

## ESTRUTURA DO PROJETO DE PESQUISA

### 1. Título:

**Ação Saberes Indígenas na Escola**

### 2. Área (s)/Linha (s) de Pesquisa

**Educação e Diversidade**

### 3. Resumo (no máximo 300 palavras):

Apresentamos aqui um projeto homônimo do projeto de Extensão Ação Saberes Indígenas na Escola, que é um projeto em REDE, de âmbito nacional, proposto pelo MEC/SECADI, que envolve diversas Universidades do país, formando várias redes. No estado de Mato Grosso iniciamos este trabalho no ano de 2017, onde a UFMT tomou a frente na organização da Rede, da qual passou a fazer parte o IFMT, o CEFAPRO e a UNEMAT. Estamos propondo agora realizar um projeto de pesquisa, dentro do projeto de extensão que já encontra-se em desenvolvimento, aproveitando ações e recursos deste, objetivando o desenvolvimento da pesquisa nas escolas indígenas, juntamente com os professores bolsistas do projeto de extensão, para a produção de conhecimentos a partir dos saberes dos anciões e de toda comunidade envolvida, para, assim elaborar materiais que também servirão para o desenvolvimento da alfabetização e da educação em geral na comunidade. O projeto envolverá os povos Terena, Kayapó, Ikpeng, Munduruku, Apiaka e Kayabi.

### 4. Palavras chave (no mínimo 3; no máximo 5):

**Saberes Indígenas; cultura; educação.**

### 5. Introdução:

Mato Grosso é um Estado pluricultural, multiétnico e multilinguístico. Os povos que aqui vivem fazem de Mato Grosso um Estado peculiar em riqueza de culturas, costumes, tradições, valores, conhecimentos e organização social. Há aqui, mais de

40 povos indígenas, falando cerca de 34 línguas distintas. Os povos indígenas de Mato Grosso se diferem tanto na pluralidade cultural quanto nos diversos estágios de aculturação e de contato com a sociedade “não-índia”. Há sociedades que mantêm contato há cerca de 300 anos, outras com contato bem recente, e há ainda, as consideradas isoladas, ou seja, possíveis grupos sem contato intermitente com a sociedade nacional. A situação linguística também é múltipla e diversa, enquanto há grupos que só se comunicam em sua língua étnica, há outros em que a língua portuguesa é a língua de uso no cotidiano.

As relações com a sociedade não-índia, a exemplo do processo histórico nacional, se deu também por meio da escolarização que se inicia com a presença dos missionários nas aldeias, fato que ainda hoje é realidade nas comunidades indígenas do estado. A partir da década de 1970, com o movimento indígena, a escola passa a ser foco de interesse e de conquista dos povos indígenas e a formação de professores indígenas para atender a esta escola é pleiteado em vários espaços. Os povos indígenas, então, passam a se apropriar cada vez mais do campo educacional escolarizado. A partir de 1988 com a promulgação da Constituição Brasileira a educação escolarizada nas comunidades indígenas passa a ser oficialmente como educação escolar indígena.

Em Mato Grosso, a busca por um movimento de escolarização indígena foi responsável pela conquista dos diferentes Programas, partindo do Magistério Intercultural até a criação da Faculdade Indígena Intercultural/ Ensino Superior Indígena (UNEMAT). Os avanços na qualificação de profissionais indígenas ainda não são os esperados. Pensar em uma escola ressignificada, com um currículo diferenciado, específico, intercultural e multilíngue ainda é um desafio. Trata-se de uma escola em processo, em construção.

## 6. Objetivos Gerais:

Considerando a gravidade do deslocamento cultural e linguístico em muitas comunidades indígenas, em decorrência, em parte, da colonização do saber imposto às escolas indígenas, a ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ tem por meta criar condições interferir nessa realidade, investigando saberes e implantando propostas de elaboração de materiais didáticos e estudos de alfabetização em línguas indígenas. Nesse processo, as escolas indígenas têm um papel fundamental, tornando-se o centro da arena no qual as políticas linguísticas são negociadas, tanto para

alfabetização como para os demais anos em suas respectivas etapas/modalidades de ensino. Nessa direção, os professores indígenas, além de reforçarem a importância da língua indígena no currículo escolar, podem criar políticas efetivas de alfabetização em línguas indígenas, nos projetos de educação intercultural bi/multilíngue, pois influenciam na construção de saberes, e, por isso, podem conseguir importante apoio, no interior de suas comunidades, para implantarem projetos de fortalecimento linguístico e epistêmico na escola e na comunidade, na produção da escrita e no fortalecimento da oralidade.

