito importante para nós, por isso, ela sempre pensa em uma coisa diferente, sempre abre um caminho que vai sendo construído pelos professores idealizadores, pelos coordenadores e juntos com os mestrandos, com os alunos da Graduação, vão construindo essas novidades. Assim, também foi construindo as licenciaturas indígenas na Unemat. A primeira universidade a construir um pensamento novo. Além disso, temos também, outros professores que se formaram mestres na UFG, nós já tivemos três professores indígenas que fizeram Mestrado na área de Linguística e de Antropologia Social. E hoje nós temos o primeiro professor, que foi meu aluno, fez o curso de Antropologia Social, fez Mestrado, e agora passou no curso de Doutorado. Então, nós estamos só crescendo, só evoluindo na Educação, primeiro, nós tivemos uma escola muito importante e depois tivemos

o curso de Magistério, depois em 2001, tivemos o primeiro ingresso para Faculdade Indígena, na Licenciatura, depois Especialização, agora estamos fazendo o curso de Mestrado Intercultural e, agora, um professor fazendo o curso de Doutorado. Estamos evoluindo muito, comparando com outras etnias que tiveram escolas há muito tempo e que tem vários professores formados, mas não com altas titulações. Nós começamos em 1988, agora temos quase quarenta anos (trinta e quatro anos). Então, para mim, Educação Escolar Indígena na nossa comunidade é recente ainda, porque tem muitos povos que têm mais de cem anos de Educação Escolar Indígena, e não alcançou tudo isso. Então, o nosso povo cada vez mais está evoluindo na Educação Escolar Indígena. Aqui as discussões são muito fortes nessa questão, as discussões são muito voltadas para fortalecer e valorizar o conhecimento indígena, aqui, o trabalho é muito diferenciado, por causa dos cursos que a gente fez na Unemat e agora fazendo o curso de Mestrado diferenciado, abrindo mais ainda os olhos das pessoas. Eu, por exemplo, durante o curso que estou fazendo e dos que já fiz presencial e remoto, aprendi muita coisa e só fazendo o complemento do que tinha aprendido. E o curso de Mestrado está sendo muito importante, porque a gente consegue adquirir mais conhecimento e ter essa visão mais ampla, sobre a nossa comunidade, sobre a nossa realidade, sobre a nossa escola como que é hoje e até politicamente, conseguimos visualizar muita coisa, por isso somos considerados na nossa comunidade como liderança, de estar à frente, por conhecer um pouco dessa realidade pela visão que nós conseguimos na faculdade.

AM: Professor, gostaria de saber sobre a questão do Ensino de Matemática, a Matemática do não indígena, que é ensinada nas escolas indígenas e também aprendida nos cursos de formação de professores indígenas que ensinam matemática. Ela é ensinada para os alunos indígenas também?

NKT: Para mim, trabalhar a Matemática para indígena e para qualquer não indígena, é de suma importância porque, hoje em dia, muitos jovens, principalmente, os que estão começando aqui na nossa região a trabalhar, por exemplo, nas Farmácias precisam ter esse conhecimento de matemática para fazer contas e tudo isso é fundamental para cada uma dessas pessoas que estão ingressando no mercado de trabalho. É muito bom para eles. Hoje em dia, a gente não consegue viver somente da produção, como a gente vivia antigamente. Antigamente, a gente vivia só da roça, da caça, da pescaria, dessas coisas e hoje a gente precisa de um complemento na questão econômica, financeira para se manter também. Então, a Matemática é muito boa para essas coisas que os jovens precisam conhecer. Eu não sou bom nessa área de

Matemática, mas tem professores que são formados na Matemática aqui, então, são eles que nos ensinam a matemática na visão do nosso povo. O trabalho é feito diferente do que a gente vê nas escolas dos não indígenas. Aqui, por exemplo, é trabalhado muito a Etnomatemática na nossa escola. Eu trabalho no Ensino Médio, participo um pouco desse trabalho que eles fazem, a gente faz um trabalho coletivo, interdisciplinar e vejo eles trabalhando muito a Etnomatemática, a matemática do nosso povo, eles fazem pesquisas dentro da nossa comunidade. E através dessas pesquisas, dos materiais que eles coletam na comunidade é que eles vão fazer matemática, é um pouco diferente da Matemática Ocidental, que é trabalhada na escola do não indígena. Trabalhamos a mesma matemática, a mesma soma, porque a Matemática é uma Ciência Exata. Então, eles fazem todos esses cálculos nas construções de casas tradicionais, por exemplo, o local na aldeia, quantas casas que têm, o número de nossa população e por aí vai. Esses levantamentos de coisas são feitos na escola, fazendo matemática e os alunos vão aprendendo. Aprender a comercialização de coisas, como lidar com os preços, com a venda, essas coisas são ensinadas aqui na comunidade para os jovens indígenas. E tem a Etnomatemática que é importante pra gente conhecer que é a matemática do nosso povo e que tem que ser trabalhada também com os jovens da nossa comunidade, onde cada povo indígena tem a sua matemática. Então, nós temos que conhecer a matemática universal, que é a ciência do não indígena, e temos que conhecer, também, a nossa matemática, do nosso povo indígena.

AM: Certo professor Nivaldo. Já estamos chegando ao fim de nossa entrevista e eu gostaria que o senhor fizesse uma última fala sobre os benefícios que a Unemat tem proporcionado tanto para o senhor quanto para sua comunidade.

NKT: Então, a Unemat foi muito importante para mim, porque foi lá que cresci no conhecimento, que aprendi muitas coisas, que tive a oportunidade de mudar a minha visão de trabalhar com meus alunos, a visão de uma Educação Escolar Indígena diferenciada. Tudo isso foi um benefício muito importante que tivemos, e que tive em particular, nesse curso. Foi através desse curso que eu consegui ser um profissional efetivo, porque não foi fácil ser aprovado num concurso. Foi um seletivo que aconteceu na época e eu tive a oportunidade de entrar, fiz a prova e passei, hoje sou efetivo do Estado, desde 2007. Esse curso foi muito importante para mim, por conseguir esses conhecimentos, essa visão que hoje eu tenho e continuo tendo no Mestrado. Adquirir conhecimento na parte da Educação Escolar Indígena para mim e para minha comunidade em geral, foi muito importante, também, porque conseguimos ter essa visão de articular, de orientar a nossa comunidade, porque a maioria não

tem esse conhecimento, essa visão quando. Por exemplo, quando acontece alguma coisa aqui na comunidade, geralmente, nós somos convidados para encaminhar, fazer documentos, para orientar a nossa comunidade de como temos que fazer, como temos que negociar politicamente. Então, essas coisas foram a partir de todo o conhecimento que foi adquirido na Unemat e essa vida que a gente tem é graças a ela (a Unemat). Existem pessoas da minha idade, por exemplo, que não conseguem ter esse conhecimento, essa visão que tenho. Isso foi um ponto muito positivo para mim e que cada vez mais vamos repensando e discutindo a realidade da nossa comunidade, porque a gente vê e tem muitos que não conseguem ver. Hoje em dia, como essa interferência universal do não indígena tem sido muito forte, mesmo que ficamos perto há trinta quilômetro da cidade, sempre tem chegado coisas novas e a gente tem que fazer alguma coisa, tem que intervir. Então, a gente aqui é tudo, é liderança, é professor, tudo um pouco e isso é muito importante para mim e para minha comunidade, e quem proporcionou isso foi a Unemat e outras formações que nós tivemos além disso. É por isso que sempre eu agradeço muito essa Faculdade, esses coordenadores que tivemos e que estou tendo, agora, com o professor Adailton¹⁹⁷ que é o meu orientador também. Ele é muito esforçado nessa parte, atuante e conhecedor da Educação Escolar Indígena. Essas pessoas são importantes na Unemat, depois do professor Elias, ele é uma das pessoas mais importantes, para estar na coordenação do Mestrado. Portanto, estou tendo esse privilégio de ser orientando dele. Nós estamos aí, trabalhando na nossa pesquisa.

AM: Professor, neste momento final da nossa entrevista, quero pedir a sua permissão para utilizar essa gravação de áudio e imagem que, posteriormente, será feita a transcrição e textualização desse nosso diálogo e a publicação em nosso trabalho de tese. O senhor nos permite?

NKT: Sim, claro, eu permito. Apesar que o meu português é muito complicado [risos], tem coisa que eu mesmo não percebo e retomo, a gente vai falando e depois repete e assim que vai, estamos sempre aprendendo [risos], mas permito.

AM: Tá certo professor. Agradeço sua participação e disponibilidade.

NKT: Até mais.

¹⁹⁷ Adailton Alves da Silva, atualmente é professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII/Unemat). Disponível em: Currículo Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3275537710838553>> Acesso em: 08/10/2022.

5.7. Entrevista com o professor Edivaldo Lourival Mampuche (ELM)

Figura 13 - Edivaldo Lourival Mampuche



Fonte: Currículo Lattes

Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/6728215464895036> > Acesso em: 08/10/2022.

Indígena do povo Manoki¹⁹⁸, 35 anos, possui Graduação em Licenciatura para professores indígenas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática. Mestrando do Programa de Mestrado Profissional Indígena Intercultural pela mesma Instituição.

Ao dia 25 de fevereiro de 2022 às 14h08', demos início a entrevista que durou 00h48'45" de forma remota via Google Meet¹⁹⁹. Antecipadamente foi enviado por e-mail ao entrevistado o Roteiro de Entrevista.

ENTREVISTA:

Adriano Mamedes (AM): Boa tarde! Professor Edivaldo, me chamo Adriano Mamedes e estou cursando o Doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, certo!

O professor Edivaldo é egresso da Licenciatura Indígena e atualmente é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII) da Unemat de Barra do Bugres, e faz parte da etnia Manoki Irantxe. Ele vai nos conceder essa entrevista hoje, onde irá relatar suas experiências vividas na Unemat. Primeiramente, peço a

¹⁹⁸ Os Iranxe Manoki, se autodenominam de Manoki, vivem no Mato Grosso, falantes da família linguística Iranxe (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Iranxe_Manoki. Acesso em: 10/08/2022.

¹⁹⁹ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

permissão para estar gravando essa entrevista que posteriormente irei fazer a transcrição e textualização da mesma, para fins de publicação na nossa tese de Doutorado. O senhor permite?

ELM: Sim tranquilo, pode gravar.

AM: Está certo. Gostaria que contasse como foi o seu primeiro contato e a sua vivência no curso da Faculdade Indígena Intercultural e também como está sendo a experiência em cursar o Mestrado Indígena da Unemat, em Barra do Bugres. O senhor pode iniciar se apresentando, por favor.

ELM: Beleza! Obrigado, professor. É bom poder participar dessa sua pesquisa, de poder ajudar e colaborar, não somente na questão da pesquisa, mas também, deixando registrado esse trabalho que a Unemat vem fazendo, a Faculdade Indígena Intercultural.

Me chamo Edivaldo Lourival Mampuche, sou do Povo Manoki, moro na aldeia Cravari²⁰⁰, no município de Brasnorte e trabalho como professor desde 2006. Antes disso, era difícil estudar naquela época. Eu me lembro que a gente saía às três horas da manhã e voltava só às quatro horas da tarde, quando o ônibus não atolava ou quebrava, às vezes chegava a pé também, e não tinha energia elétrica. Então, chegar até a oitava série, no caso hoje seria o nono ano, era o ponto mais alto que o povo Manoki alcançava. Daí, já iniciei como professor, tendo apenas a oitava série, Ensino Fundamental completo. Aí comecei a trabalhar substituindo professores. Desde quando estava na oitava série já pensava em ser professor, vendo alguns professores e eu me espelhava muito na forma com que eles conduziam as aulas. Então, comecei a trabalhar desde essa época até buscar uma formação maior.

Eu fiz o Magistério Intercultural e aí comecei a ter a formação. Iniciei em 2005 e terminamos em 2010. E quando a gente estava estudando, no Magistério Intercultural, os professores na época já falavam do Terceiro Grau Indígena²⁰¹, como era chamado, criado em 2001, e a gente tinha essa curiosidade de ver e também de buscar mais conhecimento. Concluindo o curso de Magistério no ano de 2010, tivemos a nossa formatura e em 2011. Então,

²⁰⁰ Aldeia Cravari. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/juarez_batista_da_cunha_junior.pdf>. Acesso em: 10/08/2022.

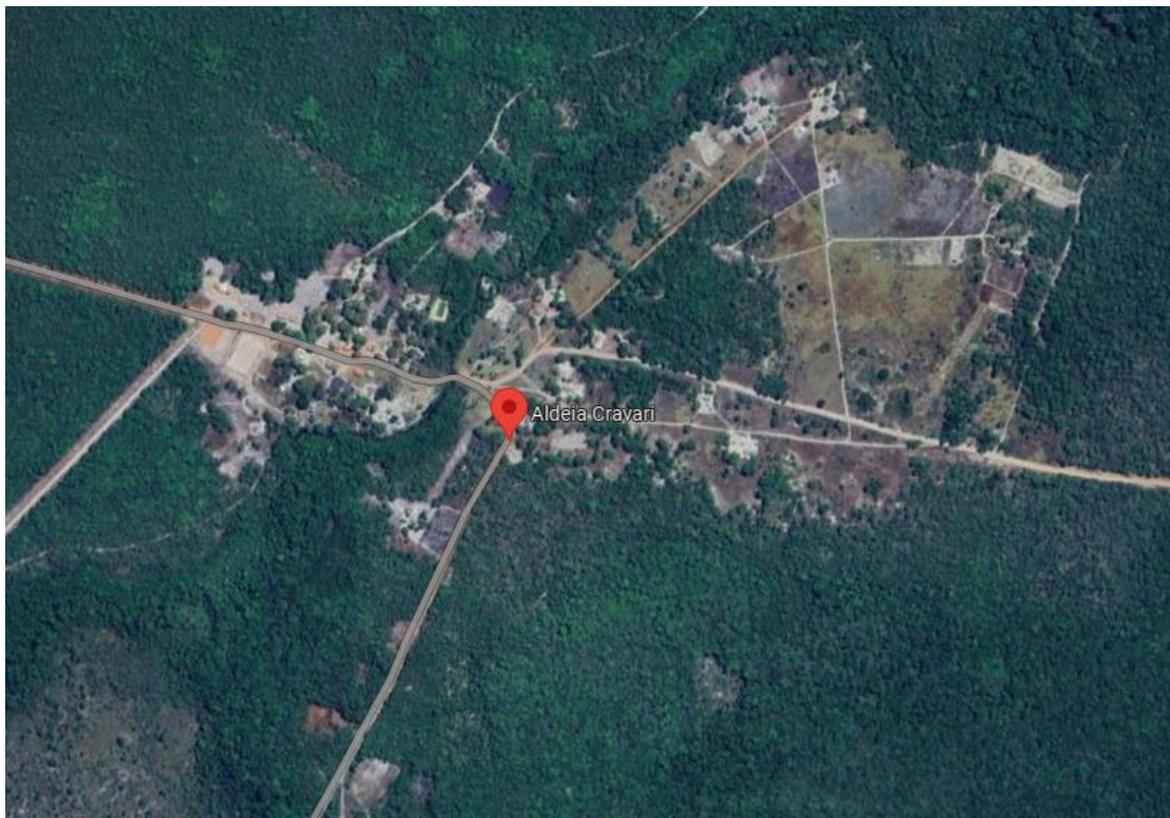
²⁰¹ O projeto 3º Grau Indígena, tem por objetivo formar professores indígenas atuantes em escolas indígenas do Ensino Fundamental e Médio, com etapas presenciais, realizadas no *campus* da Unemat em Barra do Bugres, 160 Km da capital, e etapas intermediárias, onde professores e coordenadores vão até as aldeias, acompanhar os acadêmicos no desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa.

Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=noticia/226/3%BA%20Grau%20Ind%EDgena%20%E9%20destaque%20em%20encontro%20sobre%20educa%E7%E3o%20superior%20no%20M%E9xico>. Acesso em: 10/08/2022.

veio essa oportunidade de participar do vestibular na Unemat. Eu fiz a prova, consegui passar e fiquei cursando até 2016, quando terminei o curso de Licenciatura. Esse foi o meu primeiro acesso à universidade, o nível mais alto que eu pude alcançar. Então, como falei, eu era um dos poucos que tinham chegado a um nível de escolaridade alto, sendo o mais novo, mas antes de mim já tiveram quatro professores com essa formação, frequentaram o projeto Tucum²⁰² e depois o Terceiro Grau Indígena e que fizeram os trabalhos de reivindicação na academia, na Unemat. Porque, pelo o que eu percebia era que, quem entrava na faculdade eram somente as lideranças, as pessoas que tinham maior poder de fala, dentro e fora das aldeias, e que não eram, às vezes, pessoas que tinham capacidade de concorrer com os mais jovens atualizados, que a Unemat estava dando acesso e oportunidade a essas pessoas primeiro. Tanto é que, os primeiros que entraram na faculdade eram os de mais idade, que a gente chama de lideranças tradicionais. Depois, foi surgindo os mais jovens na Unemat, aí sim passou a selecionar aqueles que realmente estavam com um conhecimento maior, atualizados. Era dessa forma que eu entendia, que acontecia no primeiro momento.

²⁰² O Projeto Tucum é um Curso de habilitação para o Magistério, realizado de forma parcelada, na modalidade de suplência, tem por objetivo formar professores indígenas para atuarem na carreira do Magistério nas comunidades indígenas. Referencial: Projeto Tucum - Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério. Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Assuntos Indígenas, Cuiabá (MT), 1995. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/21-encontro-anual-da-anpocs/st-3/st06-2/5253-edirbarros-projeto-tucum/file>. Acesso em: 10/08/2022.

Figura 14 - Aldeia Indígena Cravari



Fonte: Google Maps, 2023

AM: Qual é sua idade hoje, professor Edivaldo?

Considerado o número de formados dentre o seu povo são poucos os que alcançaram esse nível de escolaridade que alcançou?

ELM: Eu tenho trinta e cinco anos.

Sim, na verdade, como eu te falei, tinham as pessoas de mais idade que estudaram, como a minha tia que estudou, a professora Geraldina que já é aposentada, uma prima minha que já faleceu, também estudou, foi uma perda muito grande para Educação Escolar Indígena da nossa comunidade, era do movimento indígena e mais duas pessoas que eram desse tempo e que ainda estão atuando. Mas, agora que a gente começou a estudar melhorou bastante, porque antes aqui na aldeia a gente não tinha o Ensino Fundamental completo, estudava somente da primeira à quarta série, que no caso seria o 5º ano. Depois, tinha que sair para estudar fora, não tinha como ficar na aldeia, por isso o acesso à escola era bem mais complicado e as pessoas acabavam estudando só até a quarta série e paravam. E a gente com muito esforço conseguiu estudar e, também, trazer o Ensino Fundamental completo para a aldeia, do primeiro ao nono ano. Assim, fomos aprendendo, eu e o meu primo, que é da segunda turma do mestrado indígena, a gente foi trabalhando e tentando buscar e hoje conseguimos ter o Ensino Médio

dentro da escola, dentro da nossa comunidade, agora, não precisa de ninguém sair mais para estudar fora, tivemos esses avanços também.

AM: Professor, conta para nós como foi a sua experiência dentro da Unemat, no curso de Licenciatura Indígena Intercultural.

ELM: Quando eu tive acesso à faculdade, agora não me lembro o nome certo, mas não era Faindi ainda, se não me engano era Diretoria, uma coisa assim, há pouco tempo que se tornou Faindi, Faculdade Indígena Intercultural, Terceiro Grau Indígena foi bem antes. Quando eu entrei muitas pessoas falavam bem da faculdade e outras criticavam também, porque como eu te falei, parece que as pessoas que entraram, os primeiros, eram lideranças e não eram pessoas que tinham realmente um conhecimento atualizado, ou às vezes outros que só tinham a quarta série e entraram na Faculdade, não sei. Mas, eram pessoas que realmente tinham muita importância para a comunidade e fora da comunidade também. Então eram, geralmente, as pessoas com mais idade. Quando a gente entrou na Faculdade e esses professores indígenas mais velhos que trabalhavam na escola começaram a ser observados, pois, foram surgindo novos professores com um estudo maior. Parecia que, para esses novos, alguns professores mais velhos não estavam mais dando conta de dar aula, porque os alunos queriam aprender mais e os professores recém formados tinham um conhecimento muito maior. O acesso ao conhecimento entre a sociedade era muito maior. Então, quando esses primeiros professores entraram foi muito importante, a gente não desvaloriza os antigos professores, porque se eles não tivessem entrado primeiro talvez a gente não teria entrado agora também. Então, parece que, na minha visão, eles ficaram meio que de lado ou não importaram em se atualizar, se acomodaram com o conhecimento, assim, muitos da comunidade achavam que esses professores não tinham muito domínio sobre algumas disciplinas, sobre o conhecimento, até porque os nossos alunos foram estudando, estudando, chegou à tecnologia, a energia e com isso ficou muito mais fácil de aprender muitas outras coisas. Então, quando eu entrei tinha essa desconfiança de que a Faculdade Indígena não ensinava muito e que as pessoas não aprendiam o suficiente. Tive esse pensamento e com essa desconfiança mesmo, eu fiquei pensando: mas será que realmente quando eu entrar lá vou aprender alguma coisa? Porque as pessoas falavam isso, que a Faculdade não estava ensinando, tive essa desconfiança no começo. Depois que passei realmente a frequentar o espaço da Unemat, e tive as primeiras aulas, que era um ensinamento mais voltado para cultura, confirmo meu pensamento e dizia pra mim mesmo: mas, se for para aprender essa questão cultural eu aprendo na minha comunidade! Não precisa vir aqui para poder aprender uma coisa que aprendemos lá! né. No começo eu fiquei com esse

receio, só depois de algum tempo eu fui entender que realmente esses ensinamentos fizeram muita diferença na minha vida e na minha formação, porque o povo Manoki, também, era um povo que tinha esquecido bastante da sua cultura, as próprias pinturas que eram simples, a gente não fazia mais. E depois dos trabalhos que a gente fazia na Unemat que apontou essa questão da própria identidade, que é você saber de onde veio, de você se autodenomina como povo, saber das lutas, da demarcação do território, então eu pude mudar totalmente a minha visão e hoje eu defendo a Unemat nesse sentido, no que ela vem trabalhando. Depois que eu saí de lá, algumas pessoas ainda têm esses pensamentos e falam que a Unemat não ensina, e que as outras universidades são melhores. Às vezes não querem nem ir para a Faindi, querem outra faculdade, talvez uma faculdade particular ou uma coisa nesse sentido. Mas aí eu sempre defendo, falo que não, assim como qualquer universidade que formam professores ou formam outras profissões, e sempre tem aquela pessoa que às vezes não consegue dar continuidade no que aprendeu. Sempre vai ter um excelente, um ótimo, e que vai valorizar, e sempre vai ter aquele que às vezes não vai dar muita importância e que não vai ser igual aos outros. Todos vão receber a mesma formação, mas sempre vai ter um diferente do outro, então, eu defendo a Faindi nesse sentido, de realmente ela valorizar toda a identidade indígena, de trabalhar essa questão cultural, porque é uma diversidade de culturas. Apesar dos professores que estão ali ensinando não serem indígenas, mas, eles entendem muito bem essa dinâmica e conseguem atender todos os povos ali com uma diversidade enorme, cada um com um conhecimento, com um pensamento diferente, com cultura diferente, alimentação diferente, com formas de organizar diferentes e é um espaço que é aberto para todos. A Faindi me deu a oportunidade do primeiro passo e vai servir de exemplo para outras universidades que queiram trabalhar com esse segmento de ensino diferenciado para os povos, tanto é que a partir da Faindi, na Unemat, foram surgindo outras licenciaturas em outros estados. Ela está sendo um exemplo e eu aprendi muito da forma de ensinar, da forma de pensar, como já falei, eu não pensava assim por conta do que as pessoas diziam para mim. E hoje, eu mudei muito a minha forma de pensar. Para que, realmente, a gente vê que precisa trabalhar a escola como uma escola indígena e não apenas ter o nome de escola indígena, e trabalhar os aspectos de uma escola indígena, é isso que a Unemat vem trabalhando, vem mostrando pra gente, e parece que muitas pessoas ainda não acordaram para essa demanda, para essa preocupação que a Faindi tem com os professores indígenas e com cada povo também.

AM: Interessante isso que você falou, sobre os objetivos da Faindi da Unemat. Gostaria que você nos contasse um pouco da história do movimento que levou a criação do

Terceiro Grau Indígena. Essa proposta de ofertar esse curso, partiu do movimento indígena e de seus apoiadores ou partiu do Estado?

ELM: Eu não vou saber te dizer exatamente quem ergueu essa bandeira, que deu início a essa luta, mas eu posso dizer o que eu acho que aconteceu. Como eu sempre falei, as lideranças tradicionais foram muito importantes para essas lutas e isso eu falo em todas as minhas falas aqui na comunidade. Elas tinham todo domínio, todo o conhecimento, todo esse saber, dominavam as ciências e corriam atrás das coisas até conseguir, às vezes, mesmo sem saber ler e escrever em português, e que hoje nós sabemos ler e escrever, estamos na academia, mas parece que essa forma de lutar, como essas lideranças tradicionais tinham, a gente acabou perdendo um pouco, esse espírito de guerreiro, foi deixando de lado essas coisas. Então, eu acredito que essa luta partiu dos dois lados, talvez, do interesse do Estado de implementar a oferta da Educação Escolar Indígena com o apoio da Universidade, mas acredito que a luta maior foi do povo indígena, dessa liderança, tanto é que foram eles que estiveram na Faculdade primeiro. Então, acredito que essa luta partiu, realmente, primeiro deles porque sempre objetivaram que a gente tivesse acesso e ingresso em uma universidade para poder adquirir mais conhecimento e cada um ajudar o seu povo. Sempre teve esse pensamento nas pessoas que passaram ali dentro da Faculdade, sempre tiveram a preocupação de garantir o espaço para outros que viessem depois. Então, quando eu entrei já tinha essa organização, esse lema que as pessoas falavam isso. Quando entramos ficamos muito preocupados, porque parecia que nós éramos a última turma que estava entrando, éramos muito jovens e parecia que não estávamos muito ligados ao movimento, mas graças ao aprendizado que adquirimos ali começamos a batalhar, correr atrás, e a gente garantiu que novas turmas entrassem também, depois da nossa. Agora, tem uma nova turma e eles também lutam, correm atrás para que outras turmas entrem também. E a nossa luta sempre foi de não só formar professores, mas formar pessoas em outras áreas também. Queremos que a Faindi seja realmente uma Faculdade estável e que tenha uma política de estado dentro da Unemat de acesso contínuo. Por isso, eu acredito que as lutas foram das lideranças e com aquelas pessoas que acreditavam que era possível fazer acontecer, eu penso assim.

AM: Professor, qual é a sua área de formação?

E, sobre a importância de ensinar a Matemática do não indígena nas escolas das aldeias? Esse conhecimento tem sido importante para seus alunos e seu povo?

ELM: Sou formado em Ciências da Natureza e Matemática.

Antes de começar a responder essa pergunta, vou dizer assim: ainda até hoje nas formações que tive, graças ao aprendizado na Faindi eu adquiri conhecimento, e devido o que já falei sobre os professores que às vezes não davam conta de ensinar os alunos, a gente ainda tem um debate ou talvez uma luta bastante grande em relação à Educação Escolar Indígena, porque, muito dos pais de nossos alunos acreditam que essa Educação não ensina, assim como algumas pessoas que falam que a Faindi não forma bons professores, a gente também tem essa nossa luta, assim como a Faindi, de fazer com que as pessoas realmente entendam o que é Educação Escolar Indígena, o que é específico e o que é diferenciado, temos essa batalha.

Me lembro quando eu comecei a estudar, estudei bastante com o professor Adailton²⁰³ e com o professor João Severino²⁰⁴ a Etnomatemática, e isso fez com que eu compreendesse muito mais do que realmente é a matemática, essa matemática que parece ser invisível, do conhecimento dos povos indígenas, que pensam as pessoas não indígenas. Então, eu pude cada vez mais ter esse domínio de explicar para minha comunidade o que é realmente a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada. Porque até então, eu percebi que outros professores que passaram antes de mim, eles também não tinham muito domínio sobre o que realmente era e a gente ficava meio que perdido em relação ao que seria específico e diferenciado, o que às vezes muitos ainda não acreditam. Mas, graças a Deus que depois de mim veio meu primo, agora tem minha irmã e tem as outras pessoas da nossa etnia que também estão fazendo faculdade. Estão tendo esse mesmo entendimento que tive, então, a gente está ficando no mesmo nível de conhecimento, com mais pessoas para apoiar nessa luta. Até então, como eu era sozinho, era um pouco mais complicado, e a gente depende da Educação Escolar Indígena nesse sentido, que você não precisa parar um ensinamento, por exemplo, você não vai precisar parar a aula de matemática universal para inserir o conhecimento indígena dentro da matemática, você pode trabalhar os dois ao mesmo tempo. Então, isso é o diferencial, a mesma coisa acontece em outras áreas. Estou trabalhando com a disciplina de Biologia, estou falando de nascimento, do surgimento, alguma coisa assim, e não preciso parar de falar desse conhecimento que é universal para inserir o conhecimento Manoki, da dieta, da alimentação, [...] posso falar nesse mesmo assunto, sem parar um para começar o outro. Nós temos uma outra aldeia bem próxima da gente, do mesmo povo, e o que nós trabalhamos, eu e meu primo, é um

²⁰³ Adailton Alves da Silva, atualmente é professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII/Unemat). Fonte: Currículo Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3275537710838553>> Acesso em: 08/11/2022.

²⁰⁴ João Severino Filho. Fonte: Currículo Lattes. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/7460307084763089>> Acesso em: 08/11/2022.

pouco diferente do que eles trabalham lá. A gente trabalha mais ligado, realmente, a escola indígena, já eles trabalham um pouco mais o conhecimento do não indígena, a questão cultural fica um pouco a desejar. Nós já trabalhamos nessa escola e vimos que a nossa filosofia de ensino, nossos pensamentos, nossos modos de ensinar não davam certo com o modelo deles. Apesar de ser o mesmo povo, os alunos Manoki, a mesma coisa, mas a gente não conseguia trabalhar ali por conta disso. Por isso, que a gente criou a sala anexa, na aldeia onde a gente mora, hoje trabalhamos numa sala anexa. Com isso, desenvolvemos aquilo que realmente é a Educação Escolar Indígena. Então, abrimos essa sala anexa e nós trabalhamos na aldeia Cravari, não trabalhamos na sede. Mas a matemática universal tem contribuído bastante para essa questão de aquisição de produtos de fora, na compra e na venda, são aproveitadas nesse sentido, nas aulas. Mas, eu vejo que às vezes ela acaba nos atrapalhando, no sentido da questão cultural, porque você acaba usando muito essa matemática de fora e aí, às vezes, aquilo que aprendemos no dia-a-dia acaba esquecendo. Você, por exemplo, não vai mais querer olhar a posição do sol, a posição da lua para saber o horário, porque é só olhar as horas no celular ou, olhar no relógio e seguir, e às vezes esses conhecimentos tradicionais acabam ficando esquecidos. O meu trabalho de dissertação que estou fazendo é sobre *Marcadores de tempo* e nesses marcadores de tempo, conversando com o professor João, eu fico muito perdido, porque quando vou falar da questão cultural eu quero escrever que não tem horário, não tem essas coisas, fico querendo explicar e acabo tendo muita dificuldade em associar a natureza ao horário, do tipo: ah! essa posição do sol é mais ou menos meio dia, ou, esse horário aí são seis horas, fico tentando colocar hora em tudo! Essa matemática universal é, podemos dizer assim, dominadora. E às vezes, os conhecimentos tradicionais acabam porque deixamos de prestar atenção. Eu falo da questão do uso do celular, da internet, do som e da televisão. Você está ali durante a noite e às vezes não ouve nada, não presta mais atenção na natureza, não presta mais atenção aos avisos que tem na noite, você nunca ouve mais nada, porque essas tecnologias dominam, tomam conta. O som do canto de algum pássaro que indica alguma coisa, você não ouve mais esses avisos, não consegue mais estar no seu tempo e realmente trabalhar esse seu tempo. Mas é lógico, a matemática universal é muito importante, porque você vai à cidade para fazer compras, você tem conta no banco, tem os juros nos empréstimos, então tudo isso você calcula. Mas, a matemática que nós usamos também é vista, porque é trabalhada na escola e nós mostramos e vemos como as duas são importantes. Quando a ciência quer provar alguma coisa, ela prova de acordo aquele seu conhecimento. Essa é a questão da matemática pra gente.

AM: Interessante o que você disse sobre os marcadores de tempo para os indígenas. Você disse sobre a matemática diferenciada que é ensinada na escola da sua comunidade. Como seria essa forma diferenciada, poderia nos explicar?

ELM: São vários os exemplos que nós tentamos trabalhar e cada vez mais aprendendo realmente o que devemos ensinar. Então, a geometria, por exemplo, tem a questão dos trabalhos de construção de casa, se você ver um triângulo num desenho ali e não levar aquele desenho para sua cabeça, associando com a casa feita de madeira, de tijolo e também a casa tradicional, você, às vezes, não olha para aquela construção e vê um triângulo nela. Porque, você pode achar que o triângulo é simplesmente um símbolo visto na escola que não se aplica, é a mesma coisa quando com um quadrado ou um retângulo. Então, dá para trabalhar bastante nessa situação e eu sempre procuro trabalhar de uma forma um pouco mais concreta. Por exemplo, o triângulo tem na casa, então eu procuro mostrar isso e aí tem o cálculo da área do triângulo, eu procuro também calcular, às vezes, quantos tijolos vai colocar naquele triângulo da casa, dependendo do método que tem. Então, eu procuro trabalhar essas matemáticas que dão mais sentido para o aluno e não simplesmente falar: aqui é o triângulo e a forma dele é essa. Eu trabalho mais ou menos assim, na prática mostrando para o aluno que ele vai precisar disso. Tem aquele também do *x ao quadrado*, todas aquelas coisas que eu estudei nessa parte aí, não lembro o nome agora, e hoje eu vejo no livro e não lembro mais como é que faz e não sei para que usaria. A hipotenusa mesmo, eu utilizo com os alunos a forma de medir, de fazer os esquadros de uma casa, então eu trago mais aquilo que eu vejo que eles vão precisar. A porcentagem também, a gente trabalha não só fazendo aqueles cálculos, mas mostrando para eles onde vai usar, se vai fazer compras ou coisa parecida, então a gente trabalha nessa questão da prática mesmo.

AM: Legal, professor Edvaldo! E sobre o Mestrado Indígena da Faindi. Qual é a sensação de estar cursando, de fazer parte da primeira turma do Mestrado específico para indígena do país. Quais são as suas motivações, as pretensões e o que espera desse Mestrado. Comente pra gente, por favor.

ELM: Certo! Bom, desde quando a gente estava estudando na Licenciatura, já falava que o próximo passo seria o mestrado, porque muitas pessoas já tinham terminado suas licenciaturas e estavam todas paradas. Então, nós sabíamos que se abrisse o primeiro Mestrado Indígena seria uma grande disputa. Porque, os outros professores, em sua grande maioria, estavam todos parados. Alguns, poucos professores, saíram fora e continuaram estudando, mas a grande maioria dos professores, no Estado de Mato Grosso, estavam parados esperando essa

oportunidade. A gente já sabia que não seria fácil, que ia ser uma concorrência muito grande nesse Mestrado Indígena, por quanto do grande número de professores que estavam esperando. E a gente sempre falava, lutava, cobrava que deveria ter, e aconteceu que quando menos esperava, veio a notícia que sairia o Mestrado Indígena. Eu mesmo fiquei muito feliz, porque, me senti parte dessa luta também. Antes disso, o professor Adailton me convidou para fazer uma semana de uma disciplina como aluno especial num mestrado regular, na Unemat mesmo, e eu aceitei e acabei fazendo. Fiquei uma semana em Barra do Bugres, estudando. Como eu já falei, para nós indígenas, a questão da leitura não é o nosso hábito, eu não sei se é no geral, mas pelo menos no que eu vejo a gente lê pouco. E quando eu entrei nesse mestrado, de uma semana, eu ia dormir uma hora e acordava às quatro horas da manhã, para poder terminar o trabalho que tinha que entregar. Então, eu passei muito apuro, fiquei bastante apurado com muita leitura, muito cansado por ter muita coisa para ler. Fiquei assim, falei: nossa, não dou conta desse mestrado não! E pensava: acho que é por isso que as pessoas ficam loucas [risos]. Na Faculdade já estava tendo psicólogos para atender e acompanhar os alunos, então pensei: deve ser por isso, pelo tanto de coisa que tem para estudar. Mas eu consegui ficar essa semana, meio que apertado, mas fiz os trabalhos todos, consegui terminar. E quando entrei no Mestrado Indígena, quando foi a disputa, tinha mais de cem pessoas inscritas, não lembro agora o certo, eram 20 vagas somente, e eu fiquei muito feliz de ter conseguido essa vaga, fiquei em quarto lugar, pois, é o resultado de muita luta. Eu sempre lembro da minha avó, avó materna que me criou, perdemos ela em 1998. Eu tenho pai e mãe, mas fui praticamente criado por ela. Quando eu passei, me lembrei dela, porque ela sem saber ler e escrever sempre me incentivou, eu e o meu primo aos estudos. Eu me emociono quando falo dela [choro], porque as coisas que as pessoas falavam, ensinavam na Faculdade, me fazia lembrar dela na aldeia, eu deveria ter aprendido mais coisas com ela, mas fui do lado contrário, devia ter aprendido quando era pequeno. Até que aprendi muitas coisas, mas fui dar valor nessas coisas só na Faculdade, voltar a aprender novamente aquilo que eu já deveria ter aprendido antes. Então, de uma certa forma o ensinamento dela, para mim, foi muito importante, hoje defendo a Educação Escolar Indígena, defendo a demarcação de territórios. Foi isso que a Unemat me proporcionou. Assim, no futuro, adquirir um título de mestrado, ser o primeiro mestre na minha comunidade e ter um primo na segunda turma, isso é motivo de muita alegria. E poder pensar naquilo que a minha avó sempre falou e agora conseguir chegar até aqui, é uma grande alegria para os meus pais também. A minha mãe é agente de saúde, tem o Ensino Médio, até o ano passado ela estava estudando o terceiro ano, foi minha aluna, e o meu pai é motorista. Mas, graças ao trabalho deles que nos deu o sustento

nos tempos difíceis que passamos, agora estou em um degrau acima, mas sem desmerecer ninguém. Eu olho para qualquer pessoa e me vejo em qualquer situação que poderia estar. Eu não saí daqui e adquiri conhecimento na academia para ser melhor que ninguém e querer pisar nas pessoas, não. Mas sim, tento fazer com que as pessoas se sintam como se fosse eu. Jamais vou deixar alguém sentir que sou melhor que ele, ou que estou acima dele por conta do meu estudo, por conta do meu conhecimento. Isso é uma questão de humildade, de sabedoria, de você ter essa humanidade e a Faculdade tem me ensinado muito nesse sentido. Me lembro do professor Adailton, quando eu fui fazer a disciplina do mestrado, como aluno especial, ele disse assim: “se fosse para a gente pensar que fazer o mestrado seria simplesmente para aumentar salário, poderia desistir, porque a intenção do mestrado não é para você querer ganhar mais dinheiro, mas sim para ter um objetivo através do conhecimento adquirido para buscar e tornar o mundo melhor, de você ter empatia, de se ver no outro, de ajudar o próximo, de poder ser igual aos demais”. Então, o mestrado tem me proporcionado isso.

No Mestrado tem os trabalhos de escrita, de leitura e tem que ter mesmo, porque sem a leitura não há como fazer os trabalhos. Estou um pouco atrasado com a minha pesquisa por conta da Covid-19, pois ficamos um tempão parado e o meu tio que é o meu guia, eu falo que ele é meu orientador, ficou muito mal, pegou covid nesses últimos meses, sendo que a minha tia nem tinha recuperado da covid também, ela está muito mal ainda, mas saiu da situação grave, da UTI, está se recuperando. Então, eles ainda ficam indo e vindo da cidade, por conta disso. E eu não consegui fazer a pesquisa com ele, pois moram em outra aldeia, estou atrasado por conta disso. Já marquei com o professor João Severino, meu orientador, pra gente seguir com a minha pesquisa de outra forma, sei lá. Quando, então, deu uma melhorada na situação da covid, achei que ia começar a pesquisar novamente, veio mais a Gripe, muita gente aqui na aldeia pegou essa gripe e eu fiquei com medo de ir na aldeia do meu tio e eu, talvez, estando contaminado, e contaminar eles também. Mas, graças a Deus não peguei, minha família também não pegou, mas teve umas pessoas da comunidade que pegaram essa gripe e ficaram muito mal, tiveram que tomar soro.

Então é isso! Acho que o Mestrado é um alicerce para muitos indígenas que estão aí para poder seguir nessa luta. Já estamos na segunda turma e com o edital para a terceira e a ideia é que continue abrindo novas turmas sempre. Porque, o Mestrado é também uma forma de adquirir conhecimento e defender o seu povo e defender o território. Estamos passando por um momento difícil na Educação com várias imposições da Seduc e não está sendo fácil pra gente. Nessa nova portaria tivemos contratos de professores cortados, as salas anexas sendo

fechadas com essa questão da nucleação das escolas indígenas, eu sei que muitos povos colocam umas salas anexas para irem morar no limite do território e defender o território ali, evitando invasores naqueles limites de territórios, a maioria dessas salas anexas são feitas por esse motivo, com a estratégia de defesa do território. Agora, tirando as salas anexas, a terra vai ficar desprotegida, daí pode haver invasões e conflitos. É uma situação bastante complicada que nós estamos passando. A gente conversa bastante com os colegas do Mestrado sobre essa situação e buscamos conhecimento, porque precisamos nos posicionar, precisamos estar nesse meio político, de estar em meio a manifestação junto ao movimento indígena, porque a nossa luta tem que continuar. Volto a dizer, os mais velhos lutaram mesmo sem saber ler e escrever em português e hoje nós temos um conhecimento a mais que vai nos ajudar. Então, nós temos que mostrar esse conhecimento e lutar para isso.

AM: Certo! Professor Edivaldo, esse nível de escolaridade que você está alcançando, de Mestre, te proporciona algum tipo de liderança em sua comunidade?

ELM: Então, isso também tem me atrapalhado um pouco na questão da minha pesquisa de mestrado. Eu aqui na comunidade tenho uma certa liderança e vejo que as pessoas acreditam e confiam em mim também. Tanto é que desde o início quando estava na oitava série do Ensino Fundamental e eu, na verdade, nunca gostei de participar de reuniões na comunidade, mas meu pai sempre pedia para eu ir nas reuniões, eu sempre ia, mas nunca com boa vontade de estar lá, até hoje não gosto, mas vejo que tenho que estar lá, porque preciso ajudar o meu povo. Então, as pessoas têm me procurado muito e por esse motivo estou em todas as reuniões, seja por terra, pela Educação, por saúde, por algum movimento dentro da comunidade, por organizar eventos esportivo, entre outros, estou sempre na frente fazendo essas coisas. Por estar no Mestrado, eu não consigo perceber que o mestrado me dá mais liderança, mas vejo que, desde muito cedo eu já venho com uma certa liderança dentro da minha comunidade, como uma referência. Talvez hoje, as pessoas possam me ver com outros olhos, talvez. Mas eu não consigo perceber que o Mestrado me proporcionou mais liderança do que eu já tinha. Já trabalhei como presidente da Associação e sempre estou ajudando as pessoas. Me envolvo em muitas coisas e isso tem me atrapalhado no Mestrado. Eu falo que não vou me envolver e fico aqui tentando focar no Mestrado, mas quando vejo já estou envolvido, e aí eu tenho que me policiar e voltar, porque me atrapalha bastante nos meus estudos.

AM: Então, chegamos ao fim de nossa entrevista. Eu só tenho a agradecer você pela sua disponibilidade em ceder este momento para essa entrevista e assim que ficar pronta a textualização entrarei em contato novamente. Muito obrigado professor Edivaldo!

ELM: Obrigado professor, pela oportunidade de poder falar um pouco também da minha vida, sei que isso vai ficar registrado para quem quiser depois ver. A gente vai se falando. Até mais, abraço!

5.8. Entrevista com a professora Dra. Eliane Boroponepá Monzilar (EBM)

Figura 15 - Dra. Eliane Boroponepá Monzilar



Fonte: Currículo Lattes.

Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/7225836802873247>> Acesso em: 11/10/2022.

Indígena do povo Balatiponé-Umutina²⁰⁵, 43 anos, possui Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2006), Mestrado em Desenvolvimento Sustentável Juntos a Povos de Terras Indígenas (2012) e Doutorado em Antropologia Social (2019), ambos, pela Universidade de Brasília. Atualmente é professora da Secretaria de Estado de Educação e Cultura -Seduc/ MT e docente Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII) da Unemat. Foi destaque da Universidade de Brasília (UnB) em 2019, considerada a primeira indígena Doutora em Antropologia pela UnB: Link disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2022/04/5003598-destaques-da-unb-conheca-a-primeira-indigena-doutora-em-antropologia.html>>. Acesso em: 11/08/2022.

<<https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/3068-professora-do-povo-umutina-e-primeira-mulher-indigena-doutora-em-antropologia-pela-unb>>. Acesso em: 11/08/2022.

²⁰⁵ O Povo Umutina, antes, denominados pelos não indígenas de 'Barbados', se autodenomina Balotiponé, o Português é a língua predominante, devido ao forçado contato com os não indígenas, mas luta para recuperar seu dialeto (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Umutina#Nome> Acesso em: 11/08/2022.

Figura 16 - Eliane Boroonepá compartilha suas experiências acadêmicas com estudantes.



Fonte: Arquivo próprio de Eliane Boroonepá. (Site de notícias da UnB)

Ao dia 28 de fevereiro de 2022 às 19h45', demos início a entrevista que durou 01h11'07" de forma remota via Google Meet²⁰⁶. Antecipadamente foi enviado por e-mail ao entrevistado o Roteiro de Entrevista.

ENTREVISTA:

Adriano Mamedes (AM): Boa noite professora Eliane!

EBM: Boa noite!

AM: A professora Eliane hoje atua no Mestrado Indígena da Faindi e é egressa da primeira turma da Licenciatura Indígena da Unemat.

Gostaria que a senhora fizesse uma breve apresentação pessoal e em seguida contasse toda história sobre o movimento de criação do Terceiro Grau Indígena²⁰⁷ e sua participação

²⁰⁶ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

²⁰⁷ O projeto 3º Grau Indígena, tem por objetivo formar professores indígenas atuantes em escolas indígenas do Ensino Fundamental e Médio, com etapas presenciais, realizadas no *campus* da Unemat em Barra do Bugres, 160 Km da capital, e etapas intermediárias, onde professores e coordenadores vão até as aldeias, acompanhar os acadêmicos no desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa.

nesse movimento de luta junto às lideranças indígenas. Antes, gostaria de pedir a permissão para estar gravando essa entrevista em que posteriormente será feita a transcrição e textualização da mesma. A senhora permite?

EBM: Sim, permito!

Boa noite, para mim é uma grande satisfação ter recebido esse convite. Espero que tenhamos um ótimo diálogo e que possamos estreitar as nossas ideias referentes a sua pesquisa que fala sobre a questão da Educação Escolar Indígena. Me chamo Eliane Monzilar Boroponepá, pertencço ao povo Balatiponé-Umutina, moro no Território Indígena Umutina, na aldeia Umutina²⁰⁸, no município de Barra do Bugres. Entretanto, atualmente, estou numa outra aldeia há 3 quilômetros da aldeia Umutina, mas dentro do território, que se chama aldeia Boropô, é uma aldeia que nós construímos recentemente. Sou professora, atualmente estou na gestão da Escola Estadual Indígena Julá Paré²⁰⁹, sou formada na área de Ciências Sociais pela Universidade do Estado de Mato Grosso, a Unemat, sou da primeira turma do Projeto Terceiro Grau Indígena que iniciou em 2001, sou Mestre em Desenvolvimento Sustentável pela UnB, sou Doutora em Antropologia Social também pela UnB, em 2019. Então, falar desse processo para mim é muito significativo não só enquanto profissional, mas também enquanto pessoa e principalmente enquanto mulher indígena e que também traz a questão do coletivo, de ser pertencente a um povo.

O Terceiro Grau Indígena foi um projeto muito inovador e que fortaleceu as representações indígenas, que executou as demandas e as reivindicações das lideranças da época através dos movimentos indígenas do Estado do Mato Grosso. Onde reivindicavam, uma formação a nível Superior para indígenas atuarem em suas comunidades. Foi uma conquista a nível de estado e posteriormente vai se alastrando a nível nacional e até mesmo internacional. Foi um projeto pioneiro de referência municipal, estadual, nacional e internacional. Para mim foi um sonho estar numa universidade, porque o meu sonho era de ter acesso a uma universidade assim como qualquer outra pessoa e esse Projeto proporcionou para que não somente eu, mas

Disponível

em:

<http://portal.unemat.br/?pg=noticia/226/3%BA%20Grau%20Ind%EDgena%20E9%20destaque%20em%20encontro%20sobre%20educa%E7%E3o%20superior%20no%20M%E9xico>. Acesso em: 10/08/2022

²⁰⁸ A Terra Indígena Umutina/Balatiponé, localiza-se entre os Rio Bugres e Rio Paraguai, seu acesso principal fica a cerca de 10 km da cidade de Barra do Bugres – MT (Descubra Mato Grosso, 2023). Disponível em: <http://descubramatogrosso.com.br/pt/atracoes/barra-do-bugres/povo-umutinabalotipone>. Acesso em: 06/10/2023.

²⁰⁹ A Escola Estadual Indígena Julá Paré localiza-se em Barra do Bugres - Mato Grosso. Disponível em: <http://cdn.novo.qedu.org.br/escola/51094150-ee-indigena-jula-pare>. Acesso em: 11/08/2022.

os demais indígenas da minha comunidade pudessem também, ter acesso à universidade. Aqui na nossa comunidade éramos em 10 pessoas sendo cinco mulheres e cinco homens que faziam parte da primeira turma. Foi uma experiência muito magnífica e um sonho de estar no meio dos acadêmicos indígenas. Quando eu fiz o processo seletivo fiquei classificada e tinha mais pessoas na minha frente e quando eu vi que os outros da minha comunidade tinham passado eu fiquei muito decepcionada, era um sonho e não conseguir esse sonho era o fim do mundo. Fiquei na espera, foi aí que apareceu outra oportunidade, começaram a chamar as pessoas que estavam em sequência, porque algumas pessoas que estavam na minha frente desistiram e me chamaram, fui contemplada com a vaga. Me ligaram falando que eu estava sendo chamada e que era para vir imediatamente participar das aulas e fazer a matrícula. Isso foi uma grande realização de poder estar interagindo com as pessoas, de poder estudar conhecendo os parentes de outras etnias do estado de Mato Grosso e de outros estados. Foram 200 pessoas, sendo 180 indígenas de Mato Grosso e 20 de outras regiões, contemplando as cinco regiões do Brasil. Essa experiência foi muito bonita, de muita aprendizagem, porém houve alguns conflitos, algumas resistências principalmente por estar no espaço acadêmico, onde nesse período era tudo muito novo, todos no mesmo espaço, uma grande diversidade cultural étnica, diferentes línguas, pessoas falando suas línguas, praticando suas culturas..., então tiveram esses momentos de tensões. Porque para nós, povo Balatiponé-Umutina, foi mais conflitante no sentido que não somos falantes fluentemente da nossa língua, falamos o português e o Terceiro Grau Indígena foi um instrumento também onde discutimos, vasculhamos e reafirmamos a nossa identidade enquanto indígena. Então para nós, da nossa turma, foi um momento de descoberta da identidade, porque nós fomos cobrados dos nossos parentes e tivemos que apresentar nossa cultura, nossa língua, os outros achavam que como nós não falávamos a nossa língua então outros elementos culturais não eram tão importantes também, e até mesmo pela própria instituição éramos cobrados disso. Houve essa tensão, esse conflito linguístico dentro desses espaços universitário, a qual nesse momento os professores, a equipe dos gestores teve um posicionamento, fizeram muito debate, com muito encontro e com muito diálogo com seminários onde foi posta cada realidade dos diferentes povos. O problema de não falar a língua não era somente nosso, mas também, principalmente, dos outros parentes de outras regiões do litoral do Nordeste, que também não são falantes da sua língua. Então gerou esse conflito, mas por um lado esse conflito veio trazendo uma perspectiva positiva. A partir desse momento terrível de conflito foi dialogado e apresentado o processo de colonização em que cada povo teve no seu contexto, na sua realidade em tempos e espaços diferentes, os acadêmicos passaram

a compreender, a entender, a interagir e ter um outro olhar. Então, esse foi o primeiro choque cultural que eu, particularmente, vivenciei junto de outros colegas também. A partir de então fomos cobrados, nós começamos a repensar a nossa identidade enquanto povo indígena, porque aqui na nossa comunidade antes éramos oito povos indígenas, era uma aldeia multicultural, *multiétnica*, e começamos a buscar dos anciões, a vasculhar os arquivos, os documentos e isso foi muito significativo na época para que nós pudéssemos trazer a questão dos saberes, dos conhecimentos tradicionais do povo. Então, o Terceiro Grau Indígena foi um momento muito significativo, onde tive que buscar a reconectar com a minha ancestralidade, fazer pesquisa, conversar com os meus pais, com as pessoas mais velhas, pesquisar em documentos, em arquivos em busca da valorização da nossa identidade. Isso também tem sido um mergulho, uma imersão dentro de mim, da minha reafirmação enquanto indígena. Tivemos esse momento e a partir de então começamos a fazer um trabalho de dentro do espaço da academia e também da nossa comunidade, conversando com a comunidade e inclusive nós, dez professores que na época não éramos professores, começamos a fazer esse trabalho junto com a comunidade, com os jovens, com os anciões e nisso tivemos muita resistência, mas com muito diálogo com muita reunião nós conseguimos ter um bom diálogo e trazer toda essa história. Eu sempre coloco em discussão e já escrevi sobre isso que “a Cultura devido todo esse processo de colonização, de opressão e violência sobre o povo Umutina, ela não foi exterminada, mas apenas ficou adormecida por um longo período” e quando nós começamos acessar, principalmente, através do Terceiro Grau Indígena oportunizou a trazer essa discussão com mais eficácia e mais consolidada. Nós buscamos essa valorização e essas ações dentro da nossa comunidade, e isso tem sido muito significativo nesse sentido.

Aqui na nossa aldeia os dez que formaram contemplou as três áreas do conhecimento, a área de Ciências Sociais, a área de Linguagem, Arte e Literatura e a área de Matemática e sua Natureza. Foi uma conquista não só para o povo Umutina como também para os outros povos que na época as lideranças indígenas e o movimento indígena reivindicavam contra os não indígenas atuarem dentro das aldeias. A partir do Terceiro Grau Indígena esse contexto começou a mudar.

As discussões sobre a criação do Terceiro Grau Indígena vieram bem antes dos primeiros projetos. Iniciaram as discussões e as reivindicações sobre a demanda dos povos

indígenas para formação de professores que na época foi o Projeto Haiô²¹⁰, em outros lugares também tivemos projetos de formação de professores e no qual foi consolidado o Terceiro Grau Indígena de formação dos professores indígenas em nível Superior. Então, foi uma demanda que já vinha sendo discutida pelo movimento, pelas lideranças, pela comunidade, com a parceria da Funai, das instituições não governamentais, da saúde e outras instituições governamentais. Então o governador abraçou essa causa com os povos indígenas fortalecendo cada vez mais essa demanda e com isso pôde executar o projeto Terceiro Grau Indígena.

AM: Esse projeto que você citou, projeto Haiô, é a nível de Segundo Grau, Magistério?

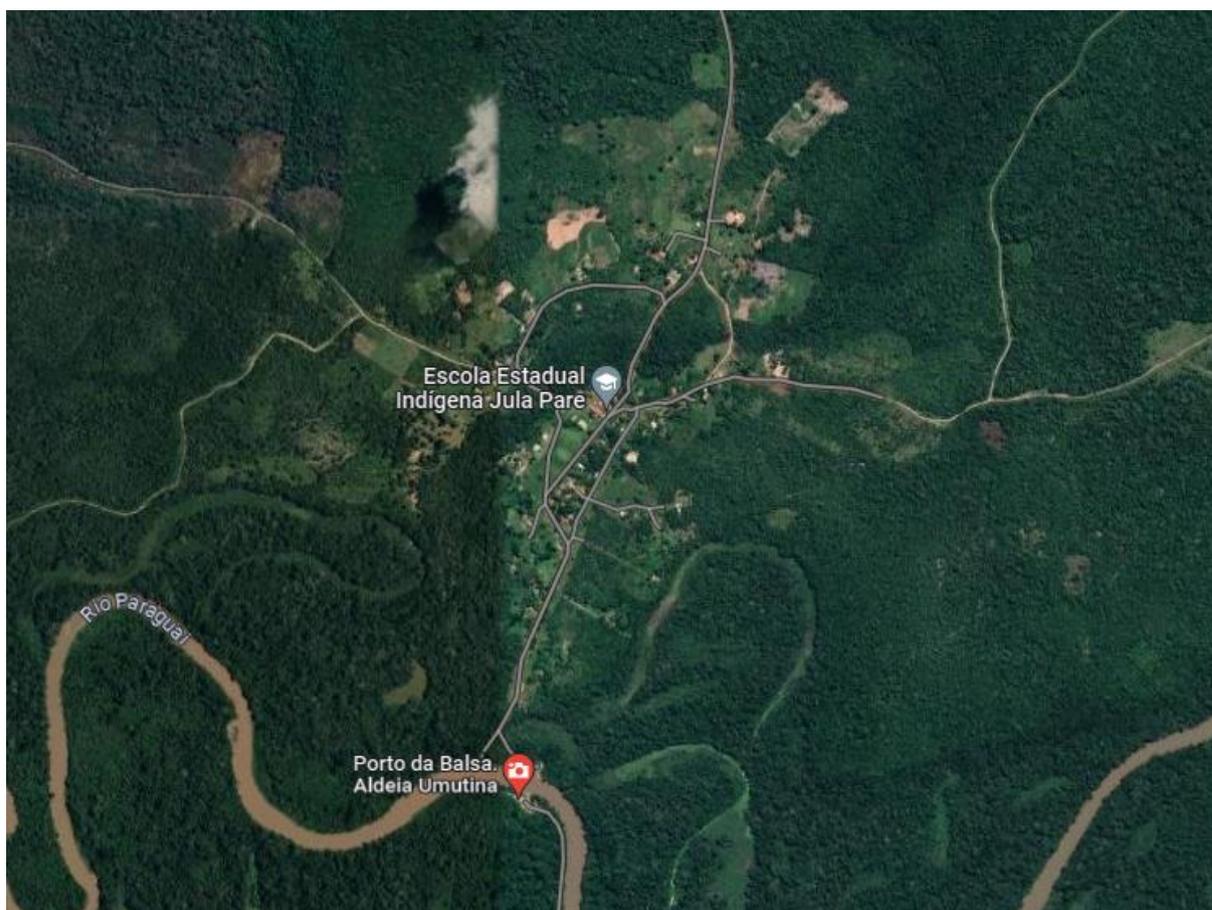
EBM: Exatamente, Nível de Segundo Grau, Magistério, foi o Projeto Haiô, aqui na nossa região, não me recordo bem o nome dos outros, mas teve um na região dos Tapirapé²¹¹ que foi o Projeto Pedra Brilhante²¹². Aqui na nossa comunidade tivemos três professores que participaram dessa formação de Magistério e também participaram do vestibular. A minha formação no Ensino Médio foi no Magistério Profissionalizante, sou da última turma de 1997, então já estava sendo executada a formação de professores a nível de Segundo Grau e o Terceiro Grau Indígena veio fortalecer a nível de Ensino Superior.

²¹⁰ Em 2005, a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso lançou o novo Projeto Haiô, que tinha como objetivo capacitar 300 professores indígenas em nível de 2º Grau com habilitação em Magistério. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/belfares.+3128-8823-1-CE%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/belfares.+3128-8823-1-CE%20(5).pdf). Acesso em: 11/11/2022.

²¹¹ Os Tapirapé constituem povo da Família linguística Tupi-Guarani, habitantes da região do Mato Grosso e Tocantins, se autodenominam Apyãwa (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tapirap%C3%A9> Acesso em: 11/11/2022.

²¹² O Projeto Urucum/Pedra Brilhante, possibilitou qualificar uma considerável parcela dos índios de Mato Grosso que atuam nas aldeias ministrando aula para mais de 5 mil crianças indígenas (Diário de Cuiabá, 2022). Disponível em: <https://www.diariodecuiaba.com.br/imprime.php?cid=40352&sid=13> Acesso em: 11/11/2022.

Figura 17 - Aldeia Umutina, Barra do Bugres - MT



Fonte: Google Maps, 2023

AM: Você falou sobre a questão de seu povo não se comunicar mais pela língua materna e que são falantes da língua Portuguesa devido às situações anteriores. Poderia nos dizer quais foram essas situações?

EBM: Sim, historicamente o povo Umutina quando se deu em contato entre 1911 e 1912, éramos um grande número de pessoas e por conta desse contato houveram muitos conflitos com os colonizadores, com isso muitos indígenas foram mortos em defesa do território. Posterior a isso, vieram as doenças com muita brutalidade e praticamente dizimou o povo Umutina, chegando a cerca de quinze indígenas sobreviventes apenas. As epidemias de doença na época foram: a malária, a gripe, a tuberculose que veio matando, deixando muitas crianças órfãs. Esse processo de colonização para o povo Umutina foi praticamente de extermínio do povo. Os indígenas de outras etnias que se entregaram começaram a adaptar-se

em um local aqui no território indígena chamado de Posto Fraternidade²¹³, construído pelo Serviço de Proteção ao Índio, SPI²¹⁴, que estava à frente desse contato e organizou o lugar onde traziam os indígenas para se assimilar e integrar à sociedade. Esses indígenas que vieram a conviver com os não indígenas da forma como estava dita a lei pelo SPI, tiveram que aprender a ler e escrever em Português, e principalmente aprender a trabalhar. Daí então eles passaram a falar somente o Português. Ficaram vivendo na mata apenas quinze Umutina, os que resistiram até os últimos momentos quando não podiam mais, devido às saúdes debilitadas, porque não quiseram essa convivência, mas vieram as doenças e fez com que eles deixassem a mata onde viviam em malocas, para conviver com os outros indígenas nesse posto de convivência. Foi muito brutal, não só linguisticamente, mas a cultura foi praticamente destruída, a questão do extermínio físico também e com isso esses indígenas se calaram por muito tempo e esse calar/silenciar foi uma forma de resistência. Hoje se não falamos a língua é devido a todo esse processo de colonização que aconteceu com o povo Balatiponé-Umutina, e para garantir a vida desses quinze indígenas o SPI trouxe na época outros indígenas de outras regiões, uma forma de garantir a população indígena segundo o SPI, para fazer casamentos *interétnicos* e aumentar a população dessas diferentes etnias, onde vieram os Paresi²¹⁵ e os Nambikwara²¹⁶ que passaram a conviver com os Umutina. Desse modo, aconteciam esses casamentos *interétnicos*. E nesse lugar, o Posto Indígena Fraternidade (PIF), também serviu como uma reeducação para indígenas infratores, os indígenas que faziam determinadas ações fora da lei recebiam como castigo viver nesse lugar. Segundos os anciões contavam que acontecia isso. E foi aumentando devido os casamentos *interétnicos*, a interação das etnias, mas antes tiveram muitos conflitos

²¹³ Posto Indígena Fraternidade, nele os indígenas de diferentes povos constituíam uma nova comunidade com leis e normas segundo cada um dos grupos ali presentes (Monzilar, 2019). Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/51090%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/51090%20(1).pdf) Acesso em: 11/11/2022.

²¹⁴ O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910 e foi substituído em 1967 pela Fundação Nacional do Índio (Funai), que vigora até os dias de hoje. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o%20aos%20Indios%20\(SPI\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o%20aos%20Indios%20(SPI)) Acesso em: 11/11/2022.

²¹⁵ Os Paresi vivem nas regiões do estado do Mato Grosso, se autodenominam Halíti, traduzido significa “gente”, falantes da família linguística Aruak (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pares%AD#L.C3.ADngua> Acesso em: 11/11/2022.

²¹⁶ Os Nambikwara vivem às margens dos rios Juruena, Guaporé e Madeira. Se autodenominam de Anunsu, da Família linguística Nambikwára (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Nambikwara> Acesso em: 11/11/2022.

entre as etnias até elas se adaptarem. Esse foi o processo de colonização histórico do Povo Umutina.

Há muito tempo que os Umutina não praticavam sua cultura, tinham nas suas memórias, mas não praticavam as danças, as comidas, os artesanatos, entre outras coisas. E o Projeto Terceiro Grau Indígena veio consolidar uma discussão sobre a questão cultural que já havia sido iniciada por alguns professores não indígenas, começaram, mas não com muita intensidade. E a partir do momento que nós entramos na universidade isso começou a ser uma discussão muito mais forte, com mais eficácia em relação às questões dos saberes e conhecimentos tradicionais, principalmente, a reafirmação étnica cultural do povo.

AM: Fale um pouco sobre o dia a dia de vocês no Projeto Terceiro Grau Indígena, sobre os momentos culturais onde fazia apresentações como as danças, os rituais etc. Como eram esses momentos?

EBM: Então, no início do curso era feita a abertura onde se apresentavam os professores que iriam trabalhar as disciplinas, eram trabalhados por temáticas e a partir das temáticas e com a leitura dos textos viam as discussões relacionada à questão das temáticas que iriam ser desenvolvidas nas etapas do período, entre janeiro e julho. Tínhamos atividades de seminários em que cada grupo tinha que apresentar algum elemento da questão cultural: sua história, os mitos, a cosmologia, a organização social, as danças culturais, a questão da língua que foi muito trabalhada na área da linguística. Como eu disse, a partir dessas temáticas e das disciplinas que foram sendo desenvolvidas no decorrer do curso começamos a entender, a compreender e a buscar registros que tinham relações à questão cultural do povo Umutina, principalmente questões sobre a língua, registros linguísticos coletados pelo etnógrafo na época, e em museus. Eram feitos seminários, tinham os momentos de apresentações interculturais e cada etnia tinha que apresentar alguns elementos culturais do seu povo. Fizemos intercâmbio nesse período com os indígenas Paresi, aqui também o pessoal veio várias vezes para conhecer o nosso território, a nossa organização, a nossa forma de vivência. E esses momentos faziam parte do currículo das disciplinas que eram desenvolvidas nas etapas. No final de cada etapa eram feitas apresentações e socializações no auditório dessas temáticas. Então, foi a partir dessas temáticas que, eu particularmente, começamos a compreender e buscar várias questões, dos elementos culturais do povo Balatiponé-Umutina. Portanto, para mim esse curso foi um “marco”, pois nós todos fizemos esse mergulho dentro dos saberes e conhecimento do Povo Balatiponé-Umutina.

AM: No processo de criação do Projeto Terceiro Grau Indígena, como participou da primeira turma, poderia relatar como foi a participação dos líderes indígenas nessa conquista?

EBM: Então, como eu já mencionei, foi uma demanda dos povos indígenas e das lideranças indígenas e dos Caciques, eu não tive a oportunidade de participar, dos vários momentos de reuniões, de diálogo com as instituições do governo, com as instituições não-governamentais, principalmente essas instituições se aliaram aos indígenas para que pudessem realizarem vários encontros, apresentaram como seria o Projeto, com a participação das lideranças e do movimento indígena. Foi onde fizeram uma comissão para elaborar uma proposta para apresentar ao governo dizendo como seria esse projeto. Então, havia uma comissão que estava à frente nessas tomadas de decisões, juntamente com o governo, e a Unemat foi uma das aliadas cedendo o espaço. E aí ficou aquela discussão: em qual lugar iria acontecer essa formação. Na época nós tínhamos um representante que foi o professor Filadelfo²¹⁷, hoje é presidente do Conselho Indígena, ele fazia parte também e era da nossa comunidade. Em conversa com o poder executivo eles se aliaram e o prefeito da cidade naquele momento também aceitou esse desafio. Porque depois que o projeto passou por várias análises, várias discussões, era um vai e volta junto ao governo para estar firmando isso, e a última questão a ser discutida era onde seria executado, em que cidade. E as lideranças locais e os representantes da nossa comunidade, o Cacique e os professores da nossa escola, foram conversar com o prefeito de Barra do Bugres. E o prefeito aceitou esse desafio. Depois dessa escolha teve “um meio balanço”, porque outras cidades queriam que levassem o curso para lá. Então, tivemos esse conjunto de parcerias que foi fundamental para que o Terceiro Grau Indígena pudesse ser executado e aprovado e, principalmente, a cidade de Barra do Bugres sendo a sede, ficando próximo de nossa comunidade, isso foi muito gratificante para nós. Foram essas as articulações, as comunidades viam para essa comissão dialogar com os parceiros, que eram a Funai, o Cimi, a Seduc, a Saúde e o Governo. Foi com muito diálogo e persistência das lideranças indígenas e também das pessoas junto ao governo que aceitaram “vestir a camisa”, porque era algo muito inovador naquele período. Foi uma grande conquista para todos os envolvidos!

²¹⁷ Filadelfo de Oliveira Neto, graduado em Ciências Matemáticas e da Natureza pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2006). Professor da Escola Estadual Indígena Jula Pará e Presidente do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso (até 2024).

AM: Certo! E sobre a necessidade da abertura de um curso de Pós-Graduação a nível de Mestrado, específico para os povos indígenas, quando que pensaram nessa demanda?

EBM: Assim como o Terceiro Grau Indígena, já vinham pensando na demanda na época da formação a nível de Ensino Médio, Magistério Indígena. Depois que consolidou o Terceiro Grau Indígena veio essa preocupação que também era uma demanda que surgiu dos próprios acadêmicos. Era um sonho para nós que na cidade de Barra do Bugres se tornasse sede formação de professores indígenas, a faculdade linda e maravilhosa, e que a Unemat fosse uma Faculdade Indígenas Intercultural gerenciada pelos próprios indígenas com uma perspectiva indígena, mas sempre com esse seu olhar, com esse diálogo e com esses parceiros não indígenas que é fundamental. Essa aliança existiu e continua, sabemos que foi importante para traçar essas lutas de conquista de direitos nossos. E isso já havia sido pensado pela nossa turma, já sonhávamos em ter outros cursos que não fosse de formação de professores, mas cursos como Medicina, Enfermagem, etc. O Terceiro Grau Indígena tem passado por diversas mudanças, no início como Projeto e depois foram discutindo e aprofundando as ideias, depois veio o Programa e depois se tornou a Faculdade Indígena Intercultural, a Faindi. Com isso os acadêmicos indígenas já sonhavam, os que finalizaram a Graduação em 2005, tinham uma perspectiva que iria acontecer o mestrado específico para eles. Então, essa primeira turma de mestrado em sua maioria foi formada por egressos da primeira turma do Terceiro Grau Indígena. A nossa realidade é outra porque, para você conseguir o acesso à universidade é muito complicado e muito difícil, a maioria de nós não tem condições em diversos fatores, principalmente, na questão da logística de estar dentro de uma universidade em uma cidade fora e distante com formas e ritmos diferentes, então, tem todo um transtorno, é um universo totalmente diferente dos nossos costumes. Como já havia essa demanda, essa discussão junto à Unemat e demais parceiros, muitos esperavam esse momento acontecer. Foi quando tivemos a informação de que o Mestrado Indígena Intercultural iria acontecer, o sonho se tornaria realidade, nós indígenas esperávamos esse momento acontecer, quando foi oficializada a sua aprovação.

No meu caso, depois que finalizei a Graduação peguei comigo o compromisso de buscar aperfeiçoar cada vez mais na minha profissão e também na pesquisa acadêmica. Eu não esperei esse momento. Vieram outras oportunidades, as quais eu me lancei e fui aprovada. Fui uma das primeiras aqui da minha comunidade a terminar um mestrado, fui a primeira indígena a terminar o Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável na UnB. E quando aconteceu a aprovação do primeiro mestrado indígena fiquei muito feliz por eles terem conquistado mais essa oportunidade, para que pudessem passar por um processo de seleção

específico, apresentar suas propostas de projetos, passar por entrevistas, mas era um sonho que todos queriam que realizasse. Acredito que a Unemat é uma parceira no sentido de ter pessoas que estão sempre articulando, buscando politicamente para que esses processos pudessem vir a acontecer e ser executado, apesar das resistências, a falta financeira e de todos esses *gargalos*, já está sendo executado e já estamos na terceira turma do mestrado indígena.

AM: Sim! A senhora poderia nos dizer quais foram as dificuldades para os indígenas e quais foram as suas dificuldades na questão de cursar uma licenciatura, um mestrado, ter que se deslocar de sua comunidade até a cidade de Barra do Bugres, ou para outra cidade, ou até mesmo para outro estado.