## 7. Objetivos Específicos:

- I - Promover reuniões com os participantes do projeto 'Saberes Indígenas na Escola', para discutir metodologias de trabalho e de planejamento das ações de alfabetização em línguas maternas, e de políticas de ensino de línguas indígenas como segundas línguas;
- II - Pesquisar junto às comunidades saberes que possam contribuir e subsidiar a produção de material didático em línguas indígenas, para a alfabetização e séries iniciais do Ensino Fundamental;
- III - Realizar reuniões entre os professores e equipe do projeto, para planejar e avaliar o andamento das ações;
- IV - Realizar seminários nas comunidades e nas escolas indígenas com o intuito de pesquisar e discutir estratégias de coleta e sistematização dos dados levantados;
- V - Promover oficinas de produção de material didático, paradidático e jogos pedagógicos, assim como publicar livros, contendo o conhecimento adquirido, visando à alfabetização em línguas indígenas, e o ensino de línguas indígenas como segundas línguas;
- VI - estabelecer debates permanentes sobre o andamento do projeto;
- VII - Fomentar pesquisas que fundamentem a produção de materiais didáticos e paradidáticos em diversas línguas, de acordo com a situação sociolinguística das comunidades;
- VIII - Publicar material didático, contendo o conhecimento adquirido, visando ao

ensino da língua portuguesa como primeira e como segunda língua;  
Publicar material didático, contendo o conhecimento adquirido, visando ao ensino da língua indígena como primeira e segunda língua;

## 8. Justificativa:

Com relação à justificativa da formação continuada de professores indígenas no estado e a centralidade dos territórios, há que considerar que o Mato Grosso tem, segundo o censo do IBGE de 2010, aproximadamente 40.000 indígenas, um pouco mais de 1.4% da população do Estado. São 75 terras indígenas que somam um total de 12.772.827 hectares e 14,14% do território do estado, para um total de 42.538 índios, ou seja, 5,2% do total da população indígena do Brasil.

Nos territórios etnoeducacionais a serem abrangidos pela REDE Saberes Indígenas na Escola, de Mato Grosso temos realidades sociolinguísticas muito diversas. Enquanto alguns povos ainda se comunicam basicamente na língua étnica, outros outros grupos, a exemplo dos Chiquitano e Umutina, não utilizam suas línguas étnicas no cotidiano. De uma maneira geral, os Xavante, os Terena, os Bororo, os Paresi, os Apiaká, os Kaiabi, os Munduruku e os Nambikuara ainda falam suas línguas maternas. No entanto, se considerarmos os processos de transmissão da língua étnica como língua materna, todas essas línguas indígenas, de maneira geral, estão ameaçadas de extinção.

Os estudos sociolinguísticos mostram que, quando dois ou mais povos/comunidades entram em contato, seus sistemas linguísticos passam a influenciar um ao outro. A influência de uma língua sobre a outra é, portanto, um fato perfeitamente natural. Nesse sentido, todas as línguas são de certo modo marcadas tanto por tudo aquilo que as aproxima como por tudo aquilo que as distingue. Essas realidades históricas que são entendidas pela sociolinguística como um fenômeno multidimensional geram diversos tipos de bi/multilinguismo.

Lembramos, ainda, que a necessidade de numeramento e de letramento surge em decorrência do contato com a sociedade “não indígena” envolvente. É comum os índios se referirem ao ler, escrever e contar como um meio para entender o sistema dos não-índios e não serem enganados nas relações de trabalho. Outra ideia, bastante recorrente nas oficinas com professores indígenas, é que a tradução nas línguas indígenas dos números e das letras significa uma apropriação desse sistema.