EBM: O que eu vejo como uma grande dificuldade, particularmente dizendo, enquanto todo esse processo acadêmico de graduação, de mestrado e de doutorado, principalmente, é que tem uma diferença do Mestrado Acadêmico e do Mestrado Profissional. Eu fiz um Mestrado Profissional e um Doutorado Acadêmico, são ritmos diferentes. Eu acredito que o grande confronto é a questão da diversidade cultural, onde as instituições não sabem lidar com a questão cultural, e aí quando eu falo da diversidade cultural já entram vários fatores, dentre eles: o primeiro é o acesso dos indígenas; depois a permanência; e nessa permanência entra a questão dos estudos didáticos das práticas pedagógicas, das formações; e aí vem as leituras de textos extensos em diversas línguas nos cursos de graduação e pós-graduações e que os indígenas não têm o hábito de leitura. Isso não é somente uma dificuldade dos indígenas, mas também daqueles que não vieram de uma Educação Escolar Tradicional. Eu, enquanto indígena, vivi como não indígena e passei por esse processo, sempre estudei numa escola pública de não indígena, daí vem essas práticas pedagógicas, a questão da logística, a questão psicológica que sofremos, do indígena que sai da sua comunidade e entra na academia. Na academia o ritmo é outro, lá é sistemática, é radical, às vezes nós não conseguimos lidar com isso, com as diferenças e aí muitas vezes não conseguimos lidar e os outros também não se sensibilizam para ter esse entendimento de flexibilidade. A questão do encontro com outra cultura que é bem diferente, eu vejo como sendo uma das maiores dificuldades que temos. No meu Doutorado, por exemplo, o que mais pesou foi a questão das leituras, de ter que ler os textos teóricos de um linguajar totalmente diferente do nosso cotidiano e acho que as universidades ainda não estão preparadas para receber estes novos autores que estão vindo, não somente os indígenas, mas também os quilombolas, os das comunidades tradicionais em geral. E a questão psicológica é afetada quando inserida no meio social, fazendo com que muitos

indígenas não consigam se fixar nas universidades e acabam desistindo. As universidades precisam reconhecer isso, é claro que já tem avançado muito, no sentido das políticas públicas, não porque o governo quis, mas porque era uma questão de dívida com os povos indígenas devido às muitas lutas das lideranças nos movimentos indígenas a nível de Brasil, porém ainda há muito que se conquistar. Apesar de terem muitos indígenas nas graduações e nas pós-graduações, fazendo especialização, mestrado e doutorado, ainda tem muitos indígenas que não conseguiram o acesso e quando conseguem torna-se um problema a questão da permanência por falta do financeiro e as grandes dificuldades permanentes acabam se evadindo. E essas foram as dificuldades que enfrentei também. Quando você se depara num departamento que tem o olhar com o diferente, você consegue construir um diálogo, mas na maioria dos departamentos, dos cursos ainda tem uma grande resistência enquanto a isso. Mesmo observando todos esses avanços que os indígenas estão nas universidades, ainda assim, alguns acham que estão incomodando, atrapalhando. São esses os desafios e as dificuldades que os indígenas enfrentam, principalmente no sentido da questão da falta de bolsas de auxílio, como os indígenas vão sobreviver numa cidade sem dinheiro e sem trabalho? No caso do meu povo, Umutina, o acesso à Faculdade Indígena Intercultural ficou muito acessível, mas não estamos livres das dificuldades. A distância é pequena, a nossa comunidade fica 15 km da cidade Barra do Bugres. Mas, por exemplo, o acadêmico que vem do Xingu que é uma região bem distante dos grandes centros e ter que vir cursar uma graduação ou um mestrado em Cuiabá ou em outro estado, em Brasília, por exemplo, os indígenas que vem do Norte, do Nordeste, do Sul e de todas as outras regiões do País encontram vários fatores que contribuem para uma dificuldade maior, fazendo com que esses indígenas não consigam finalizar seus cursos.

AM: Outra pergunta que gostaria de fazer. Em relação às mulheres de sua comunidade, elas exercem algum tipo de liderança ou representação dentro da comunidade?

EBM: Sim, desde o princípio quem estava sempre à frente da liderança, seja ela interna ou externa a comunidade, eram os homens, historicamente sempre foram os homens e as mulheres esteve sempre nos *bastidores*. De uns tempos para cá essa questão começou a ser modificada, estou falando do povo Balatiponé-Umutina, passamos a ter por liderança uma mulher, a primeira mulher indígena a ser Cacique chamada Creuza²¹⁸, ela não é propriamente

²¹⁸ “Conseguí respeito no arco e flecha” A índia Creuza Umutina é a 1ª mulher Cacique no Brasil e mudou a gestão de sua aldeia. Disponível em: <https://forumjustica.com.br/conseguir-respeito-no-arco-e-flecha-a-india-creuza->

Umutina, mas uma mistura étnica do povo Bororo²¹⁹ que vieram morar aqui na aldeia há muito tempo e que agora consideramos Umutina por ter vivido aqui. E no campo da Educação, também os Umutina tiveram as primeiras mulheres a terem acesso à universidade. A partir desse momento históricos começaram a ter um outro olhar com relação à questão do papel da mulher na comunidade. Elas começam a se destacar como Cacique, como Liderança, como Professora, como Agente de Saúde e como Enfermeira. Aqui na nossa comunidade elas estão atuando em diversos espaços e o estudo se tornou um instrumento de destaque para elas. Se fizermos uma análise, iremos ter mais mulheres acessando a academia, estudando mais do que os homens. É visível nesse novo formato que o papel da mulher na liderança da sua comunidade, na frente da Associação, nas organizações e em distintos espaços tem se garantido. Como já falei, eu fui a primeira mulher indígena no povo Balatiponé-Umutina a cursar o mestrado e o doutorado e isso é uma conquista não só particular, mas enquanto povo. Através dessas conquistas vêm vários elementos de resistência indígena, pelo fato de ter que sair de nossas aldeias e transitar em outros universos, outras cidades, outras tradições e outros costumes adquirimos mais reconhecimento e respeito. E que essa minha experiência sirva de exemplo para outras mulheres, visto que nos dias de hoje as mulheres, as jovens estão tendo a oportunidade de poderem estudar a Educação Básica na sua própria comunidade e fora dela, conhecendo esses dois mundos, sendo que na geração da minha mãe e também na minha não tivemos essas oportunidades de optar em estudar dentro da comunidade, de acessar uma universidade e cursar um mestrado intercultural. Eu fui a primeira mulher a transitar esses mundos acadêmicos, onde muitas pessoas da minha comunidade e de fora achavam que após finalizar os meus estudos iria sair da aldeia para trabalhar fora, e aconteceu muito pelo contrário. O estudo e todo esse processo de escolarização fez com que eu pudesse acessar outros mundos, mas nunca deixaria minhas raízes e hoje eu retorno para minha aldeia fazendo esse trabalho de luta, de resistência, de fortalecimento, e principalmente na questão na Educação, algo que a minha mãe não teve o acesso e eu em algumas coisas também não tive, mas hoje essas jovens mulheres podem ter o acesso.

[umutina-mae-aos-12-anos-e-a-1%C2%AA-mulher-a-ser-cacique-no-brasil-e-mudou-a-gestao-de-sua-aldeia/](#)

Acesso em: 11/11/2022.

²¹⁹ Os Bororo se autodenominam Boe. O termo "Bororo" significa "pátio da aldeia", vivem nas regiões do Mato Grosso, falantes da língua Boe Wadáru do tronco linguístico Macro-Jê (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Bororo#L.C3.ADngua> Acesso em: 11/11/2022.

AM: Para encerrarmos, última pergunta. Gostaria de saber como aconteceu o convite para senhora estar participando como professora convidada no curso de Mestrado Indígena Intercultural da Unemat de Barra do Bugres.

EBM: Para mim foi uma honra e uma grande satisfação de ser convidada pelo professor Adailton²²⁰. Na época, quando estava finalizando o mestrado fui convidada por ele, quando estava na coordenação da Faindi, para ministrar uma disciplina que falasse sobre Educação e Sustentabilidade, nas turmas da Licenciatura. Foi um convite que eu fiquei muito emocionada e feliz, mas com muito receio, porém satisfeita de poder estar naquele espaço que estive como acadêmica e depois de um certo tempo poder voltar como professora e poder estar passando todo o conhecimento que aprendi na academia para a formação desses novos e futuros professores. Foi uma experiência muito importante e significativa, e como sempre dá um medinho, porque os parentes testam você de todas as formas [risos]. E esse também é um grande desafio enquanto profissionais que somos, não somente como professor, como Doutor, mas todos os profissionais indígenas enfrentam. A todo momento você tem que mostrar que é capaz nos seus espaços, na Educação, na Saúde, em tudo. E para mim foi esse o desafio, retornar como professora formadora foi de muita aprendizagem e de muitas trocas de diálogos. Assim, quando já estava no Doutorado recebi também um convite para ministrar uma disciplina, como auxiliar da professora Chiquinha Paresi²²¹ que também é Doutora em Educação Escolar Indígena. Foi mais uma experiência de muito aprendizagem. Aceitei o convite, gosto do novo, porém eu tenho receio, com isso busco formas de estar sempre enfrentando, e foi uma grande aprendizagem em estar com a professora Doutora Chiquinha, uma veterana no movimento, na militância da Educação Escolar Indígena, temos muito que aprender com ela, com suas experiências. Agora, recentemente, recebi o convite do professor Adailton, que hoje está na coordenação do Mestrado, para eu ser professora colaboradora do Programa, PPGECEI. Ele me ligou convidando, relatou como seria, e eu falei para ele que iria pensar, porém eu fiquei com muito

²²⁰ Adailton Alves da Silva, atualmente é professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECEI/Unemat). Currículo Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3275537710838553>> Acesso em: 11/11/2022.

²²¹ Francisca Navantino Pinto de Ângelo, indígena do povo Paresi, Doutora em Antropologia Social (UFRJ), atualmente é Conselheira Estadual de Educação. (Currículo Lattes). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1180772687186798>> Acesso em: 11/11/2022.

receio, mas depois eu aceitei o desafio. Acredito que vai ser uma experiência muito enriquecedora e de aprendizagem, pois estarei no meio de vários doutores mais velhos e muito mais experientes do que eu, pois estou apenas começando. E essa semana eu finalizei uma disciplina, a convite do Professor Isaías²²², que me convidou para ministrar uma disciplina de Introdução à Antropologia, com a turma da Licenciatura Indígena, da 9ª etapa. Para mim está sendo um marco pelos tempos que passei enquanto acadêmica da Unemat e hoje retorno como professora, como Mestre e Doutora, é uma grande responsabilidade que assumo, será um grande desafio acredito eu, mas busco sempre estar fazendo o melhor nessa troca de experiência, nessa troca de saberes e tradições, e compartilhando um pouco das minhas experiências de aldeia, de cidade e de academia com os parentes indígenas fortalecendo-os para serem o diferencial dentro do ambiente da Educação Escolar Indígena. Nós sabemos que a Educação Escolar Indígena tem passado por um processo de desrespeito e de violações, mas a Educação que está na academia são instrumentos que nos levam a fazer esse diálogo mais maduro, mais sustentável e buscando novas alternativas, novas produções de conhecer e fazer produzir novos conhecimentos. Então, eu acredito que vai ser uma experiência bem positiva.

AM: Encerramos aqui e fico agradecido por ter aceito nosso convite em participar dessa entrevista. Desejo boa sorte nessa nova empreitada no Programa de Mestrado Indígenas da Unemat de Barra do Bugres. Muito obrigado!

EBM: Eu que agradeço. Espero contribuir no seu trabalho com as informações que passei e assim que estiver pronto compartilhe conosco os resultados de sua pesquisa. Obrigada e boa noite!

²²² Isaías Munis Batista, Mestrado em Letras (UEM). Atualmente é Coordenador do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, da Faculdade Indígena Intercultural (Faindi/Unemat). Currículo Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9477828530104279>> Acesso em: 11/11/2022.

5.9. Entrevista com a professora Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira (WA)

(sem Figura)²²³

Currículo Lattes < <http://lattes.cnpq.br/2684741900451188> > Acesso em: 11/12/2022

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (1991) e Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (1997), ambas, pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2007) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014). Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), lotada no *Campus* Universitário de Juara e atuando também no *Campus* de Barra do Bugres, Deputado Renê Barbour. Atuando no Curso de Pedagogia Intercultural e no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII) e Mestrado em Educação – PPGedu no *campus* de Cáceres-MT.

Ao dia 05 de março de 2022 às 08h17', demos início a entrevista que durou 01h05'34" de forma remota via Google Meet²²⁴. Antecipadamente foi enviado por e-mail à entrevistada o Roteiro de Entrevista.

ENTREVISTA:

Adriano Mamedes (AM): Bom dia, professora Waldinéia!

WA: Bom dia!

AM: Neste momento vamos conversar com a professora Dra. Waldinéia Antunes da Unemat, que contará para nós um pouco de sua trajetória e participação no movimento de criação da Faculdade Indígena Intercultural e a abertura do primeiro Mestrado Indígena Intercultural do País, na Unemat de Barra do Bugres.

Gostaríamos que a senhora ficasse à vontade para narrar esses episódios. Antes, peço a permissão para gravar essa entrevista que posteriormente será transcrita e divulgada em nosso trabalho.

WA: Sim claro, permito.

AM: A senhora poderia iniciar fazendo uma breve apresentação pessoal?

²²³ A entrevistada pediu para que sua imagem não fosse divulgada.

²²⁴ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

WA: Sim. Bom dia, Mamedes! Eu acho que a sua pesquisa é muito importante, inclusive, para Faindi, porque vai estar falando um pouco também de nós e vamos ter um reflexo daquilo que temos passado, que temos atuado e acho que isso é de suma importância.

Sou a professora Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira, fui sempre estudante da Universidade do Estado de Mato Grosso, nasci academicamente dentro dessa Universidade, fiz o curso de Pedagogia e também o curso de Biologia, ambos na Unemat, depois o Mestrado na UFMT e o Doutorado na Federal de Rio Grande do Sul. O estudo de doutoramento foi o que me aproximou fortemente das comunidades indígenas, porque a pesquisa ocorreu dentro do território indígena Apiaká²²⁵ e Kayabi²²⁶ na cidade de Juara²²⁷. Quando estava no curso de Biologia me apareceu a oportunidade, através do professor Antônio Malheiros²²⁸, que me convidou para ser monitora no então, antigo Terceiro Grau Indígena²²⁹. Diretamente, essa foi a minha primeira inserção dentro desse lócus de formação de professores indígenas do Estado de Mato Grosso. Então, logo que inicia efetivamente os cursos de formação de professores, eu atuei como monitora do professor Antônio Malheiros dentro desse lócus participando das etapas de planejamentos, de preparação, antes efetivamente do início das aulas, para depois iniciarmos as aulas e eu acabei fazendo um pouco do acompanhamento pedagógico, porque eu já tinha naquela época formação em Pedagogia, então iniciei um trabalho de monitoria, principalmente, nas perspectivas da Ecologia, considerando as situações de diferentes biomas existentes nos territórios indígenas e essa foi uma experiência muito importante na minha vida por dois aspectos: um está ligado à formação profissional dos professores indígenas em serviço, como também já era professora da rede pública do Estado de Mato Grosso, havia um diálogo junto aos acadêmicos indígenas; e o outro aspecto está ligado às minhas características, onde, foi o primeiro momento que me perguntaram: “você é de qual etnia?” Eles me cobravam muito, mas

²²⁵ Os Apiaká vivem nos Estados de Mato Grosso e Pará, falam a língua Apiaká (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Apiak%C3%A1> Acesso em: 11/12/2022

²²⁶ Os Kaiabi vivem na região do Estado do Mato Grosso, se autodenominam de Kawaiwete, falam a língua Kawaiwete (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaiabi> Acesso em: 11/12/2022

²²⁷ Juara é um município do estado de Mato Grosso. Situado a 730 km da capital Cuiabá, Fonte: <https://www.juara.mt.gov.br/#/home> Acesso em: 11/12/2022

²²⁸ Antônio Francisco Malheiros, Biólogo, docente e Diretor da Faculdade de Ciências Agrárias e Biológicas - FACAB - Unemat - Campus de Cáceres. Disponível em: <https://sigaa.unemat.br/sigaa/public/docente/portal.jsf?siape=61265003> Acesso em: 11/12/2022

²²⁹ O projeto 3º Grau Indígena, tem por objetivo formar professores indígenas atuantes em escolas indígenas do Ensino Fundamental e Médio, com etapas presenciais, realizadas no *campus* da Unemat em Barra do Bugres, 160 Km da capital, e etapas intermediárias, onde professores e coordenadores vão até as aldeias, acompanhar os acadêmicos no desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=noticia/226/3%BA%20Grau%20Ind%EDgena%20%E9%20destaque%20em%20enc%20sobre%20educa%E7%E3o%20superior%20no%20M%E9xico> Acesso em: 11/12/2022

eu nunca tive vivência em aldeia, mesmo assim me cobravam uma identidade indígena e aquilo mexeu muito comigo, na época, e fez com que eu mobilizasse para depois disso, toda a minha vida fosse desenvolvida dentro desse percurso, uma busca de aproximação, de estudos dentro dos contextos indígenas. Com isso, coloquei um marco muito importante que foi sendo construído, muito timidamente, até me encontrar hoje dentro Faindi desenvolvendo trabalhos e pensando em programas de pós-graduações para as populações indígenas.

AM: A senhora falou sobre uma identidade étnica que os indígenas te cobravam, mas a senhora pertence alguma?

WA: Isso é sempre uma pergunta difícil de responder. Primeiro, prefiro considerar a história deste país onde muitos de nós e muitos dos povos indígenas foram retirados de suas localidades, das suas famílias, pelos colonizadores e eu tenho apenas uma história que a minha mãe dizia, que nós teríamos vindo dos povos Bororo²³⁰, mas eu nunca consegui reconstruir ou encontrar os fios de toda essa história.

AM: Tá certo! Professora, gostaria que a senhora narrasse o movimento de criação do Terceiro Grau Indígena, que hoje é a Faindi?

WA: Como já tinha dito, nesse processo de gestão da criação em si, diretamente eu não estive, mas o que eu tenho são memórias construídas a partir de outros contatos. Antes do período do doutoramento, estando com dois amigos indígenas, Jones Munduruku²³¹ e o José Maria Apiaká²³², esses dois estudantes sempre relatavam muito fortemente sobre esse movimento. Disseram que houve uma mobilização muito grande e que não foi uma coisa só da Universidade do Estado de Mato Grosso, mas um coletivo com os povos indígenas, que eles participaram de várias reuniões discutindo, porque já haviam os projetos de Magistério Intercultural, e nesses projetos nasceu a demanda para a formação de professores ao Ensino Superior, sendo que, nesse momento as escolas passavam por várias organizações e as

²³⁰ Os Bororo se autodenominam Boe. O termo "Bororo" significa "pátio da aldeia", vivem nas regiões do Mato Grosso, falantes da língua Boe Wadáru do tronco linguístico Macro-Jê (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Bororo#L.C3.ADngua> Acesso em: 12/12/2022

²³¹ Jones de Adenilson Manhuari Crixí, Graduação em Ciências Humanas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2006). Atualmente é Professor da Escola Estadual Indígena Kixi Barompô. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/197305486/jones-de-adenilson-manhuari-cixi> Acesso em: 12/12/2022

²³² José Maria Crixí, Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2006). Atualmente é professor auxiliar da Universidade do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/12099209/jose-maria-cixi> Acesso em: 12/12/2022

populações indígenas queriam ressignificar, fazer com que essas escolas fossem geridas sob a docência dos próprios indígenas. Então, houve uma demanda que é social e dos próprios povos indígenas e fez com que se mobilizassem coletivos de discussões, para pensar o Ensino Superior, direcionados às populações indígenas. Assim, nasce o Terceiro Grau Indígena, inicialmente, o que ocorreu não foi somente uma conquista para os indígenas do Estado de Mato Grosso, pois, abre-se vagas, também, para indígenas de outros estados brasileiros. E isso ficou perceptível na monitoria, quando eu trabalhava, tinha uma estudante Kaingang²³³ e depois, na época do meu doutoramento, foi muito legal, porque acabei me reencontrando com ela em Porto Alegre coordenando um projeto de Educação de Jovens e Adultos. Então, o que temos é um movimento que acontece de forma coletiva, e isso é o que escutamos, pontuando dentro das comunidades indígenas. Da forma que estamos trabalhando na Faindi hoje com essas comunidades, isso passa a ser parte da história da Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso. Porque isso é reverberado toda hora nas falas, nos comentários, naquilo que não só os estudantes da Faindi, mas também os nossos amigos que estão nas aldeias falam de tamanha importância que foi esse movimento que partiu de uma necessidade dos povos originários, e que é assumido, depois, pelo o Estado de Mato Grosso, com a criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso. Isso resulta da Conferência Ameríndia, A Universidade do Estado de Mato Grosso acaba assumindo isso, e nós vamos aprendendo, não só a Universidade, mas uma rede de interlocutores. Me lembro muito bem nas etapas do planejamento do projeto, que nós tínhamos que estudar, dialogar muito, pensar como é que as coisas poderiam ser desenvolvidas ainda que, naquele momento, eu estivesse bastante crua, mas ainda assim sempre assumi o processo da escuta, querendo aprender e entender, e aquele espaço era um lugar de voz para todos que estavam presentes, inclusive, a participação de lideranças indígenas que também ajudavam a pensar os caminhos e como seria desenvolvido. E isso marcou, não só os povos indígenas, mas nós também, nesse processo de *experiênciação*, onde fomos experimentando, aprendendo e isso foi se constituindo *identitariamente* dentro de um curso que responde a essas demandas. É o que aconteceu com todos nós e para isso foi preciso muito mais aprender do que ensinar.

²³³ Os Kaingang vivem em mais de 30 Terras Indígenas (TI), representando uma pequena parcela de seus territórios tradicionais, nos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, falantes do tronco da Família linguística Jê (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang> Acesso em: 13/12/2022

AM: E nesse movimento, no período de tentativa da criação do Terceiro Grau Indígena, houve alguma resistência por parte dos governantes em ofertar o curso de nível Superior específico para indígenas?

WA: Não irei saber responder isso, Mamedes, talvez eu estivesse muito mais do lado romantizado naquele período, do que hoje. Hoje temos desafios tremendos, mas considerando o processo histórico, sabemos que nunca foi fácil, sempre foi preciso de uma luta. Penso que isso é o resultado de um processo de resistência histórica e de uma tomada de lugar, porque se nós pegarmos a história da Educação brasileira, em que ela teve seu início pelos indígenas, onde os jesuítas queriam fazer uma educação com objetivos claros e com finalidades para atender o princípio colonizatório. E a Educação Escolarizada não é e não faz parte do contexto de uma Educação Escolar Indígena, mas quando chega o Terceiro Grau Indígena, pela reivindicação dos povos, começam então um outro jeito de pensar e junto com todos os movimentos decoloniais protagonizados pelos povos indígenas e parceiros de lutas, busca-se a reorganização da escola na aldeia. Reafirmo que sempre foi uma luta, em todos os governos, sempre foi conquistas em lutas por direitos.

Depois da Constituição Brasileira, de 1988, em que não lhes concedem, mas que reconhecem os direitos enquanto cidadãos numa série de implicações para as populações originárias, inicia-se um movimento, apesar de que Mato Grosso desponta nesse sentido, com mobilização Nacional. Existe um movimento nacional dos povos indígenas, onde sabemos que dentro das caracterizações políticas de um estado, aquilo que vai auxiliar, ou que vai de alguma forma responder bem politicamente, o Estado também assume. Então, existe um processo que é complexo, mas há também um *assumir*, ainda que se tenha ressalvas, é claro, se não fosse assim nós não teríamos até hoje a necessidade de estar correndo atrás para manutenção, para fortalecimento da Educação Escolar Indígena em nível Superior dentro do Estado de Mato Grosso. Então, a situação que nós vivemos hoje demonstra que há fragilidades nessa “política” de Estado em relação à Educação Escolar Indígena em nível Superior, temos muitas dificuldades ainda, temos que fazer muito diálogo, muito convencimento nesse sentido. Então, para mim isso ainda é uma linha do tempo que tem um contínuo com avanços, mas com negociações que são absolutamente necessárias, aí, é claro, com o coletivo, com as lideranças indígenas, elas fazem uma diferença muito grande nesse processo.

AM: Certo! Professora, o que a senhora acha desse Ensino Superior na perspectiva dos alunos indígenas, será que eles gostariam que alguma coisa fosse mudada nesse processo de formação?

WA: Você quer minha interpretação a partir da avaliação dos estudantes? “*Sim*”. Nós vivemos num mundo que passa por uma transformação dinâmica e muito forte, uma transformação no sentido, também, de impacto, no sentido de coisas boas, mas também no sentido das coisas ruins. Essas mudanças e alterações que temos, de alguma forma, resvalam e acabam entrando dentro de toda a constituição do processo educativo. Nós não podemos pensar numa formação de Ensino Superior e mesmo numa formação na Educação Básica, que seja desvinculada dos processos reais e da realidade do contexto vivencial, tanto de grupos de povos originários, quanto de grupos de pessoas não indígenas, primeiro a gente pensa nisso. O que nós temos hoje dentro da Faindi é uma organização onde se pensa na formação de professores indígenas, em que foi analisada desde o princípio, em 2001, que rege esses cursos, com a formação de professores específicos, diferenciados e bilíngues ou multilíngues, que nós respeitamos todas essas diferenças, essas tradições que também estão em transformações, a partir de um Currículo que seja diferenciado, aberto e reflexivo. Entretanto, o que ocorre hoje, na avaliação que se tem feito, é que ele dá conta de atender as situações e as necessidades das comunidades, mas não dá, ele não dá conta e nem pretende dar conta de atender 100% do que está escrito. Diante de todas as transformações ocorridas que temos, as avaliações que temos dos estudantes é que a Faculdade Indígena, ou antigo Terceiro Grau Indígena, esta instituição que atende os povos indígenas, dentro da Universidade do Estado de Mato Grosso, tem um respeito muito grande pelas suas pedagogias indígenas e que busca trabalhar dentro do princípio da pesquisa, em que esse princípio da pesquisa faz uma interconexão com aquilo que é intracultural, e o intercultural é porque há muitas pesquisas dos próprios estudantes indígenas dentro dos seus costumes, das suas significações, das suas memórias e das suas histórias. Porque, o que se tem escrito hoje, na sua grande maioria, nas pesquisas brasileiras, são histórias feitas a partir de pesquisadores não indígenas, isso não significa que não são boas, mas existe um ponto diferencial dos pesquisadores indígenas, dizer a partir do seu lugar é outra coisa, é compreender a própria língua para poder dizer ao outro o que ocorreu, é diferente. Então essas premissas permanecem, mas nós temos incluídos muitas outras temáticas que não havia desde algum tempo atrás, e hoje há uma discussão muito forte do território com outras perspectivas, nós precisamos discutir o território hoje sem deixar de lado como está o entorno desse território. Como sabemos da presença do agronegócio no estado de Mato Grosso, então temos que

discutir. Nós vamos discutir o território a partir da legislação como a de número 490, que vai dizer da temporalidade dos povos indígenas naquele lugar. Então, nesse sentido, temos procurado fazer, também, uma mobilidade curricular. E ao menos nas avaliações dos estudantes, temos dado conta, pelo menos um pouco, de corresponder a uma prática pedagógica, que de alguma forma chegasse nas comunidades e que fizesse a diferença, não só no processo educativo escolarizado, mas dentro desse processo educativo, que é mais amplo. Pois, compreendemos a Educação Escolar Indígena e a escola indígena como um espaço ampliado daquilo que está na sala de aula e, também, daquilo que está na escola. Agora, é claro, nós sabemos que existem situações em que há uma atenção muito grande em relação àquilo que ocorre dentro das escolas indígenas, porque nós somos regulados, tanto a Escola quanto a Universidade, existem um processo de regulação. Então, há o tempo todo uma negociação que passa pelos parâmetros curriculares, mas muito fortemente pelos princípios epistemológicos que a equipe que trabalha na Faindi, regulam. Às vezes, é preciso ter jogo de cintura para poder construir esses caminhos, porque ainda que eles estejam no projeto político pedagógico dos cursos, nas legislações, nas diretrizes curriculares, nós sabemos o quão difícil é o processo da práxis pedagógica dentro da realidade, então, é preciso negociações, é preciso querer [...] querer fazer isso e fazer isso coletivamente.

AM: A senhora disse sobre a sua atuação como monitora em algumas disciplinas, como funcionava essa monitoria?

WA: Auxiliando o professor ministrante, o responsável pela disciplina e eu ia junto com ele para poder ajudar a desenvolver os trabalhos. Me aproximava dos estudantes para poder ajudá-los no desenvolvimento das atividades, nas compreensões dos textos. É por isso que falei que mais aprendi do que ensinei naquele processo, porque quando estamos no processo, vivenciando, sabemos que muitos fatores se inter cruzam, não só o fator pedagógico, mas o fator relacional também, é nesse sentido que digo. Fui monitora, naquela época, da disciplina de Matemática e Ciências da Natureza, porque tínhamos no curso somente três habilitações, e o curso de Pedagogia foi criado somente depois. Hoje estou responsável pela equipe de trabalho do curso de Pedagogia Intercultural. Entretanto, o que significa esse trabalho? Naquela época se chamava monitoria, como eram as primeiras turmas, eu fazia mais ou menos o que faz hoje o professor indígena formado, quando atuava na Faindi junto com o professor titular da Unemat. Como na época era a nossa primeira experiência, nós não tínhamos professores indígenas com nível Superior para vir ajudar aqueles professores em suas disciplinas, então, eu fazia mais ou

menos esse papel, de estar junto, para ajudar o professor no acompanhamento e na aprendizagem dos estudantes, hoje, não! Hoje temos professores indígenas formados e que nos ajudam significativamente nesse processo.

AM: No início, com as primeiras turmas de Licenciaturas, os professores titulares das disciplinas eram todos da Unemat ou tinham professores convidados de outras universidades?

WA: Nossa! Tínhamos professores de vários lugares, de diversos estados do Brasil, era uma riqueza, não sei ao certo, mas eu penso que, naquela época havia muito mais recursos do que hoje, e através desse recurso era possível arcar com as despesas dos diversos professores, de várias universidades, lembro muito do pessoal da Unicamp, e com isso traziam também enriquecimentos ao curso, por mais que se tratava de formação de professores indígenas no Estado de Mato Grosso, tínhamos contribuições dessas pessoas. Pessoas que tinham trabalhos, pesquisas mesmo não sendo diretamente com povos indígenas, mas que já tinham pesquisa dentro da Etnomatemática, ou que eram antropólogos, ou que eram Linguistas, e isso nos auxiliou muito nesse início de formação. Aquilo chamava muita atenção e essas pessoas estavam junto conosco para ajudar nos trabalhos, inclusive, dentro das salas de aula, instruindo como é que podíamos nos posicionar pedagogicamente junto com os estudantes. Nós discutimos leituras de materiais para entender aquele contexto, que era um contexto diferenciado.

AM: Sobre a Pós-Graduação. Quando foi que começaram a pensar na abertura de um Mestrado Indígena Intercultural?

WA: Isso sempre foi um sonho dos povos indígenas. Os povos indígenas, muitos deles começaram a fazer mestrados e doutorados fora do estado, vários indígenas do Estado de Mato Grosso foram para outras instituições como: a UnB e a Unicamp. Acredito que um dos motivos eram também os contatos e incentivo desses professores convidados dessas universidades. Isso também possibilitou uma dispersão desses estudantes que participaram da Licenciatura Intercultural para outras universidades e, também, contribuiu com a discussão sobre abertura de um mestrado específico na Unemat. As discussões se iniciaram mais fortemente a partir de 2014, foi quando começamos a sentar, os professores: eu, a professora

Mônica, o professor Adailton, o professor Carlos Edinei²³⁴ e outros professores, reunimos para discutir a necessidade de abertura do Mestrado. A Universidade já tinha oferecido três cursos de Especialização Intercultural, e nós começamos a observar que tínhamos demanda, os próprios estudantes indígenas solicitando, pedindo, entrando com documentações. Assim, foi-se dialogando sobre isso e pensando no mestrado *para e com* os povos indígenas. E fundamos, em 2020, o PPGECII, Mestrado Profissional. Nós pensamos muito, e para poder elaborar essa APCN, essa proposta, tivemos que fazer uma retrospectiva, fazer um processo avaliativo, inclusive, de como estavam as conduções dos cursos dentro da Faindi, isso foi muito importante. E concluímos que a formação de professores necessitava cada vez mais de estudos, de uma série de coisas. Nós também pensamos e vislumbramos que o Mestrado poderia ser um lugar de produção própria dos povos originários nesse chamado nível, que a sociedade não indígena tem da organização acadêmica em que, através desse Mestrado, os estudantes indígenas pudessem dizer, a partir das suas próprias pesquisas realizadas. Então, pensamos o Mestrado como profissional, considerando as especificidades que temos na Faindi que é a formação de professores em serviço, eles têm que estar atuando em sala de aula e o Mestrado Profissional também segue essa mesma característica. Ainda que o Mestrado possibilita a entrada de indígenas que não estão ligados diretamente em sala de aula, mas que no mínimo estejam desenvolvendo atividades ligadas à Educação Escolarizada, é permitido a entrada desses acadêmicos. Esse Mestrado é um programa que pensa em produzir formas muito mais eficazes dentro da práxis pedagógica, dentro do ensino, dentro das pedagogias indígenas. Então, esse é o foco dos nossos objetivos, de fazer dentro desse processo de pesquisa, das produções do ensino, das experiências, das situações e das práxis pedagógicas e interculturais sendo produzidas em diferentes contextos e em diferentes comunidades indígenas. Desse modo, pensar num mestrado não é uma coisa nossa, mas é uma resposta que a Universidade dá naquilo que tem sido demanda dos próprios povos indígenas a partir da ressignificação que eles fazem das escolas, dos seus lócus educativos escolarizados dentro dos seus territórios.

AM: Sobre as produções acadêmicas dos mestrandos indígenas, quais são as temáticas em pesquisa, a senhora tem algum orientando desse Mestrado?

²³⁴ Professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat. Atua na Licenciatura Intercultural Indígena (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA). Disponível em: <https://sigaa.unemat.br/sigaa/public/docente/portal.jsf?siape=39231003> Acesso em: 13/12/2022.

WA: Tenho! Mamedes, nós estamos vivendo um período bastante difícil no Mestrado com a pandemia, onde muitas comunidades indígenas produziram estratégias próprias e, algumas delas, estratégias de isolamento. Não só dentro das suas aldeias, mas de produzirem acampamentos dentro da mata, então muita gente fez essa mobilização, ficamos um tempo parado. Nós temos dentro do programa, vou dizer de alguns que tenho observado, há uma preocupação grande em relação a língua originária de seus povos, com produção de materiais e mesmos com os trabalhos, com as pesquisas que estão fazendo. Eu tenho uma orientanda, Nilce Zonizokemairô²³⁵, que é da comunidade dos Povos *Halíti-Paresi*²³⁶. A pesquisa dela é em cima dos *cantos*, da importância do *cantar* dentro de seu povo, há uma preocupação com esses *cantos*, que eles possuem uma variedade de *cantos*, que são os homens que *cantam*, não as mulheres, ainda que a pesquisadora é uma mulher, ela vai ouvi-los e vai registrar sobre, porém o trabalho dela precisou de uma autorização, porque eles incluíram no currículo escolar o *Zerati*²³⁷ que é um conjunto de *cantos*. Ela está fazendo com eles apenas o que é permitido que ela faça, tem trabalhado isso em sua grande maioria na língua materna, então, trata-se de uma outra pedagogia, de uma pedagogia que é própria, de uma pedagogia que é *Halíti*. Assim, nem tudo é possível explicar em outra língua, e aquilo que não é possível vai permanecer em Aruak. Isso está sendo uma experiência incrível e vamos ter vários outros com produção de material, com produção do uso das tecnologias na criação de *blogs*. E talvez, se eu não estiver enganada, o maior desafio ainda está sendo a presença dos anciãos dentro de todas essas pesquisas, a importância que esses anciãos têm dentro de todo esse contexto, dentro da escola, dentro da comunidade, enfim, de todo o contexto das comunidades. É um pouco isso, mas estamos caminhando, tem sido um desafio para todos nós, porque também é o primeiro, e nós ficamos pensando: como é que vamos fazer no Mestrado Indígena para que os textos não fiquem um texto duro?! O que significa para mim um texto duro? Aqui, nós temos uma estrutura de construção da dissertação, *template*, aquilo que segue uma série de coisas que são duras. E nós temos muitos deles também dizendo assim: “olha, quem disse isso é só o ancião tal, e isso não tem em lugar nenhum”. Nós temos pensado em trabalhar com consultores, para poder trazer

²³⁵ Possui Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2006), mestrando Programa de Pós-Graduação Ensino em Contexto Intercultural – PPGECI, pela mesma Universidade. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8568558175429829> Acesso em: 13/12/2022.

²³⁶ Os Paresí vivem nas regiões do estado do Mato Grosso, se autodenominam *Halíti*, traduzido significa “gente”, falantes da família linguística Aruak (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pares%C3%AD#L.C3.ADngua> Acesso em: 13/12/2022.

²³⁷ Possibilidades de Contribuições da Educação Escolar Indígena no Fortalecimento do Zerati – Haliti Paresi (Revista de Comunicação Científica: RCC, 2021). Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/biblioteca,+5418-19625-1-CE.pdf> Acesso em: 13/12/2022.

isso também dentro das referências bibliográficas, porque nós já fazemos isso na Faindi, mas não sabemos ainda a implicação disso, como é que vai ser [risos], porque tem coisas que eles reafirmam: “não tem em lugar nenhum, isso é só daqui e quem sabe isso e quem pode fazer isso é só esse grupo, é só essa pessoa”. Então, olha as transformações e muitas coisas que eram proibidas, por exemplo, e que hoje pode fazer parte, o mesmo *Zolane e o Zerati* que era só dos homens, que estavam só naquele lugar da comunidade e que hoje passa, também, a fazer parte do currículo, porque é uma preocupação, onde, muitos dos meninos mais jovens, homens, não estão conseguindo aprender, não estão conseguindo cantar, somente os mais velhos. Pode ser uma estratégia se entrarem na escola, eles vão aprender desde mais novos. Então, veja quantas mudanças vão ocorrer dentro das comunidades como um todo e que nós também precisamos colocar um olhar bastante sensível no sentido da formação, não só dos professores, mas também da formação de pesquisadores, e são pesquisadores que irão tratar eminentemente do ensino da escola.

AM: Então, por ser um Mestrado Profissional, as produções desses materiais, produtos educacionais, serão utilizados nas escolas de suas comunidades?

WA: Exatamente, todas as produções serão utilizadas nas escolas de suas comunidades, e o próprio processo da pesquisa é vivenciado dentro da escola e o ensino vem sendo feito também no processo da pesquisa. Construir um produto podendo ser vivenciado e que também será utilizado em outras experiências dentro das escolas.

AM: Professora, com esse Mestrado específico para indígenas, os estudantes, depois de concluir o curso, irão atuar cada vez mais nas escolas de Educação Básica de suas aldeias, mesmo se receberem propostas para atuarem em universidades?

WA: No nosso Mestrado não temos ainda nenhuma turma para dizer o que acontece, mas podemos dizer a partir da Faindi que praticamente todos os professores que estudaram até agora conosco, retornam às suas comunidades, assumem os lugares na escola e os lugares de liderança, também, dentro das comunidades. Mas acredito que o Mestrado específico, pela sua finalidade que é de produzir práticas de ensino e de produzir produtos pedagógicos para a sua própria comunidade, isso colabora para que eles se fortaleçam no processo identitário, que é necessário nesse país, que eles estejam presentes dentro das suas comunidades, porque isso contribui, mas também contribui para que eles consigam produzir narrativas, participarem de eventos acadêmicos para indígenas e não indígenas, para que eles se posicionem dentro desse

princípio de alteridade diante da sociedade envolvente. Portanto, ao mesmo tempo que a formação se dá quase intracultural e que faz uma reflexão, uma produção pensada para o lócus originário do seu povo, ela também possibilita que esta formação faça diálogos, narrativas e convencimento com a sociedade envolvente, principalmente, com os não indígenas, para dizer quem somos nós, quais são os nossos objetivos, como é que nós produzimos a nossa própria pedagogia e por que isso é importante. Então, para mim, o Mestrado de Ensino em Contexto Cultural tem um aspecto *Etnopolítico*, no sentido do fortalecimento da alteridade e também das produções escritas realizadas por eles. Porque, para fazer essa produção escrita é preciso de uma vivência em pesquisa para refletir e, assim, produzir uma narrativa, que é possível dizer, explicar e justificar a necessidade de se manter as pedagogias indígenas e os ensinamentos específicos e diferenciados neste país. É imenso o que nós temos pensado e discutido junto com eles, porque não é só para a comunidade, está na comunidade, vivencia-se na comunidade, mas isso também é para contrapor legislações, para contrapor todas essas situações, inclusive para fortalecer o processo territorial, o processo político de vivência e de sobrevivência dos povos indígenas.

AM: E na formação de professores indígenas, na Faindi, existiu alguns relatos de estudantes indígenas de que através da participação na Faindi as sua cultura e suas tradições que estavam esquecidas, voltaram a ser praticadas?

WA: Muitos, inclusive as preocupações que as comunidades têm acabam chegando na Faindi, preocupações com a saúde, com a Educação Escolarizada, com o próprio território, com o que vem acontecendo com as tradições devido às influências contínuas dos instrumentos das sociedades não indígenas e de uma série de coisas. E isso tem feito com que as comunidades tenham se sentido impactadas, impactadas no sentido de não ter mais todas as caças devido ao Agronegócio. Assim, por exemplo: se você não tem uma determinada caça ou não tem um determinado tipo de caramujo, como na construção da hidrelétrica, próximo aos Rikbaktsa²³⁸, e lá os indígenas utilizavam um tipo de caramujo para poder fazer o colar de casamento da mulher. Com a construção da usina houve grandes inundações e muito do que era natural no meio ambiente acabou se perdendo, e com essa perda, trouxe impacto na cultura, porque eles não conseguem ter mais o colar do casamento para as mulheres Rikbaktsa. Isso em diferentes

²³⁸ Os Rikbaktsa, conhecidos como "Orelhas de Pau" ou "Canoeiros", eram guerreiros ferozes, são bilíngues, falam o Português e a língua Rikbaktsa, vivem às margens do rio Juruena, no noroeste do Estado do Mato Grosso (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Rikbaktsa%C3%A1> Acesso em: 13/12/2022.

situações, por exemplo: tem algumas comunidades que, por conta das queimadas, não conseguem construir as suas casas tradicionais, porque não dá para fazer a retirada, naquele período, das folhas de uma determinada palmeira para fazer a cobertura nas construções. Então, são impactos de diferentes situações. Sofrem impactos na língua materna também, os jovens estão muito próximos da Língua Portuguesa e acabam trocando os dialetos quando falam dentro de seus idiomas, mas também já estão fazendo intervenção com a Língua Portuguesa. E isso está acontecendo em muitas comunidades. Todos esses impactos acabam chegando com preocupação, ainda que se vivencie isso, passa a ser também preocupação pedagógica. E com o que a escola pode estar ajudando? com o que a nossa formação pode ajudar nisso? Assim, acaba sendo bastante complexo pensar esse currículo diferenciado e específico. É por isso que precisamos estar com uma escuta muito sensível para ouvir qual será a problemática de cada povo. É por isso que o princípio da pesquisa é muito importante, é necessária essa retomada de continuidade da escuta com os anciões, isso também é muito importante, neles há muitos saberes. Nós temos ouvido sim que, nessa perspectiva, mesmo tendo uma diversidade de povos que estão dentro da Faindi, temos escutado todas essas preocupações e eles têm nos ditos que de alguma forma, talvez no processo reflexivo, pedagógico e discussões políticas que temos, tem ajudado eles também no enfrentamento a essas situações dentro das suas comunidades. Então, nós temos escutado que temos feito uma diferença, até para poder ajudar a produzir narrativas contrárias, ajudar na instrução de quais ferramentas legais utilizar no trabalho em sala de aula, ajudar a direcionar a procura também de quais são os caminhos, se isso vai pelo Ministério Público etc. Portanto, a Faindi funciona dentro de uma perspectiva pedagógica inserida dentro de uma *Etnopolítica* mesmo, junto com os povos indígenas, porque nós acabamos sentindo as dores que passa a ser não somente deles, mas nossas também. A vivência que nós temos com eles é tão próxima, intrínseca, junta e que a dor que é sentida ali, causa até um certo desespero em nós. Com isso, nós acabamos assumindo também uma pedagogia dentro do Ensino, do Mestrado, da Universidade, de tentar buscar espaços, soluções, caminhos que não fiquem apenas nos caminhos das práticas pedagógicas, mas da práxis pedagógica que consiga envolver uma série de coisas. É isso que ocorre conosco aqui.

AM: A Faindi proporciona para os alunos indígenas momentos culturais no decorrer do curso de formação de professores, onde cada etnia pode apresentar sua cultura, seus rituais, danças etc.?

WA: Nós tivemos um trabalho no Museu Casa Borges²³⁹, em Barra do Bugres, que é um projeto, e junto com esse projeto a Faindi fez exposições dos povos indígenas. As escolas indígenas foram lá, abrimos espaços para conversarmos e os indígenas fizeram apresentações. Mas nós, Adriano, temos um cuidado com isso, porque senão passa a ser exótico, você me entende! Por exemplo, quando a gente fala de um ritual de uma dança, dentro de uma comunidade, aquela dança tem um significado e não para apresentação, até se faz, mas aquele ritual, por exemplo, o ritual kuarup²⁴⁰, no Xingu²⁴¹, Kuarup é uma festa homenagem aos mortos, é um ritual que está ligado a uma tristeza, mas é lindo, é bonito aos olhos dos outros, mas tem um significado para aquele povo. As apresentações ocorrem, também, como um processo político, de fortalecimento, para serem reconhecidos, mas cada recorte das apresentações faz parte de um ritual que alguns podem durar até uma semana dentro de uma aldeia, por exemplo. Então, nós temos tomado muito cuidado com isso. Primeiro, pedimos a permissão, perguntamos se querem se apresentar, explicamos qual seria o objetivo das apresentações, sempre com todo o respeito e compreensão. Até porque sabemos que cada dança, cada apresentação, cada manifestação cultural que é realizada, estão inseridas dentro de um contexto específico de cada povo, de cada etnia.

AM: Estamos chegando ao fim da entrevista, última pergunta. Para a senhora, professora da Faindi, qual seria o propósito e o significado que o curso de Licenciatura Intercultural e o Mestrado traz para os povos indígenas?

WA: O propósito seria: primeiro, os povos indígenas foram violentados em todos os sentidos a ponto de não serem considerados cidadãos dentro do seu próprio país, de seu próprio território. Por esse motivo, tivemos que ter uma Legislação Federal, na Constituição Brasileira, para dizer que essas pessoas fazem parte deste país, para que essas pessoas fossem reconhecidas dentro do seu território, tem toda uma história. Num certo momento da história, aparece uma Universidade Estadual, em Mato Grosso, em resposta a toda essa mobilização de grupos formados por povos indígenas, com isso conseguiu pessoas sensíveis, como gestores que aceitaram, para que nós pudéssemos acolher, pudéssemos aprender a trabalhar com os povos indígenas de nosso país, e em específico, do estado de Mato Grosso. A Unemat acolhe isso com

²³⁹ Museu Casa Borges. Disponível em: <https://museucasaborges.wordpress.com/>. Acesso em: 11/08/2022.

²⁴⁰ Kuarup significado para os índios a despedida dos mortos e encerramento do período de luto (Significados). Disponível em: <https://www.significados.com.br/kuarup/> Acesso em: 13/12/2022.

²⁴¹ Parque Indígena Xingu (Terras Indígenas do Brasil, 2021). Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3908> Acesso em: 13/12/2022.

uma grande responsabilidade e com grande compromisso, que é um compromisso social em resposta a uma situação histórica dos povos indígenas dentro do nosso país. Com isso, o propósito é atender, enquanto Universidade, a formação de professores indígenas na formação de profissionais com condições de produzir uma educação significativa dentro das comunidades, para que as crianças indígenas tenham o mesmo direito e o mesmo acesso à Educação Escolarizada que as crianças não indígenas de nosso país. Mas, que tenham, acima de tudo, uma educação que também diz respeito às culturas de seus próprios povos, uma Educação Intercultural, que tenha condições de trabalhar aquilo que está assentado na sua cultura, fazendo uma interlocução com os outros conhecimentos, ou seja, os conhecimentos não indígenas. O outro propósito é, também, que nós consigamos, junto com os povos indígenas, abrir espaços de direito para uma formação específica a nível de Mestrado, com pesquisa onde se faça uma reflexão, uma retroalimentação desse processo, mas que, também, nós consigamos fazer com que essas pessoas realmente tenham acesso a este país, acesso aos Direitos Humanos. Então, o propósito está em capacitar, informar, ajudar, colaborar e aprender, e juntos produzirmos uma educação que seja específica, diferenciada, bilíngue e de múltiplas pedagogias indígenas. Porque, são vários os lugares de atuações de diferentes povos indígenas dentro do nosso estado. Penso que seria esse o propósito da Universidade, que está realmente nessa colaboração: da pesquisa, das práticas pedagógicas e do fortalecimento da escola, mas sem, contudo, deixar de participar dos encaminhamentos políticos dentro da esfera educacional e da colaboração dentro das aldeias, no Estado de Mato Grosso. Eu sinto isso.

AM: Chegamos ao fim de nossa entrevista, eu só tenho que agradecer pela sua participação que irá contribuir em nosso trabalho. Muito obrigado, professora!

WA: Eu que agradeço. Fico muito feliz em poder contribuir. Eu disse: essa é uma coisa que eu não posso deixar de participar, de estar falando dos povos originários, porque todos que falam sobre esse assunto tem que se unir para fortalecer. Que tenhamos o doutorado logo! [risos].

5.10. Entrevista com o professor Givanildo Bismy (GB)

Figura 18 - Givanildo Bismy



Fonte: Currículo Lattes

Disponível em:< <http://lattes.cnpq.br/0770236091189511>> Acesso em: 15/12/2022.

Indígena da etnia Rikbaktsa²⁴², 35 anos, possui Graduação em Pedagogia Intercultural pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2016). Atualmente é Professor Contratado da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Myhyinykyta Skiripi, na Aldeia Barranco Vermelho, Brasnorte - MT.

Ao dia 09 de março de 2022 às 09h08', demos início a entrevista que durou 00h41'36" de forma remota via Google Meet²⁴³. Antecipadamente foi enviado por e-mail ao entrevistado o Roteiro de Entrevista.

ENTREVISTA:

Adriano Mamedes (AM): Bom dia professor Givanildo, Givanildo que é da etnia Rikbaktsa né, e hoje estará falando conosco sobre a sua vivência, sua experiência e sua passagem pela Faculdade Indígena. Primeiramente peço para o Givanildo a permissão para poder gravar essa nossa entrevista e que posteriormente, iremos fazer a transcrição e textualização das nossas falas e em seguida estarei devolvendo para você fazer a análise da escrita, se caso precisar de algumas correções. Você nos dá permissão para gravar?

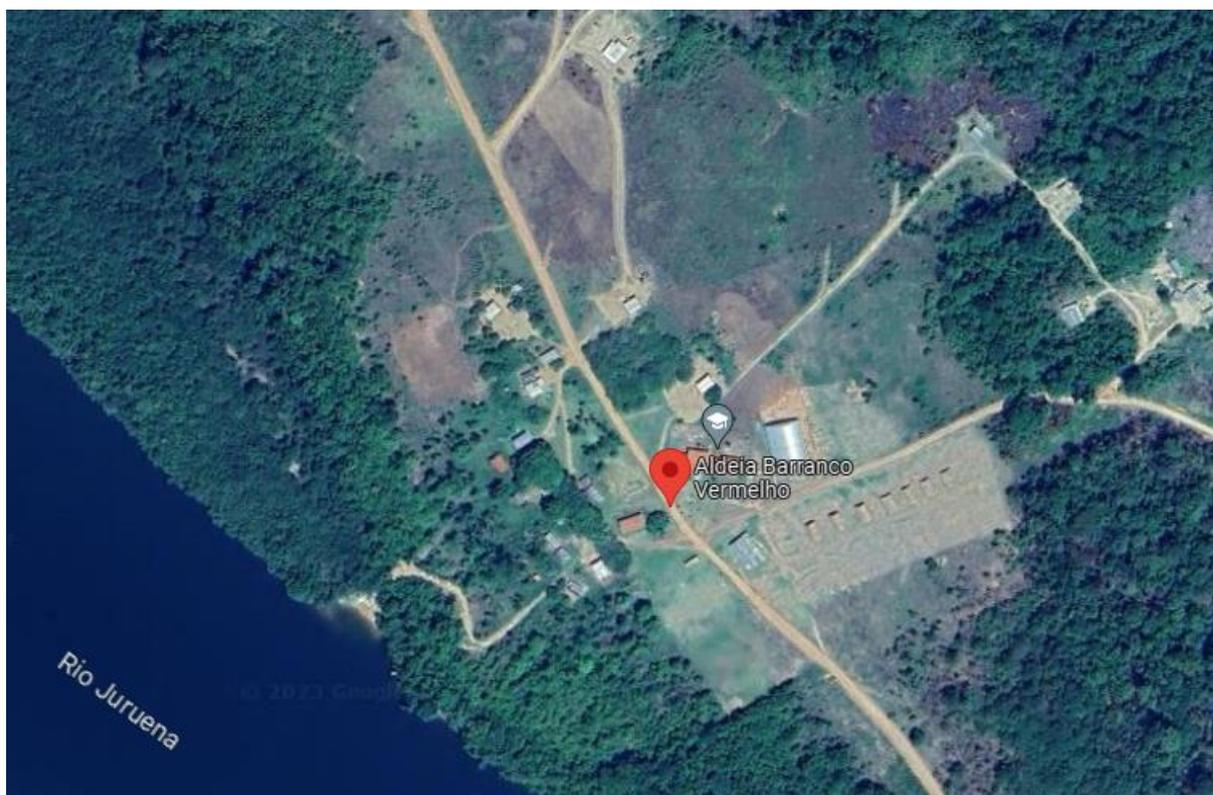
GB: Sim professor, tranquilo.

²⁴² Os Rikbaktsa, conhecidos como "Orelhas de Pau" ou "Canoeiros", eram guerreiros ferozes, são bilíngues, falam o Português e a linha Rikbaktsa, vivem às margens do rio Juruena, no noroeste do Estado do Mato Grosso (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Rikbakts%C3%A1>. Acesso em: 11/08/2022.

²⁴³ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

Bom dia! Pode gravar, tem a minha permissão sim, pode ficar tranquilo que está autorizado.

Figura 19 - Aldeia Barranco Vermelho, Brasnorte – MT



Fonte: Google Maps, 2023

AM: Certo! Meu nome é Adriano Mamedes, e estou fazendo essa pesquisa de campo do meu doutoramento, que está ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Mas antes, peço para você se apresentar.

GB: Então professor, me chamam Givanildo Bismy Rikbaktsa, minha formação é em pedagogia pela Unemat, onde tive um aprofundamento no meu conhecimento e fico muito feliz por fazer parte da primeira turma de Pedagogia, é uma alegria em fazer a abertura do curso, éramos em 32 etnias, a gente é considerado pioneiro da Pedagogia da Unemat.

AM: Em que ano teve início essa primeira turma de Pedagogia?

GB: Foi em 2012.

AM: E esse curso faz parte da Faculdade Indígena Intercultural da Unemat?

GB: Sim, está ligado à Faindi também.

AM: Gostaria que você narrasse como foi o seu primeiro contato com a Faculdade Indígena de Barra do Bugres, sua permanência durante os anos que cursou Pedagogia Intercultural.

GB: Então, desde quando comecei a estudar na Educação Básica, eu gosto de falar da minha primeira experiência em relação aos estudos, que foi o meu primeiro contato antes de chegar na Faculdade, eu posso dizer que, praticamente, todos os meus estudos não foram na escola da aldeia. Sempre estudei na cidade, desde o meu primeiro contato com a escola, desde pequeno na alfabetização até o primeiro ano do Ensino Médio, já no segundo ano do Ensino Médio constitui uma família e tive que voltar para a aldeia e lá terminei o Ensino Médio, nos dois últimos anos. Logo em seguida, o meu sonho era fazer uma faculdade, dar continuidade no meu aprendizado. Então, quando veio esse curso de Pedagogia, que a Unemat estava ofertando em específico para indígenas, eu fiz e passei. Então criei muita expectativa em aprender para voltar para minha comunidade e dar continuidade naquilo que aprendi, repassando para meu povo, para minha etnia. Eu não tinha uma definição, uma exclusividade em ficar naquela aldeia ou em outra, para onde eu fosse chamar para trabalhar eu iria²⁴⁴. Porque o meu compromisso foi de eu sair para uma faculdade, estudar e depois voltar à minha comunidade para trabalhar junto do meu povo, dar esse retorno para eles. Até porque, foram eles que me deram o aval para eu poder estudar fora.

O meu primeiro contato com a Faculdade foi incrível, fiquei muito feliz e muito contente, foi onde eu conheci várias etnias, fiz muitas amizades porque a gente passa a conhecer a realidade de cada etnia e de cada povo, seus modos de vivências, seus modos de ensinar os alunos, então isso foi uma troca de experiência muito grande, eu sempre falo que: eu mais aprendi do que ensinei sobre as realidades das nossas comunidades. Então assim, foi uma coisa muito boa, os professores também são ótimos em trabalhar com a gente, pois os professores entendiam essa relação de diferença entre as etnias, sempre respeitaram as diversidades culturais, então foi isso que aprendi. Com tudo isso que aprendi hoje eu trabalho em sala de aula, já trabalho há treze anos em escolas nas aldeias, durante esses treze anos fiquei dez anos em sala de aula e três anos como coordenador pedagógica, então assim, são essas as

²⁴⁴ Os Rikbaktsa vivem às margens do rio Juruena, no noroeste do Mato Grosso, nas Terras Indígenas (TI): a TI Erikpatsa, a TI Japuira e a TI do Escondido.

experiências novas que eu tive e que estou levando para minha vida. Aprendi lá e trouxe para dentro da minha comunidade as coisas boas, coisas necessárias que, realmente, nós indígenas precisamos alcançar. Então os primeiros anos na Faculdade foram mais tranquilos e importantes, foram mais de apresentações culturais, bem diferente do que a gente pensava e esperava de uma faculdade em geral, mas é o sonho de muitas pessoas e foi onde consegui realizar o meu, sou muito grato por esse contato que tive com a Faculdade.

AM: Professor Givanildo, você falou que estudou nas escolas não indígenas aí da sua região, conta pra gente essa experiência.

GB: Sim, eu estudei aqui em Juína. Então professor, quando eu comecei a fazer o ensino fundamental e o início do Ensino Médio, de 2001 até 2005 estudei o Ensino Fundamental na antiga escola agrícola em Juína, eu percebi que a gente era muito assim, a gente era discriminado e passava aquela visão de que o indígena não era capaz e que não iria conseguir. Nós éramos 11 indígenas que estudávamos ali, os estudos eram quinzenais. A visão das pessoas não indígenas eram assim, dos colegas de sala de aula: “você são indígenas, é por isso que vocês não têm a capacidade de fazer tal coisa...” sabe! Então, daí a gente questionava: “não é porque somos indígenas que não temos condições de estudar, de aprender e de ensinar, pelo contrário, temos condições sim!”. Então, a partir do momento que eles perceberam que realmente estavam errados, aí começaram a valorizar a gente. Depois eles passaram a falar assim: “então, é porque a gente pensava que os indígenas não aprendiam dessa forma, fomos ensinados na alfabetização pelos os nossos professores que os indígenas eram isso, eram aquilo outro, então como agora a gente está tendo contato direto com vocês percebemos que é totalmente diferente”. Então, a gente começou a mudar a visão dessas pessoas, ali de Juína. Éramos uns cento e poucos alunos na aquela escola, em que mais ou menos noventa por cento eram não indígenas. Daí a gente começou a fazer amizade com esses não indígenas e eles começaram a levar essa visão para as outras pessoas, para seus pais e amigos, falando que eles tinham amigos indígenas e que todas as coisas que aprenderam na alfabetização estavam tudo errado: que os indígenas eram incapazes de tudo. Quando os não indígenas voltavam para escola, eles relatavam coisas preconceituosas que seus pais diziam sobre nós, como: “O meu pai falou que não gostava de índio, porque índio é isso..., índio é vagabundo, índio é aquilo outro ...”, daí eles falavam para seus pais que a realidade não era aquela e que seus pais precisavam conhecer os indígenas, e respondiam: “eu tenho amigos indígenas, estudamos juntos, e eles não são essas pessoas que muitos pensam”. Isso são coisas que a gente leva para

vida, aprendendo e dando exemplos de aprendizagens, temos altos e baixos na vida, mas sempre erguemos a cabeça e continuamos.

Durante esse período no Ensino Fundamental foi muito difícil para nós, mas depois que terminei eu vim para aldeia, como eu já disse, me casei com uma indígena da aldeia e formei família. Estando aqui na aldeia, a gente vê essa diferença da escola, eu sempre falo que o aluno indígena não é de falar muito, ele não é de se expressar, não é de opinar muitas das vezes, ele é mais de ouvir, sempre ouve mais as pessoas, mas como eu já tenho experiência de estudar na escola dos não indígenas, então eu já falava mais, conversava mais, perguntava mais, por causa de ter convivido com outra realidade fora de costume e quando você volta para a realidade de sua origem e ainda continuar tímido, fica muito difícil. Então era visível essa diferença. São diferenças que a gente consegue lidar em sala de aula com os alunos, quando estou trabalhando no Ensino Médio, eu falo com meus alunos, eu gosto de dar o meu exemplo, falo da minha experiência para depois falar para ele a realidade como que é, digo para eles: “você têm que conversar mais, têm que se expressar mais, porque só assim você vão ter a evolução, vão evoluir cada vez mais em seus argumentos, ter suas ideias”. Então, até hoje por exemplo, a minha esposa fala assim: — Ah, mas você sempre estudou na escola do não indígena, é por isso que você conversa, não tem coisas que te segura nas suas palavras, você fala, se expressa sem medo. Aí eu respondi: — Mais é isso que eu quero que meus alunos façam, é isso que quero que meu filho faça, porque é isso que vai garantir o futuro deles, é esse o caminho.

Quando eu fui para a Faculdade Indígena, na Unemat, vi essa diferença também, onde alguns indígenas se expressavam mais que outros, e esses eram porque estudaram fora da aldeia, tiveram mais convivência com os não indígenas. Então, na minha experiência de estudar na escola indígena e agora como professor, notei que os alunos indígenas não gostam de se expressar, eles gostam mais de ouvir, mas isso não quer dizer que eles não querem falar, eles querem, mas não tem a coragem. Eles têm medo de falar muito porque falam muito na língua materna, então eles têm medo de falar palavras erradas do Português, por isso que eles têm essa timidez.

AM: A língua Portuguesa é apreendida na aldeia em suas escolas?

GB: Então, hoje em dia a gente fala o Português, eu falo exclusivamente da minha etnia, do meu povo, nós falamos muito em Português, já nascemos com o pai e a mãe falando em Português. Então, a gente acaba tendo mais dificuldade de falar na língua materna, mas isso

não é por causa que nós queríamos falar na língua Portuguesa, não, é por causa de alguns coisa que aconteceu no internato, antigamente, onde não só o meu povo, mas várias etnias eram proibidas de falar na língua materna, com isso os Rikbaktsa quando vieram do internato para a aldeia começaram a falar somente na língua Português, e hoje em dia nós temos muitas dificuldades de falar na língua materna.

AM: Sobre esse internado, quando e onde aconteceu?

GB: Bom, eu não lembro muito bem a data, mas foi aqui para o lado de Sapezal²⁴⁵, se chamava Utiariti²⁴⁶ onde pessoas de várias etnias convivem. Os indígenas foram pegos pelos padres e levados para lá, para catequizar, pegavam mais crianças para crescerem lá. O meu pai e a minha mãe, que passou pelo internato, diziam que quando eles falavam na nossa língua os padres batiam neles, porque não eram para eles falarem na língua materna, mas é por isso que hoje a gente trabalha muito na língua materna na escola para poder voltar a falar na nossa língua.

AM: Conta pra gente como eram a convivência entre vocês de diferentes etnias na Faindi. Como acontecia a comunicação, em que língua comunicavam?

GB: Eu mais aprendia na língua dos outros indígenas do que ensinava a minha língua para eles, porque a gente conversava, realmente, em Português, porque nós não falávamos na língua de cada um, a gente não entende a língua das outras etnias, mas por eu ser muito curioso, eu perguntava para eles algumas palavras na língua deles para aprender, mas a gente conversava mesmo era em Português.

AM: Tinha algum momento onde vocês faziam apresentações culturais?

GB: Sim, tivemos uns momentos que a gente se apresentava, tinha por exemplo os dias que cada uma das etnias apresentava parte de um ritual de suas culturas, de seus costumes e de suas tradições, aquilo que é diferente, e com isso tudo a gente aprendia coisas novas.

AM: E como era em sua comunidade Rikbaktsa, vocês praticavam a cultura?

²⁴⁵ Sapezal, cidade mato-grossense com 25 054 habitantes, distante a 521 km da capital. Disponível em: <<https://www.sapezal.mt.gov.br/>> Acesso em: 11/08/2022.

²⁴⁶ Internato de Utiariti, onde muitos indígenas foram retirados de suas aldeias e levados para conviverem nesse internato (Arruda *et al.*, 2020). Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/belfares,+3128-8823-1-CE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/belfares,+3128-8823-1-CE%20(1).pdf)> Acesso em: 11/08/2022.

GB: Sim, a gente pratica aqui a cultura em geral, a única coisa nossa de dificuldade maior é a questão da língua materna, mas em relação aos rituais da cultura a gente sempre pratica, convive com isso. Muitas vezes, mesmo estando o professor em sala de aula, a gente chama as pessoas mais de idade, os anciões da aldeia para vir ajudar na aula, apresentar para os alunos a cultura, com isso a gente vai ensinando a nossa cultura.

AM: Sobre o conhecimento do não indígena ensinado nas escolas urbanas, que você recebeu aqui em Juína, como já disse, foi muito importante?

GB: Então, lá trás quando comecei a estudar eu tinha a concepção de que a escola indígena não tinha condições de trabalhar como escola indígena, diferenciada, isso era o que eu pensa antes de ser professor, mas hoje eu acredito que o próprio professor indígena tem capacidade, tem condições de ensinar aos seus alunos aconselhando os jovens indígenas a valorizar os professores que estão em sala de aula de sua comunidade, porque o aprendizado e o ensinamento são os mesmos e o que muda é a forma de ensinar, a forma de trabalhar dos professores, mas o ensinamento é o mesmo. Então, eu aconselharia que valorizassem o professor indígena que se esforçou tanto para estudar e hoje retornou a serviço da comunidade, a valorização deveria ser maior, eu penso. Hoje em dia nós não temos muitos alunos nas comunidades, porque saíram de suas aldeias para morar em uma vila mais próxima da cidade para estudar e com isso não estão valorizando o seu próprio parente que se esforçou tanto para estudar e agora está sendo desvalorizado.

AM: Como funciona a Educação na escola indígena, além do ensino escolar universal é ensinado também o ensino cultural?

GB: Isso é ensinado o ensino cultural, a gente trabalha mais voltada à cultura nossa para não deixar de praticá-la, então a cultura para nós é muito valiosa, muito rica e esse ensinamento começa aqui dentro da comunidade pela cultura para depois ir para o ensinamento do mundo universal.

AM: E esse ensinamento cultural, ele também é dividido no momento de ensinar os alunos, separados por faixa etária?

GB: Não, aqui não tem separação do ensino cultural por faixa etária, mas a Educação Escolar Indígena segue como a do não indígena, tem separação por série e por conteúdo universal. E assim, qual seria a nossa ideia hoje, a gente, os Rikbaktsa, queria que a escola fosse

por exemplo, da alfabetização até o Ensino Fundamental completo tivesse somente a língua materna e depois no Ensino Médio, seguiria com a língua portuguesa, mas isso é uma dificuldade que a gente tem. Fora isso, a escola segue normal, por sério, por ciclo e isso não influencia em relação à nossa cultura. A gente costuma dizer que a cultura é aprendida todos os dias e que não é responsabilidade da escola e nem do professor, a cultura é responsabilidade dos pais, então a escola é mais um complemento na vida das crianças.

AM: Certo! Fala um pouco de quando você estudava na cidade de Juína, como era?

GB: Eu estudei na antiga Escola Agrícola, a gente vivia lá, ficava quinze dias alojado na escola e depois voltava para a aldeia, inclusive, todos os alunos que moravam longe nas redondezas ficaram no alojamento.

AM: Com esse distanciamento da sua aldeia e da sua cultura, e mantendo contato frequente com os não indígenas, isso fez com que se esquecesse de seus costumes?

GB: Na verdade, quando comecei a estudar na cidade já não estava dando muita importância para as questões da cultura indígena, da minha própria cultura, eu não tinha essa visão que ela é importante e que no futuro poderia servir pra mim, eu não estava nem aí, meu negócio era estudar na escola não indígena e seguir para frente. Mas depois, percebi que estava totalmente errado, eu sempre falo com meus alunos: a minha mãe fala bem na língua materna, o meu pai falava muito bem também e por que não aprendi? não aprendi porque faltou interesse meu, eu não valorizava minha cultura, não valorizava a minha língua materna, eu sentia vergonha de falar na língua indígena, mas só agora percebi que como ela é tão importante e tão valiosa. É por isso que aconselho os jovens a estudarem nas aldeias, valorizar mais a cultura, isso é o mais importante.

AM: Agora gostaria que você falasse um pouco mais da Unemat de Barra do Bugres, na qual tem esse trabalho de ofertar cursos de Licenciaturas Indígenas e agora ofertando o primeiro Mestrado específico para indígenas. Qual é a sua perspectiva com essas ofertas?

GB: Então professor, esse Mestrado da Faculdade Indígena Intercultural está suprimindo a necessidade dos professores indígenas, seria bom se tivesse em todas as áreas, e tivesse também, mais graduações específicas para indígenas em todas as áreas, isso seria ótimo. Esse Mestrado está fazendo coisas novas e estamos percebendo que somos capazes de alcançar, realizando os nossos sonhos, a Unemat trouxe isso para nós. A esperança agora é só crescer e

dar continuidade com o Mestrado. Um sonho nosso é um curso de Doutorado exclusivo e específico para indígenas. Se a gente conseguir isso posso dizer que estamos realizados, mas nós estamos tendo muitas oportunidades e essas oportunidades só depende de nós, porque quando a gente quer a gente vai atrás. Esse Mestrado está sendo uma grande oportunidade para quem realmente quer estudar.

Eu já tentei duas vezes entrar no Mestrado, a primeira vez foi em Cáceres, não consegui e agora aqui na Barra do Bugres, também não consegui. Agora este ano eu não participei do processo. A minha esposa, Gesilene Aikdapa²⁴⁷, fez e passou, e assim, ela está fazendo uma coisa que é para uma melhoria da nossa comunidade, para aprofundar no conhecimento.

AM: A sua esposa é também professora, é formada em que área?

GB: Ela é formada em Ciências Sociais pela Unemat de Barra do Bugres e vai começar o Mestrado Indígena, ela fez o processo da terceira turma de Mestrado, será a primeira Mulher Rikbaktsa a cursar o Mestrado.

AM: Você falou de Doutorado específico, mas existe algum movimento com representantes indígenas lutando por mais essa possível conquista na Educação Indígena?

GB: Para abrir o Mestrado, já vinha lutando desde da primeira turma dos professores que se formaram, em 2005, vieram se esforçando para que realmente abrisse o Mestrado, então não foi uma luta de ontem e hoje é de muito tempo já. Quando comecei a Graduação, já ouvia falar que teria o Mestrado exclusivo para indígena, e porque não abrir um Doutorado também. Já têm pessoas lutando para isso, se a gente conseguir, nossa! será uma maravilha, mas não estamos impedidos de concorrer de igual para igual com os não indígenas nos cursos regulares. Agora temos cotas para indígenas concorrerem os mestrados de outras áreas, na modalidade regular.

AM: Mas assim, existe uma diferença nos cursos de mestrado regulares para o Mestrado Indígena, o aluno indígena no mestrado regular fica mais difícil de acompanhar ou não?

GB: Sim, é um pouco mais puxado, mas como eu te falei no começo, existe sim uma discriminação em falar que: “há, mas um índio fazendo mestrado, será que é capaz!”. Então

²⁴⁷ Aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural – PPGECII, Turma 2022.

existe uma dificuldade grande que a gente um dia vai ter que encarar, é puxado, mas como diz o ditado: “quando a gente quer nunca é impossível”, temos que ir atrás dos nossos objetivos.

AM: Vamos então para a última pergunta de encerramento da entrevista. Fala para nós dos benefícios que a Unemat de Barra do Bugres tem trazido para os povos indígenas com a criação dos cursos de Licenciaturas Interculturais e o Mestrado Intercultural, ambos ligados a Faindi.

GB: Como eu já disse em outro momento, a gente teve muitos ganhos. Está sendo suprida as necessidades das demandas de todas as etnias nos cursos, devido a quantidade de vagas por etnias indígenas, por exemplo: tem 5 vagas para os Rikbaktsa, mais 5 de outra etnia e assim por diante, e a gente só tem a ganhar com isso, porque vamos concorrer entre nós mesmo. Quando eu fiz graduação, concorreremos eu e mais quatro da minha etnia. Isso é uma vantagem por que nós porque não precisamos concorrer com as outras etnias, não é como no Mestrado que a quantidade de vagas ainda está sendo poucas, por enquanto. Então os povos indígenas ganharam com isso, porque já tem cotas exclusivas para cada etnia. Por exemplo, tinha etnia que não tinha nenhum professor graduado e nisso com abertura da Unemat agora já tem. Isso foi muito bom para essas etnias, então a gente ganhou muito com a Faindi, e agora com o Mestrado. O Mestrado é mais concorrido? É, mas isso não impede a gente se esforçar para entrar, coisa fácil não é bom né [risos]. Então a gente precisa ter força de vontade para dar continuidade. A Faindi veio para dar a oportunidade para as comunidades indígenas terem nas suas aldeias professores formados e quem ganha com isso somos nós.

AM: Certo! Você sabe me dizer quantas etnias temos aqui no Estado do Mato Grosso e se todas elas já passaram pela Faindi?

GB: Sim, são 42 etnias, mas tem algumas que ainda não estão, não passaram ainda por causa que agora que eles estão terminando o Ensino Médio, que é o caso dos Enawenê-nawê²⁴⁸, agora que eles estão terminando o Magistério, inclusive eu também fui dar aula para eles no ano passado, as últimas etapas do Magistério. Daí, agora eles falaram que vão querer começar a fazer Faculdade, e eu disse a eles que é muito bom, porque é exclusivo para nós indígenas e pode concorrer na quantidade de vagas que eles ofertarem para vocês, vocês concorrem entre

²⁴⁸ Os Enawenê-nawê falam uma língua da família Aruák e vivem próxima ao rio Iquê, afluente do rio Juruena, no noroeste de Mato Grosso (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Enawen%C3%AA-naw%C3%AA>. Acesso em: 11/08/2022.

vocês mesmos, não vai precisar concorrer com as outras etnias. Ainda tem várias etnias que ninguém tem o Ensino Médio completo para poder concorrer a Graduação.

AM: Tudo bem professor Givanildo, fico muito feliz por você nos conceder essa entrevista, agradeço pela sua disponibilidade de tempo, vejo que você está dentro de uma sala de aula, ouço as crianças conversando e isso é muito bom. Vou deixar você trabalhar agora [risos]. Muito obrigado!

GB: Eu que agradeço professor, por essa oportunidade de a gente ter essa conversa e poder, realmente, estar ajudando no seu doutorado passando o meu conhecimento e a minha experiencia. Estou muito feliz mesmo. Obrigado!

5.11. Entrevista com a professora Dra. Francisca Navantino Pinto de Ângelo (FNPA)

Figura 20 - Dra. Francisca Navantino Pinto de Ângelo



Fonte: Currículo Lattes

Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/1180772687186798> > Acesso em: 14/12/2022.

Indígena do povo Paresi²⁴⁹, do Estado de Mato Grosso, nascida em 13 de maio de 1960, possui Graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (1986), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2005) e Doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018). Professora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Atualmente, é conselheira no Conselho Estadual de Educação (2019-2023).

Ao dia 19 de março de 2022 às 18h18', demos início a entrevista que durou 01h18'30" de forma remota via Google Meet²⁵⁰. Antecipadamente, foi enviado por e-mail à entrevistada o Roteiro de Entrevista.

ENTREVISTA:

Adriano Mamedes (AM): Boa noite professora Francisca, conhecida, também, como *Chikinha Paresi*.

FN: Boa noite.

²⁴⁹ Os Paresi vivem nas regiões do estado do Mato Grosso, se autodenominam *Halíti*, traduzido significa “gente”, falantes da família linguística Aruak (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pares%C3%AD#L.C3.ADngua> Acesso em: 14/12/2022.

²⁵⁰ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

AM: Primeiramente, gostaria de agradecer a senhora por ter aceito o convite em participar da nossa pesquisa.

Meu nome é Adriano Mamedes. Neste momento a senhora será entrevistada com perguntas relacionadas ao movimento de criação da Faculdade Indígena Intercultural e a abertura do primeiro Mestrado Indígena da Unemat de Barra do Bugres.

Gostaríamos que a senhora ficasse à vontade para narrar esses episódios. Mas, antes, peço a permissão para gravar esta entrevista que posteriormente será transcrita e divulgada em nosso trabalho.

FN: Sim, com certeza. Para nós indígenas é muito importante relatar o processo histórico de uma conquista muito importante que nós tivemos no campo da Educação que é o Ensino Superior. A formação de professores tem sido uma das prioridades das demandas dos povos indígenas, não só do Estado de Mato Grosso, mas de todo o nosso país. O Ensino Superior sempre foi o nosso alvo de oportunidade para a formação de profissionais que possam atuar nas nossas comunidades indígenas, principalmente, neste momento em que nós estamos tão carentes de profissionais que possam atuar dentro de uma formação específica e intercultural, voltada para os contextos sócio cultural do nosso povo.

AM: Certo! Professora, a senhora poderia fazer uma breve apresentação pessoal e sua área de atuação, por gentileza.

FN: Meu nome é Francisca Navantino, sou da etnia Paresi, *Halíti*, da comunidade do Rio Formoso, onde está a minha grande parentela. Sou de um subgrupo chamado *Aimoré*²⁵¹, minha mãe era mestiça Bororo²⁵² e não indígena, meu pai era Paresi. Tenho nome indígenas que é *Nezokemaero*, nome dado no meu batismo dentro da minha comunidade. Sou professora desde 1980, também sou militante na Educação, no movimento indígena de uma maneira geral, mas o meu foco mesmo tem sido, até por conta da minha profissionalização, a Educação Escolar Indígena. Sou constituinte porque participei da Constituição Federal, daquele movimento todo que nós tivemos em Brasília para fazer com que a Carta Magna pudesse registrar de fato o reconhecimento da nossa cultura, dos nossos saberes, da nossa língua e, principalmente, da

²⁵¹ "Aimoré" é um termo do Tupi Antigo, era uma etnia indígena brasileira que habitava o sul da Bahia e o norte do Espírito Santo nos séculos XVI e XVII e que não falavam a língua Tupi. Relatos sugerem que eram 30 000 indivíduos (Povos Indígenas Brasileiros, 2020). Disponível em: <https://indigenasbrasileiros.blogspot.com/2020/07/aimore.html>. Acesso em: 11/08/2022.

²⁵² Os Bororo se autodenominam Boe. O termo "Bororo" significa "pátio da aldeia", vivem nas regiões do Mato Grosso, falantes da língua Boe Wadáru do tronco linguístico Macro-Jê Povos Indígenas do Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Bororo#L.C3.ADngua>. Acesso em: 11/08/2022.

diversidade sociocultural no nosso país. Então, eu participei não só dos grupos de trabalho, mas participei juntamente com um grupo daqui do Estado de Mato Grosso, do nosso movimento, que esteve lá compactuando com os demais pra gente fazer com que fossemos contemplados na Constituição de 1988. A minha formação é na área de Licenciatura Plena em História, mas também tenho formação de Mestrado em Educação com foco na Educação Escolar Indígena, Movimentos Sociais e também Doutorado na área de Antropologia. Recentemente, fui aprovada para outro Doutorado, para trabalhar na área de linguagem com o foco nas línguas indígenas, até porque, estamos na década das línguas indígenas e nós temos uma demanda muito grande.

AM: A senhor fará o seu segundo Doutorado?

FN: Sim, poderia fazer um Pós-Doutorado, mas eu optei pelo Doutorado até por conta da frente de trabalho que estou fazendo, que é a revitalização das línguas indígenas aqui no meu estado. Nós temos aqui 43 povos indígenas, parece-me que já está em 44 porque nós temos um grupo que migrou para o Estado de Mato Grosso e agora eles estão na luta por território e estão nessa fase de reconhecimento. Nós temos 33 dialetos e a língua indígena aqui está precisando muito com que a gente possa avançar nas pesquisas e nos registros dessas línguas. Será um desafio para mim nesse Doutorado, mas é muito importante este momento que a gente está vivenciando sobre a questão das línguas indígenas. Atuo como professora na rede pública, efetiva do Estado de Mato Grosso, atuei na escola indígena do meu povo, na aldeia Rio Formoso²⁵³, e atuei também em escolas não indígenas, no momento estou no Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena que é uma instância de colegiado criado para atuar na Educação Escolar Indígena em diferentes aspectos e, também, sou representante indígena no Conselho Estadual, onde regulamenta as escolas indígenas.

AM: Qual foi o ano em que a senhora efetivou no estado?

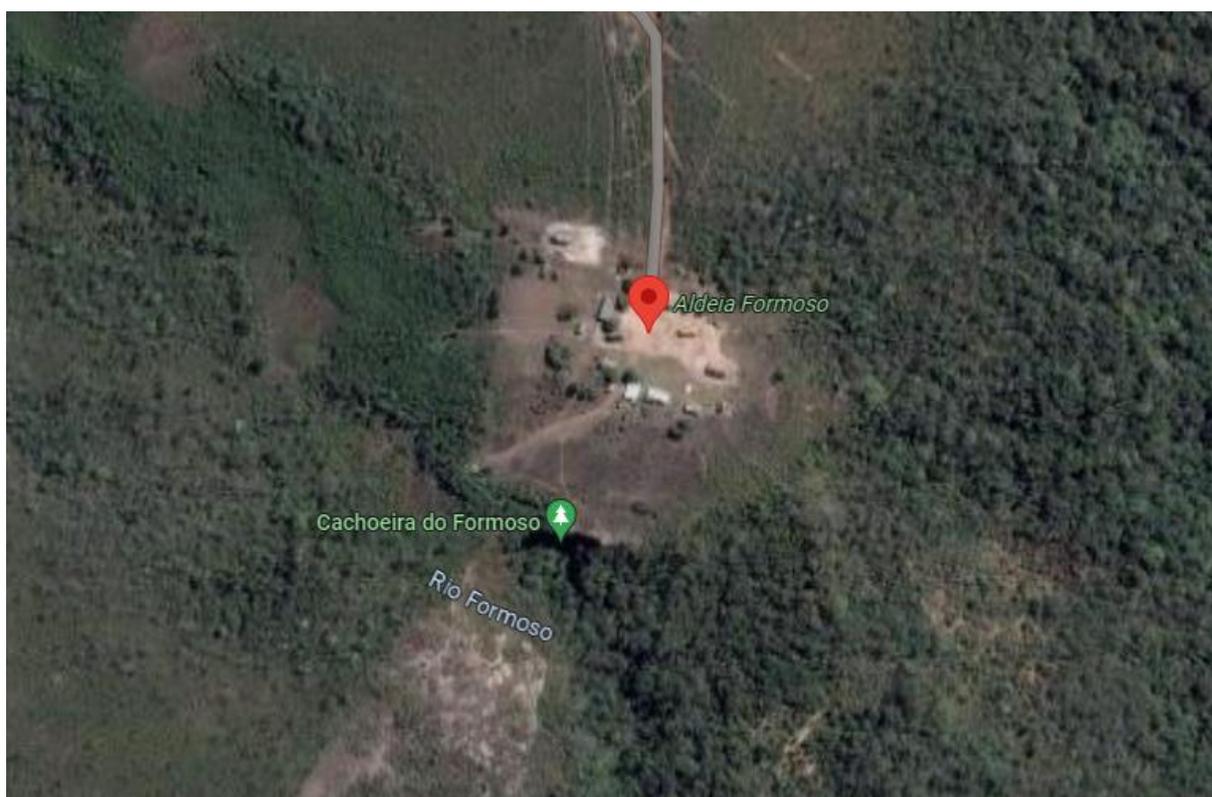
FN: Foi em 1980, sou a primeira indígena que fez o concurso público do Estado de Mato Grosso, naquele tempo não tinha nenhum indígena com formação e também as escolas indígenas não eram atendidas pela rede pública, pelo sistema de ensino, nós éramos atendidos pela Funai, mas éramos atendidos em sistemas dos municípios. Então, essa mudança aconteceu a partir da constituição federal de 1988 e depois a LDB²⁵⁴ veio e consolidou, assegurando para

²⁵³ Escola Municipal Indígena Formoso, em Tangará da Serra – MT. Disponível em: <https://www.escol.as/258286-escola-municipal-indigena-formoso>. Acesso em: 11.08.2022.

²⁵⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11.12.2022.

os povos indígenas o seu atendimento pela rede pública dos estados e também dos municípios, mas, principalmente, dos estados por conta de que os estados têm um sistema mantenedor e já faz esse trabalho. Então, hoje as escolas indígenas são mantidas pela Rede Pública do Estado, pelo sistema de ensino do Estado, mas também tem município que atende.

Figura 21 - Aldeia Formoso - Tangará da Serra – MT



Fonte: Google Maps, 2023

AM: Professora, como foi a sua participação nos movimentos em prol da Educação Escolar Indígena?

FN: Bom, a partir de 1995 e a partir de 1988, com a consolidação da legislação, eu digo da legislação, porque a prática é um outro processo, mas da legislação, principalmente, da Constituição Federal de 1988 e depois nós tivemos a LDB. Começa todo um movimento a nível nacional e a nível local em algumas regiões, cada estado fez a sua mobilização, a luta para consolidar o que foi colocado na Constituição Federal e na LDB, então, foi a partir desse momento. E aqui no Estado de Mato Grosso o Movimento Indígena junto com os nossos aliados, porque o Movimento Indígena aqui do Estado de Mato não é somente com os indígenas, mas nós temos uma rede de aliados indigenistas que são as organizações não governamentais,

que são as instituições indigenistas, as universidades e as organizações indígenas também, então, é um grupo maior que consolida e nessa luta todos estiveram presentes. Aqui, em Mato Grosso, o movimento começa a nascer com a solicitação a partir de um diagnóstico que foi feito por um professor da Universidade Federal de Mato Grosso, que inclusive já faleceu, o professor Darci Secchi²⁵⁵, não sei se você já ouviu falar dele. Nós tivemos um movimento importante antes de tudo isso, foi o movimento das lideranças tradicionais, antes da minha geração tivemos outra que lutou muito pela solidificação dos direitos assegurados na Constituição Federal. Aqui, em Mato Grosso, nós tivemos várias lideranças importantes, mas uma das lideranças importantes no campo da Educação Escolar Indígena é exatamente um indígena que é meu parente, chamado Daniel Matenho Cabixi²⁵⁶. Ele era um indígena Paresi, foi um grande lutador, um exemplo para mim, principalmente, foi muito importante para minha vida, porque foi ele quem me levou para o Movimento Indígena Regional, depois eu fui para o Movimento Nacional e depois Internacional. Ele foi um dos primeiros indígenas, principalmente, aqui no Estado de Mato Grosso a dar uma concepção do que seria a Educação Escolar Indígena, o que seria essa concepção. Ele dizia muito sobre a importância que teria uma educação voltada para o contexto da cultura, principalmente, do sócio cultural, da identidade, de fortalecer toda essa questão que ele considerava muito importante. Ele foi um dos primeiros indígenas que registrou o que seria a Educação Indígena e o que entendia como Educação Escolar, são duas diferenças que nós temos. Nessa época, ele conseguiu fazer essa concepção porque teve a própria experiência de vida. Ele passou por internatos, foi alfabetizado, aprendeu a ler e escrever na língua portuguesa através dos internatos que passou, então, ele teve toda uma trajetória da sua experiência pessoal para isso. Uma vez conversando com ele sobre a Educação Escolar Indígena, ele falou para mim: “— Chikinha vai ser uma luta muito grande que nós vamos ter”. Ele gostava muito de conversar comigo até por conta de eu ser professora, ele dizia: “— Chikinha, você é professora, você é *Halíti* professora, é uma das nossas primeiras professoras com formação, seria bom que você entendesse essas questões que estou falando”. Aí ele me passava todo o seu material, como se eu tivesse que me apropriar das escritas dele, ele escreveu muito sobre essas questões, e ele falou assim: “— Nós temos que trabalhar, vai ser uma luta muito grande, talvez a realização de um sonho nosso! Se a gente conseguisse fazer com que uma geração dos nossos indígenas fosse

²⁵⁵ (Em memória) Darci Secchi, Pedagogo e Doutor em Ciências Sociais, atuava como professor Titular da Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/1238521/darci-secchi> Acesso em: 11.12.2022.

²⁵⁶ Daniel Matenho Cabixi, do povo Paresi, aldeia de Rio Verde no Mato Grosso, foi o primeiro escritor Indígena. Disponível em: https://ufmt.br/povosdobrasil/index.php?option=com_k2&view=item&id=107:daniel-cabixi Acesso em: 11.12.2022.

para a universidade seria uma grande conquista”. Quando ele falou isso eu falei assim para ele: “— Olha Daniel, de fato, nós vamos ter que lutar muito, porque não é fácil ir para a universidade”. Por exemplo, eu mesma, na minha trajetória tive uma série de situações em que debatiam a questão da nossa identidade: de que indígenas depois que aprendem as coisas do branco não seriam mais indígenas. Essas questões todas vieram à tona, mas ele falava isso, e que seria um grande sonho a universidade para nós aqui no Estado de Mato Grosso, de uma maneira em geral para os demais.

A partir disso a nossa luta começou, foi quando veio a Constituição Federal. Nós tivemos um governo naquela época, em 1995, muito importante que foi o governo do Dante Martins de Oliveira²⁵⁷, esse Governador era um grande estadista. Ele foi muito importante na política indigenista do Estado de Mato Grosso, foi um dos primeiros governos que pôde entender qual era a importância de consolidar os direitos dos povos indígenas e, assim, ele foi o governador que realmente deliberou sobre a importância que tinha a formação. Ele perguntou para nós, indígenas, qual era a nossa demanda e a importância que tinha essa demanda para nós. Perguntou, também, de uma maneira geral, o que demandam os povos indígenas em Mato Grosso e o que ele poderia fazer por nós. E naquela época tinha recurso do Banco Mundial, recursos que vinham de fora para o Estado de Mato Grosso. O Daniel foi consultor também do Pnud²⁵⁸, ele deu uma clareza do cenário da Educação naquele momento para os consultores, os assessores e os agentes que atuavam no Pnud naquela época. E a partir disso, o nosso movimento começou a trabalhar em cima de demandas que a gente tinha na época. E naquele momento em que o Dante de Oliveira, em 1995, estava se preparando para ser o Governador, começou a sua campanha, e ele deu uma oportunidade para os movimentos sociais daqui do Estado de Mato Grosso, falarem quais eram as demandas de cada um e para nós indígenas, perguntou também a mesma coisa. Foi quando o nosso professor Darci Secchi propôs ao Governador: “vamos ver se a gente faz um diagnóstico da realidade dos povos e levantar essas demandas”. Foi feito o primeiro diagnóstico, feito pós-constituente sobre a realidade e a demanda do Estado de Mato Grosso em relação aos povos indígenas, assim foi feito. E nisso detectou, que uma das grandes demandas que tínhamos eram em três situações importantes:

²⁵⁷ (Em memória) Em Mato Grosso, foi Governador por dois mandatos, além de Deputado Federal e Estadual. Foi também Prefeito da capital Cuiabá por três mandatos (CPDOC/FGV • Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil Praia de Botafogo, 190, Rio de Janeiro - RJ, 2009). Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/dante-martins-de-oliveira>. Acesso em: 09/09/2022.

²⁵⁸ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/165180-com-apoio-do-pnud-projeto-impulsiona-merenda-escolar-indigena-no-amazonas>. Acesso em: 11/09/2022.

primeiramente, era a questão das escolas, da formação de professores em que a maioria dos professores não tinham formação para ministrarem suas aulas, atuarem como docentes, na época; depois, a questão da área da saúde em que, também, apresentou a ausência muito grande de profissionais indígenas e não indígenas; e a questão da área de sustentabilidade. Então, tínhamos uma carência nessas questões. Nós percebemos que as escolas tinham grande dificuldade para o seu funcionamento, exatamente, porque não tinham profissionais. Naquela época a Funai atuava no atendimento das escolas, ela fazia toda uma política de tentar atender as demandas com seus profissionais. A maioria dos profissionais eram não indígenas, mas nós tínhamos também os indígenas que eram monitores, que faziam a tradução da língua portuguesa para a língua indígena, para o professor não indígena atuar na sala de aula nas escolas das aldeias, com muita precariedade e com muita carência. E foi isso que o professor Darci, no seu diagnóstico, mostrou como uma grande demanda.

As relevâncias que nós tínhamos nesse momento de atendimento eram as demandas profissionais da Educação Escolar Indígena. Começa, então, o processo das escolas indígenas passarem a sair da Funai e serem transferidas para o estado e para os municípios, ficando mais, principalmente, do estado a responsabilidade das escolas indígenas, mas com muita precariedade, como já disse.

Em 1998, quando saiu as primeiras regulamentações do MEC²⁵⁹, a resolução 03, veio já dizendo que as escolas indígenas passariam para a rede dos sistemas de ensino do país, seriam das esferas federal, estadual e municipal onde, para uma escola ir para municipal dependia muito da esfera estadual regulamentar essa situação, ela só iria mediante consentimento das comunidades e, também, a partir do momento que o município apresentasse condições de poder estruturar essa escola. E nesse trabalho foi quando tivemos o diagnóstico apontando a necessidade da formação a nível de Magistério, Ensino Médio, que atenderia as turmas de primeira até a quarta série, que existia na época, nós não tínhamos ainda o sistema de Ciclo que temos hoje. A partir daí, quando os indígenas apresentaram que havia a necessidade dessa formação em Magistério, surgiu o primeiro projeto de formação no Magistério Indígena, que nós chamamos de Magistério Intercultural, que foi o projeto Tucum²⁶⁰. Esse projeto veio como

²⁵⁹ O parecer institui as diretrizes, a proposição da categoria “escola indígena”, a definição de competências para a oferta da Educação Escolar Indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf> Acesso em: 16/12/2022.

²⁶⁰ O Projeto Tucum é um Curso de habilitação para o Magistério, realizado de forma parcelada, na modalidade de suplência, tem por objetivo formar professores indígenas para atuarem na carreira do Magistério nas comunidades indígenas. Referencial: Projeto Tucum - Programa de Formação de Professores Indígenas para o

formação e habilitação de professores indígenas para atender suas escolas nas aldeias. O projeto Tucum foi o segundo projeto de Formação de professores indígenas em nível médio do país, porque o primeiro foi no Acre, com a Comissão Pró Índio²⁶¹, eles foram os primeiros, nós os segundo e depois surgiram vários no Brasil inteiro. Então, o projeto Tucum tem sido muito importante, ele habilita professores indígenas para atuarem nas séries iniciais, atendendo as prerrogativas da LDB. Depois disso, quando nós estávamos em andamento do projeto Tucum começou um novo movimento entre nós, em que questionamos porque a gente não poderia, também, avançar na formação e ir para o Ensino Superior, para uma universidade, na formação e habilitação de professores indígenas para atender toda a Educação Básica, as séries iniciais e o Ensino Médio, por que não? Né. E nós tínhamos Ensino Médio em algumas escolas indígenas, ministrado pelos professores não indígenas. Nesse momento nós tivemos também lideranças apoiando essa ideia. Tivemos um Cacique Xavante²⁶² que fez uma carta e mandou para Secretaria de Educação do Estado e para a Universidade Federal de Mato Grosso solicitando o porquê que a Universidade não abria as portas para os indígenas, para suas formações no Ensino Superior, e foi muito importante essa carta, ela nos iluminou, nos deu as condições e fortaleceu a nossa luta para a gente chegar no Ensino Superior.

AM: Nessa carta que foi enviada para a Universidade Federal, requeria abertura de cursos em Licenciatura Intercultural ou um percentual de vagas por cotas em cursos regulares?

FN: Não, naquela época não tinha nada disso, essa questão de cotas para indígenas [...] a gente nem pensava nisso. Essa questão toda de Ações Afirmativas, de você entrar para o número x de vagas, não! Ele fez um pedido, porque ele tinha Ensino Médio na aldeia e havia um grupo de jovens que tinha acabado de concluir o Ensino Médio e precisava que esses alunos pudessem ter uma profissão para atender a própria comunidade, então fez essa carta. A partir da carta, pode-se dizer que ela foi o roteiro, nós pudemos seguir adiante com a demanda de solicitação para continuarmos militando por esse campo de luta em prol ao Ensino Superior Indígena. Depois disso, quando os indígenas estavam quase terminando o Magistério

Magistério. Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Assuntos Indígenas, Cuiabá (MT), 1995. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/21-encontro-anual-da-anpocs/st-3/st06-2/5253-edirbarros-projeto-tucum/file> Acesso em: 16/12/2022.

²⁶¹ A Comissão Pró Índio – Acre, criou o projeto de formação de professores indígenas. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/publicacoes/> Acesso em: 16/12/2022.

²⁶² Os Xavante habitam ao leste do Mato Grosso, se autodenominam de A'uwe, pertencente à família linguística Jê (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xavante> Acesso em: 16/12/2022.

Intercultural, do projeto Haiô²⁶³, começou o movimento de militância nesse campo, requerendo que a Universidade pudesse abrir as portas e nos atender. Nós tínhamos as duas universidades que poderiam atender, a Federal de Mato Grosso, que é mais antiga, e a Unemat, Universidade do Estado de Mato Grosso.

Antes de tudo isso, eu lembrei agora, em 1995, quando o governador Dante de Oliveira ganhou as eleições, ele fez algumas ações muito importantes: criou o primeiro Conselho de Educação Escolar Indígena no Estado de Mato Grosso, com a finalidade de atender a convenção de número 169²⁶⁴. Naquela época a convenção nº 169 já estava em tramitação em vários países e também nas Nações Unidas. Ela estava sendo trabalhada nas comissões da ONU²⁶⁵. Eu me lembro muito bem, porque participei junto com o nosso parente Marcos Terena²⁶⁶, não sei se já ouviu falar dele. O Marcos terena foi muito importante também, porque ele nos ajudou muito dentro de sua atuação, promovendo encontros com as autoridades importante, nós tivemos na ONU, graças a um desses eventos que ele promoveu através da sua organização, o Comitê Intertribal²⁶⁷, que a gente foi, eu e Daniel Cabixi, falar sobre os Direitos Humanos e como estava a Educação Escolar Indígena aqui. E o governador Dante de Oliveira achou importante criar o Conselho Indígena para que fosse uma instância de colegiado onde a sua composição seria de Indígenas, Indigenistas, Organizações Indígenas, Organizações não governamentais, não indígenas e, também, Instituições Públicas como as universidades, a Seduc e a própria Funai que participa do colegiado. Então, seria um colegiado que era de consulta e de assessoramento do Governo do Estado para os assuntos da Educação Escolar Indígena. Tudo que seria da Educação Escolar Indígena passaria pelo conselho, essa era a ideia do Governador e nós compactuamos com isso também. O Conselho existe até hoje, tem 27 anos, eu faço parte dele, ampliou mais as suas ações de assessoramento deliberativo consultivo de todas as ações

²⁶³ Em 2005, a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso lançou o novo Projeto Haiô, que tinha como objetivo capacitar 300 professores indígenas em nível de Segundo Grau com habilitação em Magistério. Disponível em:

[file:///C:/Users/User/Downloads/belfares,+3128-8823-1-CE%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/belfares,+3128-8823-1-CE%20(5).pdf) Acesso em: 16/12/2022.

²⁶⁴ Conselho Indigenista Missionário garante diversidade às discussões sobre a Educação Indígena. Disponível em: <https://cimi.org.br/2022/08/inclusao-de-povos-em-retomada-no-ceedi-ma-garante-diversidade-as-discussoes-sobre-educacao-indigena/> Acesso em: 16/12/2022.

²⁶⁵ Organização das Nações Unidas. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em: 11.09.2022.

²⁶⁶ Indígena Marcos Terena, ativista, aviador, escritor e comunicador indígena. Disponível em: <https://cartasindigenasaobrasil.com.br/biografia/marcos-terena/> Acesso em: 16/12/2022.

²⁶⁷ O Comitê Intertribal – Memória e Ciência Indígena (ITC) é a organização responsável pelo projeto e realização dos Jogos dos Povos Indígenas em parceria com esferas governamentais e patrocinadores. Disponível em: <https://museudofutebol.org.br/crfb/instituicoes/628922/> Acesso em: 16/12/2022.

educacionais do Estado de Mato Grosso, principalmente, para a mantenedora do sistema que é a Secretaria de Estado de Educação, isso é muito importante enfatizar.

Voltando para 1995, depois quando começa todo o nosso movimento, o Governo do Estado e nós começamos a propor também e, assim, foi importante a participação do Daniel Cabixi e do professor Darci Secchi, que eles propuseram a questão da criação da Comissão. A Comissão foi criada e o Governador solicitou apresentação de uma proposta do Ensino Superior, então a demanda veio exatamente por conta disso. Nós tínhamos toda uma demanda importante que veio do Magistério, com professores das séries iniciais e na sua continuidade para o atendimento do Ensino Médio implantado nas aldeias, mas precisávamos de professores com formação e habilitação em licenciaturas como está posto na LDB. Depois que foi criada essa comissão interinstitucional, composta pelas duas universidades, a Unemat e a UFMT, e demais instituições como a Funai, o Conselho Indígena, nós chamamos vários especialistas a participarem e professores de várias outras universidades. Nós tivemos a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o professor João Pacheco de Oliveira²⁶⁸, ele foi chamado para discutir conosco do ponto de vista da Antropologia. Nós tivemos representante da Universidade Federal de Mato Grosso, com a professora Maria de Fatima Roberto²⁶⁹ e a professora Edir Pina de Barros²⁷⁰, ambas da área de Antropologia, e hoje estão aposentadas, são pessoas que participaram dessa comissão e deram suas contribuições que foi muito importante. E a Unemat, através do professor Elias Januário²⁷¹, que coordenou o grupo. Tivemos também a CaieMT²⁷², instituição criada pelo Governador que se chamava Coordenadoria de Assuntos Indígenas, e sua missão era assessorar o Governo para assuntos pertinentes à política indigenista do Estado. Então, era isso! Acho que a Unemat já escreveu sobre quais instituições que compuseram essa Comissão Interinstitucional que participou da elaboração do projeto de formação e habilitação em licenciaturas interculturais para os povos indígenas. Naquele momento surgiram uma série de polêmicas, no seguinte sentido, as próprias Universidades questionando, alguns indigenistas

²⁶⁸ João Pacheco de Oliveira – Antropólogo e escritor. Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. Disponível em: <http://jpoantropologia.com.br/pt/> Acesso em: 16/12/2022.

²⁶⁹ Maria de Fátima Roberto Machado, professora de Antropologia da UFMT, aposentada. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/4404551/maria-fatima-roberto-machado> Acesso em: 16/12/2022.

²⁷⁰ Edir Pina de Barros, Etnóloga e Antropóloga. Professora aposentada da UFMT. Fonte: <https://www.escavador.com/sobre/1043635/edir-pina-de-barros>

²⁷¹ (Em memória) Elias Renato da Silva Januário, Professor Adjunto V, aposentado da Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat, na área de Antropologia. Disponível em: <https://profelias.wordpress.com/author/januarioelias/> Acesso em: 11/09/2022.

²⁷² Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/autor/coordenadoria-de-assuntos-indigenas-do-estado-de-mato-grosso-caiemt>. Acesso em: 11/09/2022.

questionando e vários outros setores questionando: como que seria isso? Será que os indígenas iriam perder as suas identidades? Iriam perder a suas culturas? Iriam perder os seus conhecimentos e saberes? Nossa! tivemos uma longa discussão, isso foi muito debatido, mas a gente conseguiu colocar, que como a Educação Escolar Indígena já estava contemplada na Constituição Federal, foi contemplada na LDB, por meio de que a LDB consolida o processo como uma modalidade de Educação Escolar Indígena. Como modalidade é preciso criar a sua estrutura de ação, como política, e isso foi muito importante para nós, e assim foi feito. Apesar da polêmica dessa questão da perda, o entendimento era de que nós estaríamos em um outro processo contrário do que vinha acontecendo na educação. Antes de todo esse processo na Constituição Federal de 1988, a educação aos povos indígenas era evangelização, civilização e catequização, era de certa forma desconstruir toda a identidade étnica, “transformar o indígena” como uma pessoa qualquer, com perdas e tudo isso. E com esse movimento na Constituição Federal e na LDB foi o contrário, eles garantiram que a Educação Escolar Indígena atuasse nas duas concepções: na escolarização e na educação indígena. O que é a educação indígena? Nós sabemos que ela é tudo, são todas as ações de formação humana do ser no seu contexto cultural, no seu contexto sociocultural de acordo com a sua cosmologia, com a sociedade, com a filosofia do povo e é a identidade étnica. É por isso que foi criado, através de toda a nossa luta, os princípios da Educação Escolar Indígena. E isso precisava estar na formação e quando foi criado o projeto do Terceiro Grau Indígena foi absorvido isso. Na formação tinha a recuperação da identidade étnica, da memória, da história, tinha também a questão da afirmação da identidade étnica e a valorização dos saberes e da tradição, esses são os princípios. Então, por isso que a Licenciatura se chama Intercultural, por dialogar com o conhecimento acadêmico, o conhecimento universal e com conhecimento da tradição, que é o conhecimento que se tem dentro da comunidade que nós chamamos de Educação Indígena.

AM: Uma pergunta, professora. Por que não foi ofertado pela UFMT o curso de Terceiro Grau Indígena, sendo ela que recebeu a carta com a solicitação?

FN: Então, foi assim, ao longo das discussões que levaram quase um ano ou mais que nós tivemos esses debates, todas essas discussões e polêmicas nas reuniões calorosas, nós estávamos quebrando paradigmas, professor, quebrando mesmo! Era o indígena em outro patamar, nem “índio” podemos falar mais [...] o termo “índio” caiu, agora, é indígena e povos, como está na Constituição Federal, e isso foi toda uma luta, uma discussão. No final, quando iam definir qual Instituição ofertará, aconteceu que, a própria Universidade Federal de Mato

Grosso com a professora representante conversou com seus pares e os gestores da Universidade e eles perceberam durante o processo de trabalho da comissão que os cursos a serem ofertados não eram iguais aos regulares, ofertados a qualquer aluno da universidade, onde os alunos vão para universidade estudar e voltam para suas casas todos os dias, no caso dos indígenas não. Para o aluno indígena teria que ser uma formação específica e bem estruturada para atender a peculiaridade de cada aluno indígena, assim, necessitaria de toda uma estruturação, com isso a Universidade Federal detectou que não tinha condições de ofertar. Já a Unemat se propôs a esse desafio, naquele momento de criar não só um determinado espaço para esses indígenas, mas dentro de um calendário específico no período de férias escolares, que contemplasse a formação em serviço dos professores indígenas, seguindo um pouco dos moldes do projeto Tucum e mais aperfeiçoado, por conta que seria no *campus* de uma universidade. O curso foi organizado na estrutura de oferta de aulas nos períodos de janeiro e julho de todo ano. Por isso, que o curso é formação em serviço, os professores estariam longe da escola e ficariam, exclusivamente, para atender os seus estudos na universidade.

Houve um consenso, a partir da justificativa da própria UFMT e a Unemat aceitou assumir. O professor Elias já tinha consultado todo o corpo docente, mas sabia que teria alguns enfrentamentos e debates polêmicos dentro da própria Universidade, mas a Unemat de Barra do Bugres foi a única que apresentou condições estruturais, políticas e até de certa forma financeira, porque é uma Universidade do Estado e o Governo do Estado tinha recurso para isso, para poder fazer a oferta. No final, quando nós concluímos os trabalhos da comissão, foi feita uma cerimônia para entregar o projeto ao Governador.

No ano de 2000, começa a conclusão de todos aqueles que estavam no projeto Tucum, praticamente, foram absorvidos para o projeto Terceiro Grau Indígena todos os alunos egressos do projeto Tucum. No início, o Terceiro Grau Indígena era Projeto, ele teve várias fases, depois foi chamado de Projeto de Licenciatura Intercultural e várias outras mudanças com o passar dos tempos. Essas mudanças aconteceram de acordo com a demanda de necessidade daquele momento. Nesse ano foi muito importante, porque foi quando começamos a entrar no processo de organização e estruturação do ponto de vista dessa política de formação no Ensino Superior e preparatório para o atendimento à primeira turma. Então, foi um ano muito importante e significativo para nós e para as lideranças, para que pudéssemos realmente dar um atendimento. Tivemos que fazer um diagnóstico, um levantamento nas aldeias para sabermos quantos alunos que de fato nós teríamos além do pessoal egresso do projeto Tucum, e quais outros alunos indígenas teríamos, e assim foi feito. Foram feitos vários levantamentos, começamos o processo

nas aldeias visitando as aldeias para conversar com as lideranças, com as comunidades, explicando para elas o que seria esse projeto do Terceiro Grau Indígena, em que os alunos das suas aldeias saíram para irem à universidade, qual era a importância disso. Então, tudo estava ligado com a questão da implantação e ampliação, também, do Ensino Médio nas escolas indígenas do Estado de Mato Grosso, onde uma coisa puxava a outra. Assim foi feito, e em todo esse processo eu participei, tenho até saudades quando eu me lembro dessas questões todas, dos movimentos, tivemos vários outros indígenas que participaram, o Daniel foi muito importante para nós, porque ele esclareceu em um depoimento onde falou que era muito importante que a Educação Escolar Indígena e a sua formação atendesse o que estava nas prerrogativas da Constituição Federal, em que temos um capítulo todo, dispositivos legais na Constituição Federal que fala dos povos, das sociedades indígenas, da sua importância, dos seus costumes e tradição, e isso é muito importante para o fortalecimento da identidade étnica, porque nós passamos séculos num processo de colonização forçada com várias consequências, vários desastres, vários massacres. E com esse processo de colonização trouxe a perda de identidade, além das perdas de vidas tivemos perdas culturais, perda de identidade, e a nossa autoestima era muito precária, precisava que realmente a educação virasse o jogo, entendeu!? Com todos esses séculos de colonização, de um processo que veio com o objetivo de evangelizar e catequizar os indígenas, a educação veio mudar para uma outra dinâmica completamente diferente, fortalecendo a identidade étnica cultura dos saberes, do conhecimento tradicional, essa foi a grande mudança, o grande ganho que nós tivemos de toda essa mudança que tivemos. Então, hoje me vejo diante de um contexto que estamos vivendo com esse desgoverno que não conhece nada das questões indígenas e que está tentando desmontar a nossa política na Constituição Federal, mas enfim. O Projeto do Terceiro Grau Indígena foi uma semente muito importante para nós indígenas para que os nossos povos tivessem acesso à universidade. De lá para cá tivemos vários desdobramentos até os dias atuais.

AM: Na época do projeto Terceiro Grau Indígena a senhora já tinha formação em nível Superior, certo! Assim, atuou como professora, ou como auxiliar de professor?

FN: Sim. Na época do projeto Tucum, eu tinha minha formação em Licenciatura e Especialização. Com o advento do projeto Terceiro Grau Indígena na Unemat, nós tivemos o primeiro curso de especialização em Educação Escolar Indígena, que cursei com mais dois professores indígenas que foi muito importante para nós, porque esse curso de especialização teve um ponto de vista melhor na concepção acadêmica, e fez com que a nossa epistemologia

pudesse ser contemplada, nessa formação. Pois, vim de uma formação em Licenciatura não indígena. Quando fui para uma formação específica, intercultural foi importante, porque você tem outra visão do mundo, outra visão das culturas, da diversidade, e isso foi muito importante. Depois, eu comecei a atuar como formadora nos cursos de Licenciatura e a partir do momento que concluí o Mestrado, foi quando comecei a atuar como docente. A minha atuação na docência foi na área de Ciências Sociais e Antropologia. Trabalhei, também, com a disciplina de Legislação e Normas Indígenas, trabalhando a questão da contextualização da legalidade da nossa Educação Escolar Indígena. Como ela é uma modalidade nova para educação brasileira requer estudos, pesquisas e, principalmente, a concepção de novos aportes metodológicos, didáticos e pedagógicos que vão poder se consolidar como modalidade. É por isso que apoio muito as pesquisas que vão para este caminho, porque a nossa modalidade é nova na educação brasileira. Você pode observar que existem várias modalidades na educação brasileira, mas a Educação Escolar Indígena como modalidade é nova no sistema, e por ser nova ela está em processo de construção, transição e, principalmente, em elaboração de proposições teóricas e epistemológicas para o exercício dessa modalidade.

AM: Na abertura da Licenciatura Indígena, no Projeto Terceiro Grau Indígena, quais eram os professores em atuação, eram de outras universidades ou da Unemat mesmo?

FN: No início do projeto Tucum, por ser uma coisa nova, chamou atenção do mundo, mas para isso foi preciso que o professor Elias juntamente conosco, o Conselho de Educação Escolar Indígena, realizamos vários eventos importantes. Tivemos seminários interculturais, tivemos a primeira conferência que foi muito importante, a Conferência Ameríndia²⁷³ que aconteceu em 1997. A Conferência Ameríndia foi a primeira conferência onde nós lançamos o Terceiro Grau Indígena e a consolidação do Projeto Tucum. Tivemos grupo de trabalho, eu participei da mesa, trabalhei na coordenação, fui palestrante [...]. Então, eu tive várias frentes de trabalho nessa conferência. A Conferência Ameríndia abriu as portas desses projetos para o mundo, onde as pessoas começaram a entender o significado e a importância que tem. Depois disso nós tivemos o primeiro Seminário do Ensino Superior Indígena, na Unemat de Barra do Bugres onde foi definido qual *campus* iria receber os nossos alunos acadêmicos indígenas e de todos os *campi* o que aceitou e abriu as portas para os indígenas foi o de Barra do Bugres.

²⁷³ Conferência Ameríndia, ocorreu em 1997 em Cuiabá, sob a organização do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEI-MT). Disponível em: <https://politicaindigenistas.wordpress.com/2011/06/23/amerindia/>. Acesso em: 20/12/2022.

Depois disso, a gente começou a luta para consolidar, depois que deu início ao Terceiro Grau Indígena, como um *campus* indígena. Também, de se criar uma faculdade, precisávamos criar um determinado espaço, um setor para que pudéssemos realmente acolher a modalidade de Educação Escolar Indígena, a formação e, assim, foi criado a Faindi. Tivemos uma primeira tentativa da criação do projeto na época com o professor Elias, mas o Conepe²⁷⁴ teve dificuldades de compreender naquele momento, e depois tentamos de novo com essa nova turma de professores: a professora Mônica, professor Adailton, professora Waldinéia, professor Isaías, professor Wellington e vários outros que passaram por lá. Antes disso, o professor Elias tinha um cabedal de pessoas junto dele, mas apareceram os problemas de saúde onde teve que sair das frentes do processo, quase se foi por conta disso, naquele momento, foi quando assumiu esse novo grupo de professores com o entendimento da importância de se criar uma faculdade, e criou-se. Tivemos uma importância muito grande durante todo esse processo, do funcionamento do Projeto Terceiro Grau Indígena, os vários movimentos dentro da própria Unemat, os indígenas reivindicavam melhorias nas estruturas, novos cursos de formação que não fossem da área da educação e com isso se cria o curso de Pedagogia Intercultural. No começo pensamos que com o curso de Pedagogia poderia gerar um impacto negativo perante a Licenciatura Indígena, mas depois fomos trabalhando, lendo para melhorar o entendimento do significado de uma Pedagogia Intercultural e assim foi criado esse curso. A Secretaria de Estado de Educação aceitou, apoiou o programa para haver continuidade de novas turmas, mas isso dependia muito do compromisso gestor com os povos indígenas.

A nossa luta sempre foi de fazer com que a Instituição se estruturasse cada dia mais na especificidade, na peculiaridade do atendimento e com isso trazer a melhoria da Educação Escolar Indígena no campo da formação, então, esse foi um dos objetivos nosso. A Unemat também foi muito importante para nós pelo fato dela proporcionar um ajuntamento com todos os alunos de diferentes etnias, assim, surgem as organizações indígenas específicas, por exemplo, nós conseguimos criar a Oprimt²⁷⁵, Organização de Professores Indígenas, dentro da estrutura da própria Unemat, uma atuação do movimento com todos os alunos indígenas, para fazer as assembleias, criamos também o Instituto Indígena Maiwu²⁷⁶, que era uma instituição de estudos e pesquisas, onde congregava todos os pesquisadores indígenas.

²⁷⁴ O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

²⁷⁵ Organização dos Professores Indígenas de Mato Grosso.

²⁷⁶ Instituto Indígena Maiwu de Estudos e Pesquisas do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <http://cnpj.info/Instituto-Indigena-Maiwu-de-Estudos-e-Pesquisas-do-Estado-de-Mato-Grosso-Instituto-Indigena-Maiwu>. Acesso em: 11.09.22

Um importante ganho que tivemos com essa formação, projeto Terceiro Grau Indígena, foi a questão da formação e habilitação de professores indígenas para atuarem na Educação Básica e, também, atuarem como pesquisadores. Pesquisadores do seu próprio contexto sociocultural, da sua língua, dos seus saberes e conhecimentos tradicionais e as suas importâncias, ou seja, pela primeira vez no Brasil tivemos produções acadêmicas e científicas oriundas das próprias comunidades através dos seus alunos, os próprios indígenas começam a registrar tudo isso. Muitos desses trabalhos, foram muito importantes também para a área da saúde, porque foram deles que surgiram as necessidades da formação de profissionais que pudessem mediar os dois campos da área do conhecimento: no atendimento da saúde e no saber tradicional com o saber científico das ciências ocidental, isso é muito importante no campo da saúde. A Unemat tem tudo para abraçar essa causa, nesse sentido. Ela, depois, abriu para a formação em outras áreas com vagas por cotas.

AM: Professora, a senhora mencionou sobre o primeiro Seminário Indígena, fale um pouco mais sobre ele para nós.

FN: O seminário foi muito importante, porque foi através dele que nós tiramos as demandas para várias outras áreas, na área da saúde, na área da sustentabilidade e econômica das comunidades e a questão do fortalecimento das culturas. Tivemos um Seminário do Ensino Médio que, também, foi muito importante, porque ele pôde nos dar o direcionamento da necessidade da formação para atender a Educação Básica. A partir de então, ficamos sabendo, no geral, os números de alunos e de profissionais que necessitavam ter a formação em Licenciatura para atender. A partir daí nós passamos a ter gradativamente as demandas sendo contempladas no campo da educação. Nós tivemos, também, as primeiras conferências sobre línguas indígenas, que foi comandado pela professora Mônica e o professor Wellington, que discutem essa temática importante.

Antes disso, nós tivemos encontro de professores indígenas na Unemat, no auditório, onde discutimos a nossa pauta. Então, essa é a importância que a formação proporciona e que nos leva a discutir diferentes ações em diferentes situações, atendendo as demandas dos povos indígenas no Estado de Mato Grosso e no Brasil. Com isso, nós tivemos e fomos inspiração para a Universidade Federal do Mato Grosso, que criou os primeiros cursos de bacharelados para os indígenas, em diferentes áreas, nas áreas de Ciências Exatas, nas áreas da Saúde e,

também, nas áreas de Ciências Humanas. Com a criação do projeto Proind²⁷⁷, da UFMT, que formou vários indígenas em diferentes áreas. Por exemplo, nós temos indígenas formados em Direito, em Enfermagem, em Medicina, em Psicologia, em Ciências Sociais e em várias outras áreas foram ofertadas vagas para indígenas.

AM: O modelo desses cursos do Proind, ofertado pela UFMT, segue os mesmos moldes de formação da Faindi?

FN: Não, esse modelo segue os cursos regulares, eles entram por reserva de vagas, aí apresentam várias situações problemas, uma delas é a dificuldades na língua. Essa criação do curso de Licenciaturas Interculturais é o nosso legado na Unemat, ela tem um diferencial, porque o aluno tem um atendimento específico e objetivo no seguinte sentido, ele é atendido dentro das suas necessidades de aprendizagem, porque a maioria dos nossos alunos indígenas são falantes da língua, nisso dificulta o entendimento no contexto da língua portuguesa, porque quando se vai para academia é diferente os termos que se usa nos seus trabalhos, nas produções acadêmicas, precisa de uma linguagem altamente culta, essas são as exigências. E para isso é necessário e importante que nossos indígenas tenham toda uma orientação de como ele deve proceder nos critérios exigidos da academia.

AM: Quando começaram a pensar na necessidade da demanda de curso de Pós-Graduação, em nível de Mestrado?

FN: Foi no decorrer de tudo isso, porque quando começamos a pensar a questão do ponto de vista da Graduação nós já pensamos na Pós-Graduação, porque nos nossos documentos oficiais, dos povos indígenas, surgiu a criação de uma Universidade Indígena, aos moldes de uma universidade que se tem hoje no Canadá. Inclusive, eu estou fazendo uma articulação para conhecer essa universidade, no México e aqui na América Latina, onde temos algumas universidades que têm atendimento específico aos povos indígenas. Então, a gente começou a pensar nisso, numa Universidade Indígena. Isso partiu também da Conferência Ameríndia, que nós tivemos a participação de muitos parentes indígenas e de especialistas, pesquisadores, professores e atuantes no Movimento Indígena a nível da América Latina, como: Peru, Chile, Bolívia e vários outros países, tivemos pesquisadores americanos, tivemos indígena canadense, onde cada um pôde se expressar, falaram de suas experiências em ter uma

²⁷⁷ Programa de Inclusão Indígena – Proind.

universidade. Isso despertou o interesse em nós e nos incentivou para que pudéssemos pensar em uma Universidade Indígena, mas para isso teríamos que seguir os *ritos* que se têm para se criar uma Universidade Indígena no Brasil, nos critérios administrativos e políticos que se exige da academia.

A Unemat fez um levantamento para saber qual seria a linha de pesquisa de interesse para o Mestrado. Nisso surgiu o Mestrado na área de educação, que nós temos hoje, era a demanda do momento.

AM: Quais são os tipos de produções por esses mestrados indígenas, hoje? E o que essas pesquisas podem estar trazendo como resultados positivos para as suas comunidades?

FN: Nós temos vários povos que estão dentro do Mestrado hoje, e esse Mestrado da Unemat é na modalidade profissional, voltado para a docência e para as suas necessidades básicas de aperfeiçoamento profissional, na melhoria de sua atuação mediante as dificuldades apresentadas na própria pedagogia. E isso tem ajudado muito os professores indígenas a se apropriarem dos conhecimentos, tanto dos conhecimentos gerais, quanto os conhecimentos específicos, proporcionando a eles um condicionamento intelectual para uma produção voltada às suas próprias demandas. Outra coisa importante que eu vejo é a maturidade intelectual, considero que todos passam por isso, e para nós indígenas isso é uma novidade, por conta da nossa formação intelectual e humana ser toda voltada para dentro de uma perspectiva da oralidade, e a gente aprende dentro da oralidade. Por exemplo, uma pessoa que vem sendo formada para ser um Xamã²⁷⁸, vai ter um determinado momento na vida que ela estará preparada para exercer essa função. Então, ela vai ser preparada do ponto de vista da maturidade de vários outros processos. Para nós, indígenas, isso é um grande desafio, porque temos que dominar as duas atuações: a intelectual - do pensamento - e a da escrita, que exige outra dinâmica, às vezes, o que você pensa e faz não é o mesmo que tem que escrever. Para fazer essa transferência e alteração exige-se uma elaboração da maturidade e, para nós indígenas, isso não é muito fácil, a gente tem dificuldade. Eu sempre digo para os meninos quando vêm falar, assim: “professora, eu estou tendo dificuldade para escrever esse artigo”, ou então, “professora, estou com dificuldade para fazer, não consigo fechar a minha pesquisa, parei aqui”. E respondo para eles dizendo que eu também já passei por isso. Então, essa maturidade os brancos conseguem

²⁷⁸ "Xamanismo" é algo que não se reduz a uma só definição. Religião, crença, ritual, sistema de pensamento, ontologia, configuração de mundo: essas são algumas das categorias polêmicas que pode se referir sobre o assunto (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Xamanismo> Acesso em: 14/12/2022.

com muita facilidade, porque desde pequenininhos, desde as suas tenras idades, a escrita já é o pertencimento deles como identidade, entretanto para nós indígenas não, para nós é a oralidade. Eu já fui grandinha para a escola, estava quase com oito anos de idade, para aprender de tudo, os não indígenas vão com 5, 6 anos, então, já estão na nossa frente. Isso tudo é questão de cultura e de sociedade, para nós não, nós temos que lidar com a oralidade, que é uma dinâmica de maturidade para o ensino-aprendizagem e, também, agora com a escrita. É por isso que acho que na dinâmica da pesquisa e da formação intelectual que estes professores recebem no Mestrado é fundamental, as metodologias que eles vão receber como formação. Dependemos muito dessas metodologias. O professor que ministra as disciplinas na Faculdade tem que entender, que aquele aluno trabalha com duas frentes de concepção de mundo, que é a oralidade e a escrita. Por isso, vejo que os alunos indígenas precisam receber uma atenção especial por conta disso. Eu, por exemplo, tenho muito mais facilidade de falar do que para escrever as minhas ideias. Depois posso ter acesso a transcrição dessa entrevista? “*Sim*”. Então, eu quero porque falei muita coisa aqui que venho pensando e tenho estudado muito sobre isso, a partir das dificuldades que eu vejo nos meus alunos, saber determinados assuntos, da dificuldade da escrita que nós temos. Por exemplo, um professor indígena que vai ministrar aulas de Língua Portuguesa, aula de Língua Inglesa ou de Língua Espanhola, requer elaborações mais sofisticadas, mais dinâmicas para poder trabalhar, porque ele é um professor, também, da sua língua materna. Então, essas questões todas [...] eu acho muito, sabe! As metodologias de ensino na Pós-Graduação servem para fundamentar e contribuir nas práticas de nossos alunos, professores indígenas, apropriando-se e adquirindo maturidade para produzir seus próprios trabalhos.

AM: Chegamos ao fim de nossa entrevista, acredito que o seu depoimento tem muitos elementos importantes que vão contribuir em nossa pesquisa. Agradeço a sua participação e tenha uma boa noite!

FN: Eu que agradeço pela oportunidade dada, em poder fazer esse relato narrativo do processo histórico de criação da Faindi e sabendo que hoje as nossas comunidades estão sendo beneficiadas por isso, acho importantes esses registros, essas pesquisas que vocês fazem, porque elas contribuem e fortalecem a nossa modalidade de Educação Escolar Indígena. Agradeço pela oportunidade e uma boa noite para você, obrigada!

5.12. Entrevista com o professor Pitogá Makne Txikão (PMT)

Figura 22 - Pitogá Makne Txikão



Fonte: Currículo Lattes

Disponível em:< <http://lattes.cnpq.br/8579984734690779>> Acesso em: 14/12/2022.

Indígena do povo Ikpeng²⁷⁹, 41 anos de idade, possui Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena (2009) e Especialização em Educação Indígena (2011), pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Atualmente, está cursando Mestrado em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII), é professor das turmas do Ensino Médio, na disciplina de Matemática, na Escola Indígena Estadual Central Ikpeng.

Ao dia 16 de maio de 2022 às 09h17', demos início a entrevista que durou 00h51'55" de forma remota, via Google Meet²⁸⁰. Antecipadamente foi enviado por e-mail ao entrevistado o Roteiro de Entrevista.

ENTREVISTA

Adriano Mamedes (AM): Bom dia, professor Pitogá! Quero agradecê-lo por ter aceitado realizar esta entrevista. Primeiramente, quero pedir a permissão para gravar o áudio e imagem produzido pelo aplicativo Google Meet, para que, posteriormente, seja feita a transcrição e textualização desse nosso diálogo que será publicado em nosso trabalho de tese. O senhor nos permite?

PMT: Sim, permito!

²⁷⁹ Os Ikpeng vivem no Parque Indígena do Xingu no Estado do Mato Grosso, falantes da língua Ikpeng. O modelo de suas aldeias tem como centro cerimonial a “lua” ou praça ritual (Povos indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ikpeng#L.C3.ADngua> Acesso em: 14/12/2022.

²⁸⁰ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

AM: Certo! Meu nome é Adriano Mamedes, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e participante do Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa. Peço que o senhor se apresente, por gentileza!

PMT: Bom, professor Adriano! É um prazer aceitar este convite, e peço desculpas por ter adiado essa nossa entrevista, por motivos da falta de energia elétrica aqui na nossa aldeia, a gente depende muito da energia que funciona a óleo. Agora, graças a Deus, vai dar certo da gente terminar essa parte da sua pesquisa.

Então, professor Adriano, eu me chamo Pitogá Makne Txikão do povo Ikpeng, falante da língua Karib²⁸¹. Somos de uma população de, aproximadamente, quinhentos e cinquenta, quinhentos e sessenta, distribuídas em cinco aldeias e uma é a aldeia central, onde moro. A nossa escola, atualmente, tem cento e setenta e seis alunos matriculados e recebemos, também, alunos de outras aldeias, por exemplo, alunos Kaiabi²⁸² que estão fazendo o Ensino Médio aqui com a gente. Eu fui um dos alunos da segunda turma do Magistério Indígena, aqui no Parque Indígena do Xingu²⁸³ pelo projeto Urucum e Pedra Brilhante²⁸⁴, esse foi um curso ministrado pelo Instituto Socioambiental²⁸⁵ em parceria com a Seduc²⁸⁶. Eu sempre fui aluno daqui da aldeia, nunca frequentei a escola da cidade, meus professores foram sempre indígenas. Tenho um colega de trabalho, não sei se você o conhece ou já ouviu falar dele, o professor Mestre Korotowi Taffarel²⁸⁷, um dos pioneiros da nossa escola e também Mestre nas Ciências Ambientais.

²⁸¹ Família linguística Karib (Povos Indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ikpeng> Acesso em: 14/12/2022.

²⁸² Os Kaiabi se autodenominam de Kawaiwete, vivem no Estado do Mato Grosso, falantes da língua Tupi-Guarani (Povos Indígenas no Brasil, 2021). Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaiabi> Acesso em: 14/12/2022.

²⁸³ O Parque Indígena do Xingu (PIX) localiza-se na região nordeste do Estado do Mato Grosso, na porção sul da Amazônia brasileira (Terras Indígenas no Brasil, 2021). Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xingu#O_Parque Acesso em: 14/12/2022.

²⁸⁴ O Projeto Urucum/Pedra Brilhante, possibilitou qualificar uma considerável parcela dos índios de Mato Grosso que atuam nas aldeias ministrando aula para mais de 5 mil crianças indígenas. Disponível em: <https://www.diariodecuiaba.com.br/imprime.php?cid=40352&sid=13> Acesso em: 14/12/2022.

²⁸⁵ O Instituto Socioambiental (ISA) é uma organização social civil brasileira, sem fins lucrativos, fundada em 1994, propondo soluções integradoras a questões sociais e ambientais com foco central na defesa de bens e direitos sociais, dos direitos humanos e dos povos. Disponível em: <https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/o-isa> Acesso em: 14/12/2022.

²⁸⁶ Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/> Acesso em: 14/12/2022.

²⁸⁷ Professor concursado da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso. Possui Licenciatura em Línguas, Artes e Literaturas pela Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat (2006) e Mestre em Ciências Ambientais pelo PPGCA da Universidade do Estado de Mato Grosso (2010). Fez parte do Programa Observatório da Educação Escolar Indígena - CAPES como pesquisador no projeto das Licenciaturas Indígenas da Unemat (2010 - 2012). Possui 06 livros publicados e vários artigos (Lattes). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7109744759421318> Acesso em: 14/12/2022.

Bom, professor, quando teve uma reunião aqui na nossa comunidade, eu fui indicado pela comunidade para cursar a Faculdade, é por isso que eu sempre valorizei e sempre a minha intenção foi de buscar o conhecimento voltado para a minha comunidade, porque, foram eles quem depositaram a confiança em mim, eles quem assinaram a carta de anuência para eu estar participando desse espaço da academia brasileira, que é a Universidade Estadual de Mato Grosso, então eu sempre voltei os meus estudos e os meus conhecimentos para minha comunidade.

O meu contato com a Universidade, quando sai fora da minha comunidade, para mim, foi novidade. Quando entrei na Universidade eu senti um espaço vazio, um espaço escuro e que eu não conhecia nada. Quando eu voltei da Universidade, me perguntei o que eu estava fazendo lá. Eu pensava que, fazer o curso, fazer esse estudo era só para aprender a ler e a escrever a língua portuguesa, mas não, foi tudo diferente. Atualmente, se completa vinte e dois anos que atuo como professor na sala de aula, nunca fui como membro da escola, mas sempre como professor. E hoje, sou professor formado na área de Licenciatura em Matemática e leciono para alunos do sexto ao nono ano, com a disciplina de Matemática e para primeiro a terceiro ano do Ensino Médio, também, com Matemática. Atualmente, um grande desafio que a gente enfrenta, ou principalmente, eu enfrento, essa modalidade nova do Novo Ensino Médio²⁸⁸, que a gente não tem tanto conhecimento para trabalhar com esses materiais nos anos letivos. Mas, praticamente eu nunca deixei de fazer as coisas que gosto no ensinar, então eu tento buscar, tento aprimorar no que quero fazer e hoje com a experiência que tenho me considero um professor preparado, além de ser professor formador, já trabalhei no Magistério, graças a Deus, concluímos esse trabalho e também, graças a Deus, esse trabalho deu frutos, porque os alunos que formamos, e que hoje são colegas de trabalho, estão fazendo faculdade também na UFG de Goiás e outros na Unemat de Barra do Bugres. Então, me considero um professor formado e que quer aprender mais, porque estou fazendo mestrado na Unemat e na minha dissertação irei pesquisar os fazeres matemáticos para o povo Ikpeng. Esse trabalho ainda está no rascunho e o meu orientador é o professor João Severino²⁸⁹.

²⁸⁸ Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> Acesso em: 14/12/2022.

²⁸⁹ João Severino Filho. Currículo Lattes, disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/7460307084763089> > Acesso em: 14/12/2022.

Figura 23 - Aldeia Central, povo Ikpeng, Terra Indígena Xingu - MT



Fonte: Google Maps, 2023

AM: Professor Pitogá, você comentou que estudou na região do Parque Indígena do Xingu, fala um pouco mais sobre essa localizada para nós.

PMT: Minha aldeia fica na terra indígena Xingu. No começo, na demarcação e homologação de território, foi nomeado de Parque Nacional indígena do Xingu, mas atualmente devido diversas discussões o pessoal não concordou com nome “Parque” devido esse nome se dar em lugar de diversão ou um lugar de reserva para animais, portanto já mudaram o nome para Terra Indígena Xingu e esse território abrange vários municípios, de seis a oito municípios. Antes, minha aldeia pertencia ao município de Feliz Natal²⁹⁰.

AM: Professor, em que ano iniciou o curso na Unemat? Ainda era Projeto Terceiro Grau indígena?

AMT: Então, recapitulando, fui aluno da segunda turma do curso de Magistério Indígena e aluno da segunda turma da Faindi que ainda era chamada de Projeto Terceiro Grau Indígena. Ingressei em 2005 e concluí em 2009, e o meu TCC foi sobre “Modelo Matemático a partir da análise das pinturas Ikpeng”. E com esse tema damos continuidade na minha

²⁹⁰Feliz Natal, município do Estado do Mato Grosso, 510 km de distância da capital mato-grossense. Fonte: <https://www.feliznatal.mt.gov.br/home>

especialização, na Educação Escolar Indígena. A Educação Escolar Indígena ainda é recente na minha comunidade, agora Educação Indígena é do povo, conhecimento do povo. Então, o grande desafio para mim sobre essa pesquisa voltada para a Educação Escolar Indígena, onde aprendi muitas coisas, é que no começo, aqui na minha comunidade, deu grande confusão com a implantação de uma escola aqui dentro, porque a comunidade pensava que a escola vinha para modificar, para mudar nossa cultura, a nossa vivência. Então ficou muito difícil no começo, porque era a gente, os professores, que estava articulando para implantar a escola e a gente não pensava assim, sempre unidos no propósito de uma educação escolar melhor para o nosso povo. Reunimos com a comunidade para discutir, dizendo: “não, não é essa mudança que a gente quer também”. Mas com tanta conversa, com tantas reuniões e discussões com a nossa comunidade chegaram no entendimento do que é escola na comunidade, sua função e o que é escola para o povo. Então, hoje a escola é muito bem valorizada para meu povo Ikpeng na minha comunidade. Porque, hoje está dando resultado e é muito diferente do que eles pensavam sobre a escola, em que ela viria para modificar ou desestruturar a cultura, mas não foi assim como eles pensavam? Hoje, em vez de desvalorizar a gente consegue trazer, valorizar, resgatar, fortalecer aquilo que estava sendo esquecido e desvalorizado pelo nosso povo, aquilo que é da nossa própria cultura.

AM: Professor, sobre a implantação do projeto da faculdade indígena, como foi a participação do movimento indígena nessa conquista? O senhor participou?

PMT: Naquela época eu estava muito no começo da minha carreira de professor e quem estava acompanhado todos os encontros para as discussões era o atual Mestre Korotowi Taffarel²⁹¹. Ele é um dos pioneiros, um dos guerreiros que lutou junto com outros professores daqui, do Estado do Mato Grosso, no qual teve um grande encontro, não sei se você ouviu falar ou participou, o Encontro Ameríndia²⁹², onde foi discutido a proposta desse projeto. No começo era um projeto, onde ninguém pensava que se tornaria em um programa, mas muita gente gostaria que isso acontecesse. Então, eu não acompanhei esse movimento, mas eu recebia as informações sobre esse projeto.

²⁹¹ O professor indígena Korotowi Taffarel da etnia Ikpeng é o primeiro professor indígena Mestre em Ciências Ambientais do Brasil (2010) pela Unemat. Disponível em: <http://www5.sefaz.mt.gov.br/-/egresso-da-unemat-e-o-primeiro-indio-mestre-em-ciencias-ambientais-do-brasil> Acesso em: 12/11/2022

²⁹² Conferência Ameríndia, ocorreu em 1997 em Cuiabá, sob a organização do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEI-MT). Disponível em: <https://politicasingenistas.wordpress.com/2011/06/23/amerindia/> Acesso em: 12/11/2022

AM: Professor, conte para nós como foi no início da sua entrada, o início dos seus estudos, esse contato com outros estudantes indígenas de outras etnias, na faculdade indígena.

PMT: No começo, como já tinha dito, eu não pensava em faculdade, não pensava em outros conhecimentos e nem corria atrás disso. Para mim, era somente para aprender a ler e escrever em português, porque aqui na nossa escola, nos primeiros anos, a gente alfabetiza as nossas crianças na língua materna e em seguida, no terceiro e quarto ano, a gente começa a trabalhar bilíngue com eles, a língua portuguesa e a língua indígena falada pelo nosso povo. Daí, quando entrei na Faculdade, para mim foi uma grande surpresa. Entrei na sala, sentei numa cadeira e vi um ambiente diferente da minha aldeia, diferente do ambiente onde eu vivi, lá tinha diferentes povos entre diferentes professores com quem convivi no Magistério. O Magistério aconteceu aqui na Terra Indígena Xingu em diferentes regiões, aqui, a gente tinha dois polos onde foi realizado esse curso.

Na primeira etapa do curso, na Faculdade Indígena, eu parecia que não aprendia nada, não entendia nada, sai de lá como se fosse um papel em branco, nada escrito. Mas eu tinha um colega professor da Faculdade que naquela época, não sei se você conheceu, o professor Elias Januário²⁹³, ele me incentivava bastante para não desistir, porque ele via que estava sendo difícil para mim e eu não conseguia acompanhar nada nas aulas, não conseguia seguir o tempo das aulas na Faculdade. Mas depois, na segunda etapa, eu comecei a entender, a pegar as coisas que estavam sendo faladas e a conhecer o ambiente, porque o ambiente também me deixou ficar perdido. Era a primeira vez que eu tinha saído para estudar fora, então tudo era novidade, mas com tanta persistência e esforço que tive, com o apoio dos professores e dos colegas eu fui aprendendo e, graças a Deus, também aprendi muito das culturas dos outros povos, muitas experiências dos outros colegas e professores indígenas, quando eles apresentavam seus trabalhos nos seminários, durante o curso. Isso também foi abrindo, trazendo para mim o que eu queria aprender e conhecer. Para mim, a Faculdade Indígena, até hoje, tem sido uma peça fundamental, hoje é o que me faz sentir como professor.

AM: Professor, o senhor poderia explicar como funcionavam as etapas de estudos na Faculdade Indígena?

²⁹³ (Em memória) Elias Renato da Silva Januário, Professor Adjunto V. Aposentado da Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat, na área de Antropologia. Disponível em: <https://profelias.wordpress.com/author/januarioelias/> Acesso em: 12/11/2022

PMT: O curso funcionava semestral e, até hoje, o curso funciona por módulo, etapa. No período do recesso das escolas, por exemplo, a gente estudava do final de janeiro a fevereiro e no começo de julho e agosto, nesse um mês que a gente passava lá, eram considerados quatro meses de aulas. Então, a gente passava uma temporada e voltava para a aldeia com atividade, com o caderno de estágio, onde a gente fazia trabalhos aqui, na aldeia, porque o curso era em formação no trabalho, então a gente vinha com esses trabalhos que os professores da Unemat encaminharam.

AM: Professor, comente o seu dia a dia em sala de aula na escola da aldeia, como professor da disciplina de Matemática.

PMT: Bom, professor, eu sempre comento com outros colegas que perguntam para mim se: “só existe o nome de educação diferenciada, na escola indígena diferenciada, e se é diferenciada, em que sentido seria?” Aqui, a gente ensina, por exemplo, na minha disciplina é ensinada as matérias da cidade, a matemática das escolas da cidade. Agora, depois que eu fiz um trabalho durante a Licenciatura, eu comecei a entender que não era bem assim, comecei a dividir o tempo de trabalhar as duas matemáticas, tanto a matemática ocidental quanto a matemática do meu povo, ambas são fundamentais. Aqui, na nossa comunidade, a gente não utiliza a trena, ou régua de números para medir, a gente utiliza uma vara e essa vara não tem números, não tem os padrões, mas ela é uma medida, ou então, utilizamos uma corda, ou um cipó. Então, tudo isso, a gente discutiu em uma reunião pedagógica com os colegas, os quais, cada um colocou que era fundamental trabalhar em nossa escola, com os alunos da nossa comunidade, nossos meninos. Então, hoje eu tento dividir o tempo para trabalhar esses dois conteúdos, um ligado no outro. Por exemplo, se eu trabalhei sobre medidas ocidentais, também trabalho formas de medidas do meu povo.

AM: Professor, sobre a importância do Ensino de Matemática nas escolas das aldeias, como é a sua área de formação, em matemática, tem sido importante para seus alunos e seu para seu povo o conhecimento da matemática do não indígena?

PMT: Sim, na minha disciplina eu trabalho mais a matemática ocidental, já pensando nessa questão que você disse, da importância. Porque, aqui, hoje, estamos sendo apertados, sem muita opção, porque vem os pacotes prontos para a nossa comunidade. É onde a gente vai aceitando, já sabendo disso a gente vem trabalhando sobre questões em relação a saúde, a língua e o costume.

AM: Esses pacotes referem-se ao quê? O senhor poderia explicar.

PMT: Sim, eu falei desses pacotes referindo aos materiais que a Seduc nos impõe, mas muitas das vezes a gente não aceita essa imposição. A Seduc manda pra gente e a gente tem um grupo de professores, no qual se reuni para avaliar aquela material, avalia aquele assunto se ele é cabível ou não para nossa comunidade, então, muitas das vezes a gente não aceita o que vem lá de fora, tem vez que a gente aceita. No caso de hoje, atualmente, a Seduc está impondo pra gente implantar o Ensino de Língua Inglesa aqui, logo no começo do ano. E aqui na nossa comunidade, a gente já analisou em reuniões e em discussões concluímos que: é muito arriscado pra gente, porque hoje os povos indígenas, as crianças indígenas, elas aprendem muito mais fácil a língua do homem branco, a língua portuguesa, então se a gente implantar o Ensino de Língua Inglesa, vai acabar preparando as nossas crianças contra a nossa língua, a língua do nosso povo, porque vão querer falar brincando a língua que estão ouvindo e aprendendo na escola com o professor e depois vão passar para a família.

AM: Professor, na escola da sua comunidade, tem professor habilitado para ministrar a disciplina de Língua Inglesa?

PMT: Aqui na nossa escola não, mas a gente tem professor formado em língua portuguesa. Agora, professores formados em língua indígena são vários, eu por exemplo, sou falante da língua Karib, não tenho título de formação, mas sou professor da língua do meu povo, Ikpeng.

AM: Professor, em sua escola, na aldeia, tem professor não indígena, enviado pela Seduc para suprir determinada disciplina que não tem professor indígena formado, trabalhando no ensino das crianças indígenas?

PMT: Bom, aqui na minha escola, onde eu trabalho, Escola Indígena Estadual Central Ikpeng, aqui somos cem por cento professores indígenas com qualificação. Somos oito professores formados: um deles é o Mestre, dois estão terminando o mestrado, primeira turma, dois estão cursando, segunda turma, um deles sou eu, e um entrou agora da terceira turma do mestrado. Aqui, a gente não tem professores de fora. Eu digo professores qualificados porque nossos alunos são moradores da aldeia, estudam aqui na aldeia e quando saem para prestar vestibular, o Enem²⁹⁴, conseguem passar. Hoje temos oito dos nossos alunos fazendo faculdade

²⁹⁴ Exame Nacional do Ensino Médio - Enem

lá fora e saíram daqui da nossa escola e estudaram com os professores daqui. Os seus pais e familiares não acreditavam que seus filhos aprendessem e hoje eles confiam muito. Então, quando a gente analisa e vê que isso está dando frutos e que os frutos estão sendo colhidos, é porque os professores formados são bem preparados. E isso deixa a gente animado e feliz, porque os alunos que estão lá fora são alunos que nunca tiveram oportunidade de estudar na cidade, conhecer o conhecimento lá de fora e estão saindo só agora para fazer faculdade e estão dando resultados, produzindo o esperado.

AM: Professor, na sua opinião, esses alunos indígenas que estão cursando faculdade em cursos regulares, não específicos, o senhor acha que existe uma certa exclusão desses alunos indígenas?

PMT: É, realmente, existe sim um certo preconceito com os alunos indígenas e a gente vem lutando contra isso. Aqui, na nossa comunidade, no nosso povo, somos pessoas muito coladas às nossas famílias, então é muito difícil a gente liberar nossos filhos para sair. Na semana passada veio à nossa comunidade o secretário estadual, e o nosso povo cobrou deles exatamente sobre isso, a implantação de novos cursos. Estavam presentes, também, representantes do IFMT²⁹⁵. Falamos da necessidade de ter um curso de Enfermagem, de Informática, etc., específico para indígenas. Então o que a gente precisa é de lutar para trazer esses cursos. Acredito que isso está no começo, mas a gente está lutando, está buscando apoio, estamos mantendo contato. Agora, recentemente, estamos mantendo contato com a UFMT²⁹⁶ de Sinop²⁹⁷, com o professor Gustavo²⁹⁸ do departamento de Biologia do *Campus*, estamos tentando criar parceria para trazer uma extensão do curso de Agroecologia para nossa comunidade.

²⁹⁵ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Disponível em: <https://ifmt.edu.br/> Acesso em: 12/11/2022

²⁹⁶ Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Avançado de Sinop. Disponível em: <https://www.ufmt.br/campus/sinop> Acesso em: 12/11/2022

²⁹⁷ Sinop, município do Estado de Mato Grosso, distante 479 km da capital mato-grossense. Disponível em: <https://www.sinop.mt.gov.br/> Acesso em: 12/11/2022

²⁹⁸ Gustavo R. Canale, graduado em Ciências Biológicas pela Universidade de Brasília (2000), Mestre em Biologia (área de concentração em Ecologia) pela Universidade Federal de Goiás (2003) e PhD em Ecologia e Conservação pela Universidade de Cambridge (Inglaterra, 2010). Currículo Lattes, disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/5337499761678539>> Acesso em: 12/11/2022

AM: Professor, o senhor disse que seus alunos estão tendo bons resultados nos cursos regulares das universidades de fora. Esses alunos se queixam de alguma dificuldade enfrentada nas disciplinas?

PMT: Bom, professor, em relação a isso eu não tenho conhecimento, na verdade, eu nunca tive a oportunidade de conversar com eles sobre isso, se estão tendo algum tipo de dificuldade, não tenho esse conhecimento para dar o retorno.

AM: Certo, professor, em relação ao mestrado indígena da Faindi, conte pra gente como estão sendo os estudos.

PMT: Em relação ao Mestrado, eu nunca quis fazer, eu sempre achei que já estava bom até onde eu estudei. Hoje eu estou com quarenta e um anos, estou jovem ainda, mas aqui na nossa comunidade temos duas coisas a fazer: uma é ter que ficar em sala de aula e a outra, é ter que sair para trazer o sustento, derrubar roça, limpar roça, trabalhar na roça para o sustento da minha família. Então ficou muito difícil para mim. Mas, mesmo assim fiquei na dúvida em apresentar meu projeto ou não, pensei: vou tentar, e se passar tudo bem, se não passar melhor ainda. Aí, apresentei meu projeto e passei, se passei, vamos continuar. Eu entrei no Mestrado ano passado, 2021, durante a Pandemia, eu participei das aulas todas via Google Meet, já concluí todas as disciplinas e agora estou fazendo a pesquisa. Com esse Mestrado eu quero aprofundar nos estudos e quero mostrar à Academia Brasileira, com a minha dissertação, sobre o que seria a Etnomatemática do meu povo Ikpeng e a importância desse ensino para nós, porque, para a nossa comunidade, na nossa Matemática tradicional a gente não aprende a somar, a calcular e sim a fazer, por exemplo, a gente trabalha com os números a quantificação, no nosso povo, não tem essa sequência numérica, os símbolos numéricos e isso me despertou. Quando perguntei a um senhor da nossa comunidade como que a gente escreve o símbolo do número um, ele respondeu: “— Meu filho, não tem, mas eu posso pegar uma fruta e mostrar para você que é o um.” “— Mas, como eu vou escrever, qual o símbolo disso?” “— Oh meu filho, não tem! Mas, eu posso pegar mais uma fruta e dizer para você que aqui é o dois.” Então, isso foi e está sendo um grande desafio para mim. No meu povo, a gente não tem a sequência numérica até dez, só temos até cinco. Por que cinco? É só contar os dedos de uma mão. A gente fala assim: “a mão inteira”, quando quer dizer cinco, e dez duas mãos inteiras, ou chamamos de muitos também. Quando eu pensei nisso falei: “opa!” Isso é fundamental, porque a gente quer nomear tudo. Na minha pesquisa de Mestrado vou trabalhar também a geometria, nomear a geometria que está no livro, por exemplo, relacionar as figuras geométricas com o nosso

artesanato que são semelhantes, colocar os nomes, fazer a tradução, assim vai ficar muito mais fácil para nossas crianças aprenderem os nomes das figuras geométricas na sala de aula, em vez de falar pentágono, em vez de falar hexágono, essas coisas, falamos em língua Ikpeng aquelas figuras geométricas.

AM: Interessante sua pesquisa, professor! Por ser um Mestrado profissional intercultural tem esse diferencial que é a produção de materiais que podem ser utilizados pelos professores indígenas nas aldeias. A respeito disso, vocês pretendem construir seus próprios materiais de matemática, inclusive, para serem utilizados por outros professores em suas escolas?

PMT: Sim, inclusive, temos dois rapazes daqui, da área de Ciências Humanas, em que cada um está tentando construir esse material durante esse curso. No meu caso, quero fazer esse material que falei, um livro de geometria. A geometria aparece não só no artesanato, mas também na pintura corporal na qual os meninos, os alunos, além de aprenderem os nomes, aprendem, também, o significado da nossa cultura, aprendem a importância daquelas pinturas, daqueles desenhos e valorizar o que é da gente, em vez de dar valor nas pinturas ocidentais.

AM: Então, professor, para nós encerrarmos, gostaria que o senhor falasse sobre a Educação Escolar Indígena e seus benefícios para sua comunidade nos dias atuais.

PMT: Bom professor, a minha mensagem para os professores indígenas e os não indígenas é que se valorize, valorize o que tem, o que é do seu povo, valorize o que aprende. Durante essa caminhada, durante essa experiência que tive, tenho aprendido bastante, tenho ajudado bastante o meu povo não diretamente, mas indiretamente através dos meninos, ensinando e nas elaborações de projetos com minhas contribuições. Então, esse conhecimento que eu adquiri durante esse meu percurso de estudos está dando retorno, bons resultados. Estou respeitando a comunidade, valorizando o dia a dia da comunidade que me apoiou, também, agora retribuindo esse apoio a ela, mas sempre valorizando aquilo que é do meu povo, da cultura, dos costumes e trazendo, também, o conhecimento de lá de fora para preparar nossos meninos, nossas juventudes e, principalmente, defender os nossos direitos, nosso território que hoje está sendo ameaçado pelos grandes produtores e a gente já está articulando sobre isso. Trabalhamos muito a questão da preservação ambiental, os cuidados com o meio ambiente, então, estamos preparados para enfrentar esses que estão vindo, que estão aparecendo ao nosso redor.

AM: Certo, professor Pitogá, eu só tenho a agradecer o senhor por nos conceder essa entrevista e o mais breve possível, estarei dando o retorno com a textualização desse nosso diálogo. Muito Obrigado!

PMT: Também, agradeço o senhor, professor Adriano, peço desculpas mais uma vez pela demora em marcar essa entrevista e espero o retorno dessa sua pesquisa. Muito prazer e obrigado!

6. Discutindo algumas temáticas a partir das entrevistas

Neste momento, discutiremos algumas temáticas que foram extraídas das entrevistas, contrastando diferentes visões e cotejando-as em diálogo com a produção do antropólogo Eduardo Viveiro de Castro, do sociólogo Darcy Ribeiro e do escritor indígena e filósofo Ailton Krenak. Assim, as questões temáticas abordadas neste capítulo seguiram os critérios da análise cruzada de Thompson (1992). Dessa forma, as questões temáticas levantadas para a análise são: O movimento de criação dos primeiros cursos de licenciatura indígena, na Unemat; Marcadores de tempo ou o tempo indígena; O estereótipo de que todos os indígenas são iguais; A implantação do 3º Grau Indígena e a incredibilidade na capacidade dos povos indígenas no discurso negativo dos governantes; A Faindi proporciona aos seus participantes um ambiente para discussões políticas de interesse dos movimentos indígenas; O diferencial da Educação Escolar Indígena específica dentro das aldeias, para nossos entrevistados; As dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas em cursarem suas graduações fora do contexto cultural; Os obstáculos enfrentados na busca por um conhecimento mais profundo do mundo da Educação Escolar fora de suas tradições; O significado e o entendimento sobre as escolas indígenas interculturais nas aldeias e o reconhecimento da Seduc nesse processo; O significado de escola na visão de nossos entrevistados diverge opiniões; A importância da construção de um currículo escolar específico a cada etnia; Da construção de um currículo escolar específico para as escolas indígenas e do formato da matriz curricular semiaberta nos cursos de formação da Faindi; O olhar insensível dos não indígenas às práticas culturais dos povos indígenas; As visões sobre a busca pelo conhecimento se complementam entre os entrevistados; Para onde andam os professores indígenas com pós-graduações? A questão da discriminação e o preconceito que os indígenas sofrem em ambientes escolares fora de suas tradições; e A abertura do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII), a nível de Mestrado.

Referente a temática de pesquisa sobre *o movimento de criação dos primeiros cursos de licenciatura indígena, na Unemat*. Segundo o professor João Severino, esse Projeto, que teve início com o Projeto de 3ª Grau Indígena, é resultado de muita luta com a participação dos professores indígenas, das comunidades indígenas e dos professores da Unemat que apoiavam essa causa, onde, se mobilizaram para atender essa demanda de formação a nível Superior. Essa demanda de abertura dos cursos de licenciaturas indígenas já havia sido debatida há anos, nas ofertas dos primeiros cursos de magistério indígena. Assim, a Unemat se comprometeu em dar esse apoio na abertura desses cursos. “Era uma coisa que há muito tempo as pessoas discutiam, tentavam elaborar como seria, porque a própria Universidade não tinha um setor de Educação

Indígena, ou um financiamento específico para isso...” (João Severino, 2022). Esses cursos de magistério indígena são os projetos: Inajá e Tucum, na região do Araguaia, o projeto Haiô e Pedra Brilhante e o Programa Licenciaturas Plenas Parceladas, todos com a modalidade de formação em serviço e seus currículos adaptados visando não prejudicar a atuação profissional desses estudantes. Mais à frente, esse modelo serviu para os cursos de licenciaturas indígenas. Aconteceu que formados alguns professores indígenas nesses primeiros cursos de magistério, começaram a reivindicar a abertura de cursos a nível Superior.

Assim, o professor Adailton Alves, faz um retrospecto para que compreendamos o início dessa demanda de formação, que foi construída dentro do movimento indígena, com professores indígenas que atuavam em sala de aula e depois chegou até a Unemat. E deixa claro ao dizer que não foi a Unemat que provocou os indígenas, indo atrás deles, pois, já era uma demanda que vinha sendo construída desde os anos de 1987, onde ocorreu, nesse período, o primeiro curso de formação de professores leigos, professores do campo, e não para indígenas em específico.

A Gênese desse curso começou em 1987 com os primeiros professores indígenas procurando formação a nível de Magistério, na região Araguaia. Era um projeto financiado pelo Estado de Mato Grosso, o Inajá I, e lá tivemos os três primeiros indígenas Tapirapés fazendo suas formações (Adailton Alves, 2022).

Nesse curso, Inajá I, foram ofertadas algumas vagas para atender a demanda dos indígenas, com a participação de 3 professores indígenas. Consequentemente, esse projeto demanda a Unemat por formação de professores indígenas no estado, assim, deram início com a oferta dos cursos Parceladas, cursos regulares, com vagas para indígenas, no ano de 1992. Depois veio a criação do Projeto Tucum, também em Magistério. Continuaram reivindicando por formação a nível Superior. Foi então no evento Ameríndia, evento internacional, realizado em Cuiabá no ano de 1997, onde, o Movimento Indígena apresenta a pauta dessa demanda e que foi oficializada no estado, com o governador Dante de Oliveira. Posterior a isso, é chama a Unemat para pensar na abertura desse curso, que foi o Projeto 3ª Grau Indígena, atual Faindi.

Na temática em análise, *os Marcadores de Tempo ou o Tempo Indígena*, mencionado nas narrativas, é um tema muito importante por estar presente nas atividades de diversas etnias e por representar uma subjetividade no sistema temporal de cada povo. Esse nosso pensar sobre a questão do “tempo” da História, das memórias e do relógio, nos moveu para a questão de que a noção de tempo é essencial para cada cultura, principalmente, para as comunidades indígenas,

pois o tempo para eles não é mensurado como para nós, no relógio, mas na natureza. Como relatou o entrevistado indígena, Edivaldo Manoki:

o trabalho de dissertação que estou fazendo é sobre *Marcadores de tempo*, ..., eu fico muito perdido, porque quando vou falar da questão cultural, eu quero escrever que não tem horário, fico querendo explicar e acabo tendo muita dificuldade em associar a natureza ao horário, do tipo: ah! essa posição do sol é mais ou menos o meio-dia ou esse horário aí são seis horas, fico tentando colocar hora em tudo!

Assim, Secchi (2003) aponta algumas regularizações nas escolas indígenas, associadas ao tempo escolar de cada povo, fazendo destaque em atividades de longa duração e considera também as diferentes formas adotadas pelas comunidades para definir o seu próprio tempo. Pois, a duração da realização de uma atividade de escrita, para os indígenas, não está associada a hora relógio, mas no tempo de sua conclusão (Secchi, 2003). Em conformidade com o que foi dito pelo entrevistado, visto sob a ótica de Viveiros de Castro (2004), essa é uma questão do *Multinaturalismo*, para ele o fato de diferentes seres verem as mesmas coisas diferentemente é apenas uma consequência de que diferentes tipos de seres veem coisas diferentes da mesma maneira. Desse modo, percebe-se que para o indígena a realização da atividade é que mede o tempo, já para o não indígena é o objeto relógio. De certa forma, temos duas visões sobre uma mesma coisa, o objeto *tempo*. Entretanto, essa noção parte de coisas diferentes, de um lado o tempo é medido nas horas transcorridas no relógio, do outro lado o tempo é refletido nas atividades realizadas e na posição do sol, isto é, ver coisas diferentes da mesma maneira. Consequentemente, um tem o tempo como crucial na realização da atividade e o outro tem a atividade realizada e o sol como crucial na noção do tempo, isso implica uma visão *Multinaturalista*, pois para os não indígenas o tempo importa, para os indígenas também, mas o marcador de tempo, o que mensura esse tempo é diferente.

Segundo Edivaldo, pelo contato e convivência com os não indígenas, os indígenas estão perdendo alguns costumes, estão perdendo os avisos produzidos pela natureza, como durante a noite, por exemplo, não se ouve mais nada, o som do canto de algum pássaro que indica alguma coisa, não consegue mais estar no seu tempo e trabalhar este tempo. Assim, as práticas dos não indígenas é dominadora, pois, os indígenas não estão mais olhando a posição do sol, a posição da lua para saber que horas são, porque é só olhar as horas no celular e seguir. Diante disso, os conhecimentos tradicionais vão ficando esquecidos. Dessa forma, os indígenas, nas suas tradições, seguem marcando seus tempos sem separar-se da natureza e de seu povo.

De mesmo modo, existem outros mecanismos de medições, diferentes para cada povo, por exemplo, como disse o professor Pitogá: “Aqui, na nossa comunidade, a gente não utiliza a trena, ou régua de números para medir, a gente utiliza uma vara e essa vara não tem números, não tem os padrões, mas ela é uma medida”. Desse modo, compreendemos que, o que existe na multinatureza são multiplicidades de povos e de seres vivos e não vivos que relacionam sol/relógio, trena/vara, sangue/cerveja etc. Ao apresentar uma visão indígena de uma determinada etnia sobre o tempo, também, é importante refletir sobre o estereótipo de que os indígenas são todos iguais.

A questão temática do *estereótipo de que todos os indígenas são iguais*, Viveiros de Castro (2018) segue afirmando, que sobre a popularidade que desfruta, em certos círculos, a tese segundo a qual a antropologia primitivista não passa de um teatro perverso, de que o “outro” é sempre “representado” ou “inventado” segundo os interesses sórdidos do Ocidente:

supor que todo discurso “europeu” sobre os povos de tradições não europeia só serve para iluminar nossas “representações do outro” é fazer de um certo pós-colonialismo teórico a manifestação mais perversa do etnocentrismo. À força de ver sempre o Mesmo no Outro, acabamos por tomar o atalho que nos leva ao que realmente, no fim e no fundo, nos interessa, a saber: nós mesmos (Viveiros de Castro, 2018, p 21).

Assim, o estereótipo de que todos os indígenas são iguais é um tema que deve ser debatido com muita responsabilidade e consciência. De modo que, é assegurado por Lei no artigo de número 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996²⁹⁹, em que estabelece nas escolas públicas e privadas a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Nesse sentido, a professora Mônica Cidele faz referência a citação da Constituição Federal ao direito à educação e ao reconhecimento de identidades, assim como são recebidos e tratados os não indígenas e completa: “Hoje, grande parte da sociedade ainda tem uma visão equivocada, usa o termo “índio” ao referir-se aos indígenas e diz que eles teriam que estar lá nas suas aldeias, caçando, pescando, de cocar, com arco e flecha e borduna.”

Em conformidade, o escritor indígena, Daniel Munduruku³⁰⁰, em entrevista à *BBC News*³⁰¹, discute sobre estereótipos comuns agregados aos “índios” e desconstrói a ideia de que todos os indígenas são iguais. Para ele, falar que os indígenas se entendem entre si, por serem

²⁹⁹ BRASIL, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 22/06/2023.

³⁰⁰ Daniel Munduruku, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e pós-doutor em linguística pela Universidade de São Carlos.

³⁰¹ Entrevista em 19 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47971962>

todos “índios” e que falam uma só língua, são ideias equivocadas sobre os indígenas. Essa perspectiva está em concordância com o que disseram os nossos entrevistados, a professora Eliane Boroponepá e o professor Nivaldo Tapirapé, relataram suas experiências contrapondo a esse estereótipo. Ela falou sua experiência na Faindi, que a princípio foi muito bonita e de muito aprendizado, porém houve conflitos, resistências, principalmente, por estar no espaço acadêmico, que nesse período era tudo muito novo, todos no mesmo espaço, uma grande diversidade cultural étnica, diferentes línguas, pessoas falando suas línguas e praticando suas culturas, tornando-se difícil a comunicação.

Igualmente, Nivaldo explicou que a comunicação entre os colegas indígenas de outras etnias, em formação na Faindi, não era fácil. Relatou os desafios enfrentados por esse bloqueio comunicacional e que um dos caminhos tomados, por eles mesmos, para facilitar a comunicação era a tentativa de padronizar algumas expressões recorrentes na comunicação como, por exemplo, se cumprimentavam com: “*Aoxekato*”, que significa “tudo bem!” em uma das muitas línguas dos estudantes indígenas. Isso porque, segundo ele, existem vários grupos linguísticos muito distantes uns dos outros. Esse foi um recurso temporário utilizado para criar uma proximidade comunicacional entre indivíduos tão diferentes. Isso, mostra-nos quão distintos são os indígenas, portanto não podemos caracterizá-los como todos “iguais”.

Todavia, a tentativa de padronização linguística entre os indígenas é conhecida historicamente e Nivaldo Tapirapé lembrou que houve, por volta do século XIX, a implantação de um dialeto para padronizar as línguas indígenas no Brasil. Foi implantado no Norte do Amazonas pelos jesuítas em suas escolas a língua “Nheengatu”, que até hoje é falada nessa região, entretanto não se expandiu. Nesse contexto, vale destacar que a inovação principal de Cândido Rondon foi o estabelecimento do princípio, que é reconhecido internacionalmente, do direito à diferença: “Em lugar da fofa proclamação da igualdade de todos os cidadãos, os rondonianos diziam que, não sendo iguais, essa igualdade só servia para entregar os índios a seus perseguidores” (Ribeiro, 2015).

Dentre as questões temáticas históricas abarcadas, levantamos a discussão a respeito da *implantação do 3º Grau Indígena e a descredibilidade da capacidade dos povos indígenas no discurso negativo dos governantes*. Diante disso, o entrevistado professor Paulo Henrique da etnia Rikbaktsa, disse que os governantes questionavam:

Mas o que os “índios” querem ser? Vai entrar numa faculdade para quê? Eles não precisam, os “índios” tem que ficar lá no mato, cuidando da floresta, do cerrado! Porventura, eles vão competir no mercado de trabalho? Vão sair das

aldeias para trabalhar na cidade, ou em fazenda, ou em qualquer outra empresa? Para que eles querem cursar faculdade? (Paulo Henrique).

Então, completou, “nós não vamos aceitar isso de forma alguma, sabemos dos nossos interesses e que decidimos o que vamos ser, queremos o reconhecimento dos nossos direitos, assim como qualquer outro cidadão brasileiro”. Indignada com o descaso da política atual sobre a temática, a professora Francisca desabafa: “hoje me vejo diante de um contexto que estamos vivendo com esse desgoverno que não conhece nada das questões indígenas, e está tentando desmontar a nossa política na Constituição Federal”.

O autor indígena Ailton Krenak (2019, p. 8) conjectura que os brancos europeus saiam pelo mundo colonizando os originários da terra e viviam sustentados na premissa de que havia uma humanidade iluminada que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para luz. E isso reflete na narrativa do professor Paulo Henrique quando trata sobre o discurso negativo dos governantes com relação a incapacidade dos indígenas, onde são evidenciados pontos conflitantes: de um lado os governantes apontando a intencionalidade de deixá-los na mata para a sua preservação, do outro lado os colonizadores objetivando levar os ensinamentos da escola a partir da cultura dos não indígenas para “iluminá-los”.

Darcy Ribeiro (2015) contrasta trazendo a ação da incorporação dos indígenas à sociedade colonial, não para se integrarem como membros, mas para serem desgastados até a morte, no trabalho agrícola, para a gestação de crianças e para o cativeiro doméstico. Nesse sentido, a subsistência do povo do campo e da floresta foi violentada ao passo que foram lançados fora de suas vivências para sobreviverem em favelas e em periferias, para servir de mão de obra barata em centros urbanos. Esses povos foram retirados de seu coletivo, de seus lugares de origem, e forçados a viver nessa “humanidade”. Nesse sentido, Krenak (2019) completa, se essas pessoas não tivessem vínculos profundos com suas memórias ancestrais, como referências dando sustentação às suas identidades, iriam perder o sentido neste mundo descontrolado que compartilhamos. Para isso, os indígenas tiveram que se adaptar aos moldes dessa “humanidade iluminada” e foi por meio dos estudos e das conquistas do reconhecimento de seus direitos que obtiveram o alcance aos diferentes níveis de instrução educacional, buscando, aprendendo e compartilhando com seus parentes os ensinamentos dos não indígenas, concomitantemente, na prática do ensino da educação cultural de seus povos para continuarem se sentindo orgulhosos de suas identidades étnicas.

Com a nova ruptura pós-moderna francesa incorporada a uma crítica latino-americana à colonialidade do poder, Maldonado-Torres, em 2005, designou o termo “giro decolonial” para

expressar a decolonialidade como forma de movimento de resistência política e intercultural dos povos originários e oprimidos, radicalizando críticas ao eurocentrismo (Ballestrin, 2013). Nesse sentido, a decolonialidade sustenta um caminho de movimento de resistência e desconstrução dos padrões e perspectivas, sendo também uma crítica ao capitalismo moderno.

Dessa forma, com a aprovação dos cursos de Licenciaturas Indígenas Interculturais da Unemat, o professor Paulo Henrique comentou sobre os discursos negativos das pessoas, nas reuniões em Brasília, que não acreditavam que os indígenas seriam capazes dessa vitória, dizendo: “esses índios são doidos em sonhar com universidade, em sonhar com mestrado, em sonhar com especialização se não iniciou nenhum curso superior”. Tal reflexão demonstra a total incredulidade da capacidade e a limitação às potencialidades dos povos indígenas. Isso, coteja na reflexão de Ailton Krenak (2019, p. 8), que diz: “Por que insistimos tanto e durante tanto tempo em participar dessa humanidade iluminada, que na maioria das vezes só limita a nossa capacidade de invenção, criação, existência e liberdade?”.

A questão temática sobre *a Faindi ter proporcionado aos seus participantes um ambiente para discussões políticas de interesse dos movimentos indígenas*, a professora Waldinéia trata de algumas preocupações que são discutidas no âmbito da Faindi trazidas pelo movimento, como: “preocupações com a saúde, com a Educação Escolarizada, com o próprio território, com o que vem acontecendo com as tradições devido às influências contínuas dos instrumentos das sociedades não indígenas e de uma série de coisas”. Assim como os impactos da diminuição da caça causados pelo Agronegócio, inundações de áreas de florestas pela construção de usinas e muito do que era natural no meio ambiente acabou se perdendo. Dessa forma, todos esses impactos acabam chegando dentro da Faindi e passam a ser, também, preocupação pedagógica. A professora segue dizendo: “talvez no processo reflexivo, pedagógico e discussões políticas que temos, tem ajudado eles também no enfrentamento a essas situações dentro das suas comunidades”. Nesse sentido, dá a entender que a Faindi funciona numa perspectiva pedagógica inserida dentro de uma Etnopolítica junto aos povos indígenas. Segundo Zanferrari (2020), a Constituição Federal (CF) de 1988 proporcionou um empoderamento etnopolítico aos movimentos indígenas na luta pelos seus direitos. As questões políticas sempre foram debatidas em todos os ambientes, pois acabam se tornando fatores de interesse de todos. Também, é possível entender que no princípio da criação do projeto 3º Grau Indígena, onde foram confirmados e assinados os termos para tornar-se sede do projeto o *campus* da Unemat Barra do Bugres, reuniram autoridades e representantes do movimento

indígena, realizando um grande evento. “De certa forma, o que ocorreu na época foi um ato mais político do que pedagógico” (Adailton Alves).

No que diz respeito a temática do *diferencial da Educação Escolar Indígena implantada nas aldeias*, podemos encontrar no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas³⁰², lançado pelo MEC em 1998, a abertura para a construção de uma nova escola, que faz parte de todo o espaço da comunidade e que respeite o desejo de criar uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Isso, se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade no que tange ao calendário escolar, aos aspectos pedagógicos, seus objetivos, aos conteúdos e momentos utilizados para a educação escolarizada (MEC, 1998). Assim, abarca a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) nº 9.394/1996 no currículo oficial das escolas a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Desse modo, fica estabelecido no parágrafo primeiro do artigo 26 da LDB:

O conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Brasil, 1996)

Nesse cenário, se evidencia o diferencial de uma formação educacional específica aos povos indígenas, pois uma escola ou uma faculdade pensada para os indígenas pode prepará-los, efetivamente, para as necessidades de seu povo. Também, explorar o potencial desses sujeitos, que por vezes podem ser ofuscados pelo choque cultural ao se depararem com o ensino em cursos regulares.

Dessa forma, levantamos a questão temática sobre *as dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas em cursarem suas graduações fora do contexto cultural*, como relatou o indígena, professor Edivaldo Mampuche, sobre os obstáculos enfrentados ao cursar uma disciplina como aluno especial num mestrado regular da Unemat: “Fiquei uma semana em Barra do Bugres, estudando. Como eu já falei, para nós indígenas, a questão da leitura não é o nosso hábito, eu não sei se é no geral, mas pelo menos no que eu vejo, a gente lê pouco”. Nesse sentido, também, relatou a professora Eliane:

³⁰² Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf

A nossa realidade é outra porque, para você conseguir o acesso à universidade é muito complicado e muito difícil, a maioria de nós não tem condições em diversos fatores, principalmente, na questão da logística de estar dentro de uma universidade em uma cidade fora e distante com formas e ritmos diferentes, então, tem todo um transtorno, é um universo totalmente diferente dos nossos costumes.

Assim, acredita-se que há um grande confronto na questão da diversidade cultural e que as instituições não estão preparadas para lidar com diversos fatores de diferenciação. Os principais fatores são: dificuldades no acesso, na permanência, nos estudos didáticos das práticas pedagógicas, nas formações, nas leituras de textos extensos e na questão linguística. Essas dificuldades não são somente dos indígenas, mas também daqueles que não vieram de uma educação tradicional (Eliane Umutina).

Quanto à temática sobre *os obstáculos existentes na busca pelo conhecimento escolar fora de suas tradições*, o professor Aristóteles, da etnia Rikbaktsa, relatou em entrevista o começo de sua busca por um conhecimento mais profundo dentro da Faindi, onde, extraia de tudo que compreendia de mais importante para transmitir aos seus alunos na escola indígena e ao seu povo. Disse, também, que começou a observar os costumes dos outros colegas indígenas na Faculdade, pertencentes a outras etnias, aqueles que preservaram suas crenças e seus costumes, assim, percebeu a importância de praticar as tradições para o fortalecimento da identidade e tornar vivas suas existências. Relatou, também, sobre colegas professores de outras etnias que já haviam esquecido seus costumes tradicionais, não praticavam mais os fazeres de seus povos: as danças, as pinturas, não falavam o idioma, não se alimentavam da forma tradicional, não caçavam e nem pescavam mais, não sabiam o tempo da colheita de frutos segundo suas qualidades, não confeccionavam os seus cestos, os instrumentos musicais, os artesanatos e demais objetos. Ele concluiu dizendo: “Mas, graças ao ensino da Faculdade, todos que não praticavam voltaram a praticar”. Isso, está em conformidade com o manifesto, escrito pela equipe do Cimi, quando cita que é preciso uma urgente mudança no olhar em acolhimento da contribuição, que os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas oferecem e que está por resgatar os que deixaram de praticá-los. Conhecimentos que podem reverter o processo de destruição da vida e da tradição dos povos. Todavia, cabe proporcionar aos indígenas os valores que lhes merecem, considerando seus conhecimentos, reconhecendo suas autonomias e as suas dignidades que é de direito (Cimi, 2017).

Em termos de *significados e o entendimento do que seriam as escolas indígenas interculturais, específicas e diferenciadas, nas aldeias, e o papel da Seduc nesse processo*, também, questão temática levantada, identificamos nas falas dos participantes das entrevistas

suas visões em relação ao tema. Poderíamos imaginar um padrão único de escola para todas as etnias ou seria de um mesmo entendimento entre as pessoas da mesma comunidade, mas as visões se divergem a partir de suas realidades. Desse modo, o que levariam as escolas a serem diferenciadas? Será que a Seduc, órgão responsável pela Educação Escolar do Estado, reconhece a presença da interculturalidade nas escolas indígenas que as tornam diferenciadas e age com flexibilidade no atendimento das mesmas? Segundo o professor Pitogá, em sua comunidade a Educação Escolar Indígena ainda é muito recente, agora, a Educação Indígena é do povo, conhecimento do povo. Com a entrada da escola na comunidade do povo Ikpeng, houve um estranhamento no povo. Também, o professor Pitogá disse que:

Aqui na minha comunidade, houve grande confusão com a implantação de uma escola aqui dentro, porque a comunidade pensava que a escola vinha para modificar, para mudar nossa cultura, a nossa vivência. Então ficou muito difícil no começo, porque era a gente, os professores, que estava articulando para implantar a escola e a gente não pensava assim, sempre unidos no propósito de uma educação escolar melhor para o nosso povo.

Com relação a Seduc sobre o reconhecimento da diversidade cultural nas comunidades, até hoje segue distribuindo materiais com imposição e algumas escolas, muitas vezes, não aceitam essa imposição, mas na maioria das vezes são obrigadas a aceitarem, “estamos sendo apertados, sem muita opção, porque vêm os pacotes prontos para a nossa comunidade” (Pitogá).

Desse modo, qual o significado que se tem de escola para os indígenas e, o que é a Educação Indígena (EI)? A professora Francisca Paresi define que: “são todas as ações de formação humana do ser no seu contexto cultural, no seu contexto sociocultural de acordo com a sua cosmologia, com a sociedade, com a filosofia do povo e é a identidade étnica”. E assim foi criado, através de muitas lutas, os princípios da Educação Escolar Indígena que vem sendo aplicado desde o início, nas formações de professores indígenas da Faindi. De igual modo, a Educação Indígena, complementa Grupioni (2006), compete aos processos educativos tradicionais de cada povo ou grupos étnicos, que são passados para as crianças de forma oral, segundo suas faixas etárias. Esse processo de passagem de conhecimentos acontece em todas as dimensões da vida social de cada pessoa e acontece em vários locais, não sendo limitado a um único espaço. Assim, a Educação Escolar Indígena (EEI), criada para atender algumas demandas específicas de escola, teve como objetivo inicial a integração dos povos indígenas à comunidade nacional. Sendo assim, Silva (2017) comenta que a Constituição de 1988 veio garantir às comunidades indígenas uma educação escolar específica e diferenciada, que não foi

somente de integração e de interesse de uma política pública de abrangência nacional, mas também foi resultado de muita luta do MRI, que tem como objetivo principal: a garantia de suas terras. Nesse sentido, a entrevistada professora Eliane, que sempre estudou em escolas não indígenas, relatou sobre os processos que a Educação Escolar Indígena tem passado no início, com desrespeito e violações, mas afirma que a Educação que está na academia é um instrumento que os levam a fazer um diálogo mais maduro, mais sustentável para buscar novas alternativas, novas produções de conhecer e fazer produzir novos conhecimentos.

A temática sobre *o significado de escola na visão de nossos entrevistados tem diferentes perspectivas* traz: para o professor Edivaldo Mampuche, a escola significa, também, marcador de território, pois são implantadas salas anexas nos limites de suas terras. Com isso o povo Manoki está sofrendo com grandes preocupações em relação a isso:

Nessa nova portaria, tivemos contratos de professores cortados, as salas anexas sendo fechadas com essa questão da nucleação das escolas indígenas, eu sei que muitos povos colocam umas salas anexas para irem morar no limite do território e defender o território ali, evitando invasores naqueles limites de territórios, a maioria dessas salas anexas são feitas por esse motivo, com a estratégia de defesa do território. Agora, tirando as salas anexas, a terra vai ficar desprotegida, daí podem haver invasões e conflitos. É uma situação bastante complicada que nós estamos passando.

Nesse contexto, a professora Mônica Cidele traz a questão do território como uma das principais reivindicações do MRI, onde vivem numa luta muito grande pelo território, pela educação e pela saúde, todavia temem em perder o território. Assim, procuram cada vez mais se inserir no mundo acadêmico, para aprender a defender suas terras.

Ademais, a professora Eliane Umutina vê os estudos e todo o processo de escolarização como uma oportunidade de acesso a outros mundos, mas nunca deixando suas raízes. Hoje, retornando para sua aldeia com o propósito de fazer um trabalho de luta, de resistência, de fortalecimento e, principalmente, promovendo a Educação Escolar Indígena.

Já o professor João Severino, em seu relato concernente ao assunto, traz a visão de estudantes indígenas no curso do projeto Inajá, no Araguaia. De modo que os estudantes perceberam uma certa dificuldade em acompanhar os estudos, mesmo sendo um projeto que discutia assuntos de formação diferenciada de professores, considerando a formação e o conhecimento dos professores que atuavam nas escolas do campo etc., a linguagem era muito diferente, a questão do calendário, a questão da própria dinâmica das aulas, o que acabava inviabilizando a permanência deles no curso. Pois, eles têm outros ritmos, outros olhares para

a formação e têm outras necessidades, diferentes dos demais alunos não indígenas que atuavam nas escolas rurais e urbanas da região.

A temática sobre *a construção de um currículo escolar específico para as escolas indígenas*, a professora Waldinéia Antunes traz em sua narrativa um exemplo de construção do currículo escolar do povo Paresi, dizendo:

Eu tenho uma orientanda, Nilce Zonizokemairô, que é da comunidade dos Povos *Halíti-Paresi*. A pesquisa dela é em cima dos *cantos*, da importância do *cantar* dentro de seu povo, há uma preocupação com esses *cantos*, que eles possuem uma variedade de *cantos*, [...] porém o trabalho dela precisou de uma autorização, porque eles incluíram no currículo escolar o *Zerati* que é um conjunto de *cantos*. [...] tem trabalhado isso em sua grande maioria na língua materna, então, trata-se de uma outra pedagogia, de uma pedagogia que é própria, de uma pedagogia que é *Halíti*. Assim, nem tudo é possível explicar em outra língua, e aquilo que não é possível vai permanecer em Aruak.

A professora Waldinéia disse ter gostado dessa experiência de poder participar da construção deste novo e diferente currículo escolar. E, concluiu dizendo que terá mais novas produções de materiais, com o uso das tecnologias na criação de blogs educacionais. Mas, ainda enfrentam alguns desafios na tentativa de incluir a presença dos anciãos nestas construções, pois, “a importância que esses anciãos têm dentro de todo esse contexto, dentro da escola, dentro da comunidade” é fundamental na manutenção de suas tradições.

O tema sobre a organização curricular, o professor Adailton Alves relatou em entrevista a importância de conter nos currículos escolares dos povos indígenas as especificidades de cada etnia:

Eu costumo sempre dizer que, no início da criação das escolas indígenas, os currículos escolares deveriam, de fato, atender as comunidades sem desrespeitar seu público em termos político, acadêmico, filosófico e sociológico e, ao mesmo tempo, trabalhar os conteúdos universais necessários, porque o povo também precisa entender o que é do mundo externo a sua comunidade.

Assim, entendemos a importância de um currículo escolar único para cada etnia, onde possa contemplar suas especificidades e dar a eles autonomia nas construções de seus saberes.

Nesse sentido, o professor Adailton Alves falou sobre a estrutura curricular dos cursos de formação na Faindi. No início, por ser uma experiência nova de formação, foi pensada em uma matriz curricular semiaberta, passiva de alterações conforme as demandas surgiam no decorrer dos cursos, realizaram diversas visitas às comunidades indígenas para acatar suas demandas culturais e incorporá-las em suas formações. “Assim, foi necessário fazer tudo isso, por entender que as escolas indígenas deveriam ser específicas e diferenciadas em todos os

aspectos”. Importa saber, que há uma grande diferença em suas escolas, segundo sua etnia, pois: “a escola para os povos Tapirapés não serve para os povos Xavante, na sua íntegra”.

Na questão do *PPC dos cursos de formação na Faindi, onde é mantida uma estrutura curricular semiaberta*, a professora Waldinéia Antunes falou da “mobilidade curricular”, no sentido do que os professores da Faculdade procuram fazer em resposta aos resultados das avaliações discentes, pois tentam: “corresponder a uma prática pedagógica, que de alguma forma chegasse nas comunidades e que fizesse a diferença, não só no processo educativo escolarizado, mas dentro desse processo educativo, que é mais amplo.”

A questão temática sobre *o olhar insensível dos não indígenas às práticas culturais dos povos*, Krenak menciona a cosmologia – a sabedoria indígena – sendo o olhar sensível, sob o ponto de vista do observador, em relação à complexa e íntima inter-relação entre o humano e a natureza. Entretanto, os povos indígenas enfrentam o olhar insensível do não indígena às suas práticas culturais, tendo sua cultura subjugada e sofrendo constantemente com os preconceitos na construção do estereótipo do “índio”, como únicos/iguais e com a expectativa da sociedade opressora na integração dos povos indígenas à cultura não indígena. Conforme disse o professor Paulo Henrique:

Você é de Juína, então deve conhecer várias situações desse tipo, e sem contar que são discriminados, assim: “ah! o índio é preguiçoso, não faz nada, só fica tomando cachaça, só quer ficar bêbado, vai querer estudar para quê? Tem que voltar para a aldeia, lá nas suas aldeias têm muito dinheiro, na sua aldeia tem ouro, na sua aldeia tem madeira pra eles venderem, tem terra grande, não precisam sair de lá”. Sofrem pressão e preconceito em relação a isso.

Isso reflete o quanto os indígenas sofrem e são discriminados fora de suas tradições, pois as pessoas não indígenas ainda sustentam visões estereotipadas de suas vivências nas comunidades. Dessa forma, muitos deles estão se rompendo da intrínseca união com a natureza, motivados pela busca do conhecimento, por meio dos cursos superiores.

A temática das *visões sobre a busca pelo conhecimento se complementa entre os entrevistados*. O professor Aristóteles, que participou dos primeiros movimentos em prol a Educação Escolar Indígena, falou: “estudar na Faculdade Indígena em Barra do Bugres, foi muito importante pra mim, porque, foi lá que aprendi muitas coisas importantes que me ajudaram a ajudar meu povo”. Disse ainda, que todo o conhecimento adquirido ao longo dos estudos pôde ajudar muitas pessoas da sua comunidade, as suas escolas e até alguns professores mais velhos. Nesse sentido, o participante professor Edivaldo, por fazer parte da liderança de jovens indígenas, relatou:

Me lembro do professor Adailton, quando eu fui fazer a disciplina do mestrado como aluno especial, ele disse assim: “se fosse para a gente pensar que fazer o mestrado seria simplesmente para aumentar salário, poderia desistir, porque a intenção do mestrado não é para você querer ganhar mais dinheiro, mas sim para ter um objetivo através do conhecimento adquirido para buscar e tornar o mundo melhor, de você ter empatia, de se ver no outro, de ajudar o próximo, de poder ser igual aos demais”. Então, o mestrado tem me proporcionado isso.

O professor Edivaldo detém uma perspectiva panorâmica do mundo acadêmico, em que através do conhecimento aprendido pode ajudar a tornar o mundo melhor, de poder se ver no outro e ser igual aos demais. Em sua visão, é isso que o Mestrado proporcionará a ele. No olhar da professora Mônica Cidele, atual diretora da Faindi, a Faculdade tem um papel muito importante e fundamental na formação dos estudantes indígenas, pois, esses acadêmicos transitam em dois mundos, no mundo cultural de cada um, e no mundo do não indígena. Assim, eles precisam conhecer as leis do não indígena, da sociedade envolvente. Eles não querem ficar só na formação de professores, mas em outras áreas de Bacharelado também.

A temática relacionada aos *professores indígenas com Pós-Graduação: onde andam?* Pergunta feita para o professor Adailton Alves, em 2001, e que na época não soube responder, mas hoje já tem a resposta:

Hoje, o tempo já nos deu essa resposta e, digo, ainda não conhecendo todas as comunidades indígenas de Mato Grosso, mas conheço muitas: todos os professores formados na Faindi estão em suas aldeias dando aula, todos! [...] Então, esses professores que buscaram graduação na Unemat, depois mestrado e depois doutorado, em outras instituições, estão nas aldeias.

E isso é fato, pois, a professora Eliane, que possui doutorado em Antropologia Social pela Unb, está trabalhando com seus alunos da Educação Básica na escola da Aldeia do povo Umutina e disse: “O estudo e todo esse processo de escolarização fez com que eu pudesse acessar outros mundos, mas nunca deixaria minhas raízes e hoje eu retorno para minha aldeia”. Assim, relatos como o do professor Givanildo que experienciou estudar a maior parte da Educação Básica em escolas fora de suas tradições, nas escolas dos não indígenas, cursou Pedagogia Intercultural, na Faindi, retorna para os seus trazendo tudo aquilo que acha importante para o crescimento educacional de seus alunos, e agora cursando o Mestrado Indígena Intercultural, diz:

Então, criei muita expectativa em aprender para voltar à minha comunidade e dar continuidade naquilo que aprendi, repassando para meu povo, à minha etnia. [...] Porque o meu compromisso foi de eu sair para uma faculdade, estudar e depois voltar à minha comunidade para trabalhar junto do meu povo, dar esse retorno para eles. Até porque, foram eles que me deram o aval para poder estudar fora.

Isso, nos mostra o compromisso que os estudantes indígenas têm com o seu povo, da devolutiva do conhecimento aprendido, da responsabilidade de representá-los e defendê-los nas causas que dizem a respeito aos direitos de todos.

O tema sobre *o fator de discriminação e preconceito praticado por diversas pessoas, com relação aos indígenas em ambientes escolares fora de suas tradições*, é relatado pelo entrevistado professor Givanildo, que disse: “de 2001 até 2005 estudei o Ensino Fundamental na antiga escola agrícola em Juína, eu percebi que a gente era muito assim, a gente era discriminado e passava aquela visão que o indígena não era capaz e que não iria conseguir”. Isso, retrata uma visão preconceituosa e estereotipada de definir alguém ou grupo, contida em nossa sociedade. Mesmo tendo percebido a discriminação e sendo rotulado como incapaz, ele concluiu os estudos da Educação Básica, quase todos em escolas não indígenas. Agora, já graduado e cursando o Mestrado, Givanildo segue com muitas expectativas e a certeza que é capaz de alcançar seus objetivos, com a esperança de ascender nos estudos, já sonha com o Doutorado exclusivo e específico para indígenas na Faindi.

Igualmente, a professora Francisca Paresi relatou que sua trajetória acadêmica, nas universidades, não foi fácil devido ao preconceito sofrido: “na minha trajetória tive uma série de situações em que debatiam a questão da nossa identidade: de que indígenas depois que aprendem as coisas do branco não seriam mais indígenas”. Como as origens de um povo pode ser apagada pelo fato deles se apropriarem do conhecimento científico? Esse tipo de preconceito é oriundo de políticas de classificação de povos, onde podemos entender a partir da explanação segundo Viveiros de Castro, a seguir.

Viveiros de Castro (2006), em entrevista³⁰³, fala sobre o objetivo político e teórico do antropólogo de classificar que o indígena é aquele de cocar de pena, urucum e arco e flecha, no sentido estereotipificado da aparência visual, entretanto a indianidade está no sentido de “estado de espírito”, está no modo de ser – da identidade, do modo de *devir*, algo essencialmente invisível – e não no modo de aparecer.

Essa desindianização, a partir do modo de aparecer do indígena, vem de uma construção histórica e de interesses políticos. Nessa entrevista, Viveiros de Castro (2006) recorda que, em 1970, a geopolítica modernizadora da ditadura pressionava os antropólogos com seu projeto de emancipação. Tal projeto visava a ocupação induzida da Amazônia e, para tanto, devia-se instituir um instrumento jurídico para discriminar quem era índio e quem não

³⁰³ Entrevista à equipe de edição, originalmente publicada no livro Povos Indígenas no Brasil 2001/2005, em 26 de Abril de 2006.

era índio. Desse modo, o propósito da emancipação, proposto pelo governo, consistia na retirada da responsabilidade do Estado sobre os índios considerados não-índios, isto é, os indígenas que não apresentavam os estereótipos da indianidade necessários para o reconhecimento de seu regime especial de cidadania. Nesse contexto, em reação às propostas de desindianização jurídica surgiram: as Comissões Pró-Índio, as ANAIs (Associação Nacional de Ação Indigenista), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e o PIB, o “Projeto Povos Indígenas no Brasil” do Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI (o PIB está na origem do ISA³⁰⁴). Repensar esse contexto nos mostra como se constituiu esse movimento de *quem é índio?* Evidenciando, que o que estava em jogo não era encontrar a resposta a essa pergunta, todavia responder contra essa pergunta, uma vez que o foco era uma resposta do que se cabia questionar:

[...]como responder à resposta que o Estado tomava como inquestionável em sua questão, a saber: que “índio” era um atributo determinável por inspeção e mencionável por ostensão, uma substância dotada de propriedades características, algo que se podia dizer o que é, e quem preenche os requisitos de tal quiddidade – como responder a essa resposta? (Viveiros de Castro, 2006, p. 1-3)

Assim, aquelas etnias que seguiam uma trajetória de afastamento de suas referências indígenas eram um pretexto para o governo lavar as mãos de suas responsabilidades e, para além, negociar a força de trabalho desses povos e liberar as terras para o mercado, sem considerar as circunstâncias que estavam levando esses povos ao afastamento de suas referências culturais e identitárias. Isso, remete a construção da ideia de que o ‘índio’ que aprende coisa de branco deixa de ser ‘índio’, que não é apenas uma ideia, mas um desejo *geopolítico* de desconstrução da identidade e reconhecimento dos povos indígenas para retirada de direitos desses povos e de deveres do Estado.

Por fim, fechamos com a temática da *abertura do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII), curso de Mestrado*. Pois, os processos para abertura do 1ª Mestrado Indígena não foi diferente, no sentido das reivindicações do MRI e da participação de parceiros de outras universidades. A princípio, não era dar início a um projeto novo, mas sim, dar continuidade em todas as ações do antigo Projeto 3º Grau Indígena e em todas as atividades que os acadêmicos indígenas vinham desenvolvendo. Em 2020, quando iniciamos a primeira turma de Mestrado, encontramos as mesmas dificuldades enfrentadas em

³⁰⁴ Instituto Socioambiental – ISA. Trata-se de um acervo digital sobre povos indígenas, populações tradicionais e meio ambiente disponíveis em textos, mapas, fotos e vídeos. (2013-2016). Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/index.php/node>>. Acesso em: 29/05/2024.

2001, com a abertura dos cursos de licenciaturas, ainda mais por ser o primeiro no Brasil. São relatadas, também, as dificuldades no atender as exigências legais dos critérios e avaliações da CAPES, no enquadramento de um mestrado profissional de conceito 3.

Para nós é um grande desafio e, ao mesmo tempo, um grande prazer poder contribuir com essa formação continuada de professores indígenas. Recebemos alunos indígenas do estado do Tocantins, do Mato Grosso do Sul e do Amazonas. Então, é um mestrado que começa a ter uma grande repercussão nacional, com isso aumenta ainda mais esse desafio (Adailton Alves, 2022).

Diante dessa conquista para os povos indígenas, o Mestrado Indígenas vem fortalecendo cada vez mais os movimentos indígenas e valorizando suas tradições, como diz o professor Nivaldo:

Aqui as discussões são muito fortes nessa questão, as discussões são muito voltadas para fortalecer e valorizar o conhecimento indígena, aqui, o trabalho é muito diferenciado, por causa dos cursos que a gente fez na Unemat e agora fazendo o curso de Mestrado diferenciado, abrindo mais ainda os olhos das pessoas.

A professora Waldinéia Antunes, ao vislumbrar que o Mestrado poderia ser um lugar de produção própria dos povos originários, e que a sociedade não indígena compreendesse sobre essa organização acadêmica, reflete: “através desse Mestrado, os estudantes indígenas pudessem dizer, a partir das suas próprias pesquisas realizadas”, escrevendo sobre as ricas histórias de produções literárias, artísticas e tradições próprias.

Em síntese, todas essas questões temáticas levantadas em análises, extraídas das entrevistas, seguem a direção que nós optamos para estruturar uma “história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira”, como é compreendido por Thompson (1992, p. 137). Portanto, nos orgulhamos pelo fato de que no Brasil, hoje, somos pioneiros em ofertar a formação acadêmica, a nível de graduação e pós-graduação, *Stricto Sensu*, específico para indígenas.

7. Considerações finais

Neste trabalho objetivamos construir narrativas e discutir algumas questões temáticas, a partir dos olhares do público acadêmico indígena e dos professores formadores, sobre os movimentos que deram origem aos cursos de licenciaturas indígenas, inicialmente, com a criação do primeiro projeto, o 3º Grau Indígena (2001), atual Faculdade Indígena Intercultural (Faindi), até a abertura da primeira turma do Mestrado Indígena (2020) do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII), da Unemat de Barra do Bugres.

Assim, a partir da metodologia da História Oral e de entrevistas orais, criou-se a expectativa de, através das narrativas dos participantes, compreendermos as causas desses movimentos que resultaram na criação dos cursos da Faindi e do primeiro mestrado intercultural. Ficou evidente, também, que em todo o processo foi preciso desempenhar muitas lutas e reivindicações para que ocorressem essas criações. Também, é entendido, por meio das narrativas, que as demandas de aberturas dos cursos de formação de professores indígenas já haviam sido debatidas há anos, nas ofertas dos primeiros cursos de magistério indígenas, a nível de Segundo Grau. Esses cursos referem-se aos projetos: Inajá e Tucum, na região do Araguaia, o projeto Haiô e Pedra Brilhante e o Programa Licenciaturas Plenas Parceladas, todos com a modalidade de formação em serviço e seus currículos adaptados visando não prejudicar a atuação profissional desses estudantes. Mais à frente, essa modalidade serviu de modelo para os cursos de licenciaturas indígenas. Aconteceu que formados alguns professores indígenas nesses primeiros cursos, começaram a reivindicar a abertura de cursos a nível Superior, pois com essas formações em Magistério só podiam lecionar nas séries iniciais da Educação Básica.

Nesse sentido, foi possível compreender algumas situações sobre o movimento de criação dos cursos do Projeto 3º Grau Indígena. As reivindicações de abertura dos cursos a nível Superior não foi uma demanda somente dos gestores da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), mas em conjunto com o Movimento de Resistência Indígena (MRI), pois, estudantes indígenas relataram fortemente sobre o MRI, com a ocorrência de diversas reuniões. Esses estudantes já haviam participado dos primeiros cursos de Magistério Intercultural e, através desses cursos, nasce a demanda para a formação de professores indígenas a nível Superior, Licenciaturas Indígenas e Pedagogia Indígena. Em sequência, a abertura do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII) a nível de Mestrado não foi diferente, no sentido das reivindicações do MRI e da participação de parceiros de outras universidades. A princípio, a ideia não era iniciar um projeto novo, mas sim dar

continuidade em todas as ações do antigo Projeto 3º Grau Indígena e em todas as atividades que os acadêmicos indígenas vinham desenvolvendo.

Nesse cenário, vislumbram uma proposta para abrirem um Doutorado nos mesmos moldes do Mestrado, e quando chegar este momento, a ideia é que os mestrandos comecem a assumir outras posições na Faindi, como os doutores e mestres indígenas ministrarem aulas nas licenciaturas e no Mestrado Indígena. Como relatou o professor João Severino em entrevista: “estamos em um lugar que de repente vai ter um momento em que vamos dizer: “Pronto, não precisamos mais de nós aqui!””.

Desse modo, para contrastarmos e correlacionarmos as temáticas levantadas a partir das narrativas históricas de diferentes pessoas, ocupando diferentes funções no objeto de pesquisa, pertencentes a grupos distintos, praticantes de diferentes costumes, diferentes culturas e tradições, e compartilhando um mesmo espaço, juntos, e reunidos no mesmo Movimento de Resistência Indígena, ou em apoio dele, compartilhando do mesmo e único objetivo – assegurar o direito à educação específica e diferenciada para todos –, foi preciso abarcar o conceito de Multinaturalismo perspectivista “como sendo uma teoria cosmopolítica indígena” (Viveiros de Castro, 2018, p. 71).

Segundo Viveiros de Castro (2018, p. 69), o Multinaturalismo amazônico não significa uma variedade de naturezas, e sim a naturalidade da variação *como* natureza. Nesse sentido, há inversão do multiculturalismo ocidental, que não incide apenas sobre os *termos*, natureza e cultura, mas sobre as posições de “termos” e “função”. Compreendemos, pois, se a cultura é um sistema de diferenças, então podemos dizer que a natureza também o é: diferenças de diferenças. Da mesma forma, as histórias narradas nos fazem refletir e entender que cada um vê e interpreta segundo sua perspectiva de vida, pois, é possível mostrar uma mesma perspectiva por diferentes objetos ou pontos de vista.

Desse modo, o Multinaturalismo perspectivista nos propõe uma nova forma de enxergar o mundo, partindo do princípio de que todas as culturas e sociedades têm pontos de vista diferentes sobre o mundo e que cada perspectiva tem igual validade e importância. Desse modo, nossos entrevistados trazem diferentes formas de apreender/assimilar mentalmente o conhecimento, segundo pontos de vista distintos, mas as intenções são as mesmas. Assim, “todos os seres veem (‘representam’) o mundo da mesma maneira — o que muda é o mundo que eles veem” (Viveiros de Castro, 2018, p. 64).

Ao analisarmos todas as questões temáticas, identificamos que o cerne desta pesquisa consiste nos múltiplos significados que traduz a educação, a escola, o ensino e o conhecimento,

o que são e/ou representam para cada um dos entrevistados, no singular ou em conjunto com as suas comunidades, assim como para os idealizadores e para a Seduc. Dessa forma, cada um traz o seu olhar – objetivado e/ou subjetivado – sobre o mundo que os envolvem. Identificamos, também, um dos principais objetivos, com frequência nas narrativas dos participantes indígenas sobre o que os motivam a continuar lutando, que é pela garantia de seus territórios, pois, buscam: aprender a ler e escrever em português para defender seus direitos à terra, também, aprender o conhecimento escolar ocidental para defender seus territórios.

Ao retermos todas as lutas do Movimento de Resistência Indígena (MRI), das narrativas dos participantes indígenas, entendemos que o principal objetivo deles é a proteção dos seus territórios, pois a terra, para eles, é o principal elemento que pode manter viva suas tradições e suas vidas. Por esse motivo, protegem suas terras dos invasores – dos grandes proprietários de terras, dos grandes agricultores, e dos governantes, que se dizem detentores do poder.

As intenções iniciais do Serviço de Informações ao Cidadão (SIC) – vinculado a Funai – com políticas de governo para a criação das escolas indígenas, era civilizar e socializar os povos indígenas com a população não indígena, fazendo com que, aos poucos, os indígenas migrassem para o meio urbano, tornando-se mão de obra barata, trabalhando nas indústrias, nos campos, nas construções civis e nos comércios, assim haveria um maior número de pessoas na camada inferior da base social e menor na superior, intelectual. Nesse cenário, com a integração teríamos, também, a inexistência de demandas específicas e, de algum modo, o extermínio dessas populações e cultura.

Nesse sentido, nossos participantes relataram, em entrevista, as intenções do Governo antes da CF de 1988, sendo que a educação oferecida para os povos indígenas tinha uma única finalidade: a de evangelizar, civilizar e catequizar. Isso, era de certa forma desconstruir toda a identidade étnica, “transformar o indígena” e perder todos os seus costumes. Mas, graças ao MRI, que nunca desistiu de lutar, não permitiu que isso acontecesse. E hoje, como podemos ver, considerando o Estado de Mato Grosso, temos um quadro totalmente contrário, não esperado. Há começar: 12% (correspondendo a 903 mil km²) do território Mato-grossense tem reserva indígena, podendo chegar a 18% se outras 21 áreas forem regularizadas, e a população chega a 42.538 indígenas³⁰⁵. O número de indígenas formados pela Unemat já soma mais de 450 em Licenciaturas Interculturais e Pedagogia, e especializou mais de 140 professores.

³⁰⁵ RD NEWS, Portal de notícias de MT. Disponível em: <https://www.rdnews.com.br/rdnews-exclusivo/embates-indigenas/12-do-territorio-de-mt-tem-reserva-indigena-populacao-chega-a-42-mil/51335>. Acessado em: 10/05/2024.

Também, a Unemat encontra-se na 5ª turma de Mestrado Intercultural. No estado, temos também dezenas de professores indígenas com título de Doutor, atuando em suas escolas de Educação Básica. Estes e outros, são os resultados conquistados por eles (esses dados podem ser confirmados pelo site da Unemat).

A corrida dos indígenas para cursarem nível Superior e agora *Stricto Sensu*, nas universidades, fez com que o MRI se fortalecesse, e esse ambiente de estudo, que foi criado na Unemat de Barra do Bugres, está servindo para reunir um maior número de povos distintos existentes no Brasil, onde eles se esforçaram na comunicação, desenvolvendo dialetos próprios na intenção de se articularem cada vez mais, tornado assim um grande movimento de lideranças com pessoas jovens e estudadas para demandarem os seus direitos. Assim, a professora Francisca Paresi relatou o importante ganho que tiveram com essas formações, no projeto 3º Grau Indígena e no Mestrado Indígena Intercultural, habilitando os professores indígenas para atuarem na Educação Básica e, também, como pesquisadores do próprio contexto sociocultural. Nesse contexto, pela primeira vez no Brasil, teve-se produções científicas oriundas dos próprios acadêmicos indígenas.

Os entrevistados trouxeram visões múltiplas sobre a implantação das escolas indígenas nas aldeias. Destacou o professor Edivaldo Monoki, em seu relato sobre o significado da escola física para ele: as salas de aula foram construídas e implantadas nos limites de seus territórios, salas moduladas. Todavia, há o impasse delas estarem em processo de serem fechadas por causa da nucleação definida pela Seduc. Assim, começa a preocupação quanto a proteção desses limites, pois com a retirada das salas nesses locais suas terras ficam descobertas, sem proteções, correndo o risco de serem invadidas e tomadas. Isso, acaba sendo a preocupação de outros povos também, que tiveram suas salas de aulas fechadas, pelo mesmo motivo. Segundo o professor Edivaldo, eles reúnem e discutem com colegas de faculdade de outras etnias, na Faindi/Unemat, e identificam as mesmas preocupações, sobre a nucleação das salas anexas, e juntos já estão se articulando para um movimento de reivindicação contra essa decisão vinda da Seduc. Para além da questão intelectual, de conteúdos de aprendizagem do conhecimento da base curricular nacional e específico para os povos indígenas, a implantação das escolas físicas significa, também, marcadores de territórios.

Outras questões abarcadas, extraídas das narrativas dos participantes, fazem menções a temas próprios de cada povo, como: formas de medir o tempo, compreendendo que sob a ótica indígena é considerada a realização das atividades e não o seu tempo de realização; alguns estereótipos de igualdade entre os indígenas sofridos há anos, oriundo dos tempos da

colonização e que permanecem nos dias de hoje. Assim, precisando de mais políticas educacionais nas escolas para os combater e esclarecer.

Foram levantadas, também, as temáticas sobre a visão das pessoas e das comunidades sobre o papel das escolas nas aldeias e como elas estão sendo conduzidas. Identificamos nas narrativas que alguns pais ainda preferem matricular seus filhos em escolas fora de suas comunidades, por acreditarem que essas escolas os preparariam melhor para o convívio com os não indígenas. Outros recebem bem as escolas e acreditam que elas podem ajudá-los a instruir suas crianças na prática de suas culturas, suas tradições e falarem suas línguas, por acreditarem que o conhecimento de fora pode prejudicar suas práticas culturais.

Discutimos sobre a questão das dificuldades que enfrentam ao sair de suas aldeias para estudar fora, onde muitos relataram que enfrentaram desafios e preconceitos por serem indígenas, além das dificuldades por não terem o hábito da leitura de textos escolares e em português. Levantamos, também, a questão dos conteúdos curriculares nas escolas indígenas, o que deve conter de mais importante, sendo que uns acreditam que os conteúdos da base curricular nacional são importantes, já outros acreditam que os conhecimentos da educação indígena, conhecimento do povo, é mais importante. Em relação à Faindi, vemos a atitude dos professores e idealizadores na tentativa de poder contribuir na preservação das culturas indígenas e, também, de levar os conhecimentos de fora das suas tradições com a intenção de prepará-los diante de conflitos com os não indígenas, nas causas de seus interesses.

Portanto, ao analisarmos as questões temáticas, procuramos sempre as compreender como os narradores pensaram – não de que forma pensam, ao contrário, entender os seus pensamentos – considerando o meio em que vivem e as suas experiências. Iríamos afirmar algo que desvia o sentido real para essas pessoas? Não! Apenas lançamos questões, tentamos confrontar ideias e alinhar outras. As nossas intenções sempre foram de tentar levar os participantes dessa experiência com pesquisa, a viver suas próprias histórias durante a releitura de si mesmo, onde narram suas perspectivas, a partir de seus olhares. Com isso, os convido a fazer a releitura de suas próprias dúvidas e certezas, colocando-as em questão, pois, de alguma forma podem ser afetadas, assim como nos afetou enquanto produzíamos esta pesquisa.

Bibliografia

- ÂNGELO, F. N. P. de. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. pp. 115-130.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV. Revista Educação, Temática Digital – ETD, 2012.
- ALENCAR, Joelma Cristina Parente Monteiro. **Educação Intercultural e a formação específica de professores indígenas no Ensino Superior**. Revista Fórum Identidades, 2014.
- BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Portugal: Edições 70. 1977.
- BORTOLOZZI, Ana Cláudia. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 52p.
- BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1972. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio**. Brasília, 1972. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 16/09/2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 16/09/2023.
- BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16/09/2023.
- BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1), 2002. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003>. Acesso em: 10/08/2022.
- BONDARCZUK, Vladimir Sérgio. **Percursos e histórias sobre a formação de professores na licenciatura intercultural indígena “povos do Pantanal” na UFMS**. 2020.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 16. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.

CIMI. **Conselho Indigenista Missionário. Por uma educação descolonial e libertadora: Manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil.** Brasília: novembro de 2017.

Disponível em:

https://cimi.org.br/wpcontent/uploads/2017/11/Manifesto_EducacaoEscolarIndigena.pdf.

Acesso em: 29/10/2020.

DAVEY F. & WELDE, K. & FOOTE, N. **Oral History as Inspiring Pedagogy for Undergraduate Education.** Artigo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume.** Tradução de Luiz. L. Orlandi. São Paulo: Ed.34, 2001.

DELMONDEZ, P. & PULINO, L. H. C. Z. **Sobre Identidade e Diferença no Contexto da Educação Escolar Indígena.** 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/XQTdCCDP7VLdrVyRRYbKgSF/?format=pdf&lan> Acesso

em: 10/08/2022.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral-memória, tempo, identidades.** Minas Gerais – MG. Autêntica, 2017.

DORNSTAUDER, João Evangelista. **Como pacifiquei os Rikbaktsa.** São Leopoldo: Instituto Anchietano de Pesquisas, 1975.

EBC, Empresa Brasil de Comunicação. **Participação Indígena na Constituição de 1988.** Brasília, 15/05/2018. Disponível em: < <https://tvbrasil.etc.com.br/constituicao-cidada-30-anos/2018/05/participacao-indigena-na-constituicao-de-1988>> . Acesso em 16/09/2023.

GARNICA, A. V. M. **História oral em educação matemática: um panorama sobre pressuposto e exercícios de pesquisa,** Dossiê, 2015.

GARNICA, A. V. M. & SOUZA. L. A. de. **Elementos de História da Educação Matemática.** São Paulo, Cultura Acadêmica. 2012.

GATTAZ, A.C. Pensando a História Oral. In GATTAZ, A.C. **Braços da Resistência: uma história oral da emigração espanhola.** São Paulo: Xamã, 1996.

GRANDO, Beleni Saléte. **Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola.** Rede UFMT-Unemat-IFMT. Edição: 11 ISSN: 2594-5106, 2020.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil.** Pro-Posições, v. 24, p. 69-80, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** Companhia das Letras, 2019.

LE GOFF, J. **História e Memória.** 5 ed. Campinas-SP: Unicamp, 2003.

- MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa** **Elaboração, aplicação e análise de conteúdo**. São Paulo: Pedro e João, 2020.
- MALDI MEIRELES, Denise. **Guardiães da fronteira: Rio Guaporé, século XVIII**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960** - Tese. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro (SP), 2012.
- MARTINS-SALANDIM, M. E. **Grupo de pesquisa história oral e educação matemática: dos estudos sobre hermenêutica de profundidade**. *Histemmat: revista de história da educação matemática*, São Paulo, v. 4, n. 3. p. 133-149, 2018. Disponível em: <https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/%20article/view/239>. Acesso em: 10/08/2022.
- MALDI MEIRELES, Denise. **Guardiães da fronteira: Rio Guaporé, século XVIII**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARRE, J. L. **História de vida e método biográfico**. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, UFRGS, v. 3, n. 3, p. 89-141, 1991.
- MAUAD, A. M. **História Oral e Práticas Educacionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016, p. 205-220.
- MEIHY, José Carlos Sebe B. & HOLANDA, Fabíola. **História oral: Como fazer, como pensar**, Ed. Contexto, 2007.
- MESQUITA, Ruan Rocha; MARTINS, Daniel Valério. **Educação Superior Indígena no Ceará-Brasil: Prática do Processo de Sobreculturalidade**. *Revista Panorâmica on-line*, v. 34, 2021.
- MUNDURUKU, Daniel, 2021. 1 vídeo 2h04'06''. **A Educação do Corpo na Interculturalidade Indígena**. Publicado pelo Daniel Munduruku. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RxE7qnbTz3s&t=2457s>>. Acesso em: 25/08/2022.
- OLIVEIRA, Maria Aparecida Mendes; MENDES, Jackeline Rodrigues. **Formação de professores Guarani e Kaiowá: Interculturalidade e Decolonialidade no Ensino de Matemática**. *Zetetike*, v. 26, n. 1, p. 167-184, 2018.
- OLIVEIRA, A. S. V. de. **O Ensino do Cálculo Diferencial e Integral na Escola Politécnica de São Paulo, no ano de 1904: uma análise documental**. Rio Claro, 2004. 135 f. Dissertação – Programa de Pós- Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista.

PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Pedro Mülbersted. **Uma Experiência com Educação Intercultural Indígena: Entrevista com a Professora Joziléia Daniza Kaingang**. Roteiro, v. 44, n. 1, p. 13, 2019.

PESOVENTO, Adriane; WIECZORKOWKI, Juscinete Rosa Soares; TÉCHIO, Kachia Hedeny. **Etnociência: um breve levantamento da produção acadêmica de discentes indígenas do curso de educação intercultural**. Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477, v. 9, n. 3, p. 153-168, 2019.

PINTO, Thiago Pedro. **Projetos Minerva: caixa de jogos caleidoscópica** - Tese. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Bauru (SP), 9v, 2013.

POLEGATTI, G. A. **A Matemática Rikbaktsa para o povo Rikbaktsa: Um olhar da Etnomatemática na Educação Escolar Indígena**. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, UFRRJ, 2013.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral**. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, v. 15, p. 13-49, abr. 1997.

RIBEIRO, Berta Gleizer. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global Editora, 1983. Disponível em: <<https://fundar.org.br/wp-content/uploads/2021/08/o-indio-na-cultura-brasileira.pdf>>. Acesso em: 09/09/2022.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. 495p.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

SECCHI, D. **Escolas indígenas e autonomia: um olhar a partir da teoria do controle cultural**. UNICIÊNCIAS, [S. l.], v. 7, n. 1, 2003.

SENADO FEDERAL. **Constituições Brasileiras**. Brasília, 2023. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras>>. Acesso em 16/09/2023.

SANCHEZ, Laura Marcela Cubides; LEAL, Fabiana Soares Fernandes. "**Licenciatura em Educação Básica Intercultural**": avanços, desafios e potencialidades na formação Superior de professores indígenas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 102, p. 357-375, 2021.

- SANTOS, Jorge Alejandro; PIOVEZANA, Leonel; NARSIZO, Ana Paula. **Propuesta de una Metodología Intercultural para una Pedagogía Indígena: La experiencia de las Licenciaturas Interculturales Indígenas con el Pueblo Kaingang.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 99, p. 189-204, 2018.
- SECCHI, Darci. **Escolas Indígenas e autonomia: um olhar a partir da Teoria do Controle Cultural.** Uniciências, v. 7, n. 1, 2003.
- SILVA, H. da; SOUZA, L. A. de. **A História Oral na Pesquisa em Educação Matemática.** Bolema, Rio Claro, v. 20, n. 28, p. 139-162, 2007.
- SILVA, Karina Aparecida da. **Primeiros cursos para formação de professores indígenas no estado de São Paulo: um estudo em história da educação matemática.** 2019.
- SILVA, R. A. **A Educação Escolar Indígena no Estado de São Paulo: uma análise sobre aproximações e distanciamentos em relação às diretrizes nacionais.** 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.
- TEDESCO, S. H., SADE, C., & CALIMAN, L. V. (2013). **A entrevista na pesquisa cartográfica: A experiência do dizer.** Fractal: Revista de Psicologia, 25(2), 299-322, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200006> . Acesso em: 22/06/2022.
- THOMPSON, Paul, 1935. **A voz do passado – História Oral.** Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 2ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísica canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural.** São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Perspectivismo e Multinaturalismo na América indígena.** Revista: O que nos faz pensar nº18, setembro de 2004.
- ZANFERRARI, N. **Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat.** Mato Grosso: fevereiro de 2020. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=noticia/12950>. Acesso em [29.10.2020](http://portal.unemat.br/?pg=noticia/12950).

Apêndice

ROTEIRO DE ENTREVISTA (Discentes)

Essa é uma pesquisa de campo que faz parte do doutoramento do pesquisador Adriano Mamedes Silva Nascimento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS - em que os participantes serão entrevistados com perguntas semiestruturadas onde narrarão suas passagens e vivências na Faculdade indígena e no Mestrado indígena da UNEMAT de Barra do Bugres – MT.

Aos discentes da Faculdade Indígena Intercultural e do Programa de Mestrado.

Perguntas:

- Gostaria que você narrasse como foi o seu primeiro contato com a Faculdade indígena da UNEMAT. Conte como teve conhecimento e a sua passagem/vivência nela.

*O acesso à Faculdade indígena trouxe mudanças em sua vida, sua cultura?

Comente.

*A oferta de cursos de graduação e mestrado para indígenas supriu/está suprimindo as necessidades na educação escolar indígena? Comente.

- Gostaria que o/a professor/a narrasse como se deu esse movimento de criação da FAINDI, sobre o percurso histórico da Faculdade indígena e o seu propósito/significado.

*Os representantes indígenas das diversas etnias participaram desse processo de criação? Comente.

- Quando que vocês viram a necessidade da criação do curso de pós-graduação em nível de mestrado para o público indígena?

* Conte como se deu esse movimento de criação do primeiro mestrado para indígenas. Quais foram as expectativas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA (Docentes)

Essa é uma pesquisa de campo que faz parte do doutoramento do pesquisador Adriano Mamedes Silva Nascimento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS - em que os participantes serão entrevistados com perguntas semiestruturadas onde narrarão os movimentos de criação da Faculdade indígena e o Mestrado indígena da UNEMAT de Barra do Bugres – MT.

Ao corpo docente que atuam na Faculdade Indígena Intercultural – FAINDI e no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural –PPGECII da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.

Perguntas:

- Gostaria que o/a professor/a narrasse como se deu esse movimento de criação da FAINDI, sobre o percurso histórico da Faculdade indígena e o seu propósito/significado.

*Comente como foi a sua participação nesse movimento.

*Os representantes indígenas das diversas etnias participaram desse processo de criação? Comente.

- Quando que vocês começaram a pensar na oferta de cursos de pós-graduação em nível de mestrado para público indígena?

* Conte como se deu esse movimento de criação do primeiro mestrado para indígenas. Quais foram as expectativas?