O conceito de numeramento, referenciado a partir do verbete inglês literacy,

não se refere somente à alfabetização, inclui os reflexos que a escrita promove na vida social de uma comunidade. Para abarcar esses conceitos, adotou-se em português dois termos que se referem ao uso da escrita: letramento entendido como práticas e eventos sociais permeados pela escrita e Alfabetização entendido como o processo pelo qual se adquire o código da escrita (Kleiman, 1990). A ideia de letramento, de acordo com Soares (1995), surgiu a partir de uma nova questão, a de se observar "o estado de quem sabe ler e escrever", em contraposição a uma preocupação anterior que se voltava apenas para o estado ou condição de analfabeto, ou seja, o que está na ausência da escrita.

Entende-se assim que as práticas de letramento e numeramento estão relacionadas aos contextos sociais e, observações preliminares permitem inferir que entre os não-índios, de maneira geral, o numeramento vem associado ao letramento. Assim, poderíamos, inclusive, adotar a terminologia letramento-numeramento. As discussões em torno do livro de matemática e os problemas elaborados pelos professores índios apresentaram aspectos que se referem tanto ao numeramento como ao letramento. Em outras palavras, as práticas de numeramento estão entrelaçadas às práticas de letramento.

## 9. Resultados Esperados:

Através da pesquisa elaborar materiais didáticos que possam servir como apoio para as atividades de ensino e pesquisa nas salas de aula, elevando o conhecimento da cultura e da língua de cada povo envolvido no projeto.

## 10. Hipóteses ou Questões Problemas:

As escolas indígenas carecem de materiais didáticos apropriados e desenvolvidos para contar e registrar a história do povo. Com este trabalho pretendemos colaborar com o desenvolvimento da pesquisa e da produção e registro de conhecimento dentro das aldeias.

## 11. Materiais e Métodos:

A educação, como prática social, “[...] não se faz no isolamento, mas mediante a influência das forças sociais – condições materiais, econômicas, políticas, culturais, ideológicas” (BUTTURA, 2005, p. 127). Isso significa dizer que esta se faz, se (re)produz, a partir de um contexto fortemente marcado por um conjunto de condicionantes. Na prática, significa dizer que educação/escola é fruto de uma realidade complexa, que envolve disputas, conflitos, contradições, etc. Esta é que lhe dá fisionomia.

Enquanto método, realizaremos *Estudos de Casos* que, segundo André (2005, p. 29), tem sua importância porque “representa por si só um caso digno de ser estudado, seja porque é representativo de muitos casos, seja porque é completamente distinto de outros casos”. Ou, como diz Chizzotti (2000, p. 102), “é considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação” (p. 102).

O método de pesquisa encontra-se organicamente vinculado a uma concepção de realidade, de mundo, de vida, de homem e de sociedade. Assumindo tal perspectiva na pesquisa, consideramos fundamental relacionar o plano da realidade, o plano histórico, ambos comprometidos com uma teia de relações contraditórias, por conflitos, envolvendo a construção, a negação, e a transformação dos fatos, simultaneamente. É necessário, pois, ir para além da aparência dos fenômenos, do movimento visível, da representação enquanto fenômeno meramente subjetivo (FRIGOTTO, 1989). Assim, é fundamental a busca pela essência dos fenômenos do mundo real, no conceito, na consciência, na teoria e na ciência. Ainda, resgatando a afirmativa de Schaff (1995), uma visão dialética de pesquisa implica necessariamente o resgate do papel ativo do sujeito no processo do conhecimento e a assunção da premissa de que a fronteira entre o individual e o universal é fluida.

Para tanto, o projeto de pesquisa ora proposto deve envolver etapas inter-relacionadas, entendendo-se que o objeto da pesquisa é algo vivo, portanto, em constante movimento de transformação, materializando-se em experiências sociais acumuladas, em vias de produção. Daí ser necessário o uso de diferentes estratégias e técnicas para a sua apreensão. Pode-se dizer que a metodologia, além de ampla, deve ser capaz de se estruturar a partir da “natureza” do objeto, promovendo a sua apreensão e compreensão.

Isso significa dizer que o ponto de partida e de chegada, em nossa investigação é o “concreto”; o processo de apropriação do objeto implicará, sem dúvida, a crítica, a interpretação e sua avaliação. A pesquisa sob essa ótica deve envolver um processo dialético do conhecimento da realidade, ou seja, a crítica e o conhecimento crítico são essenciais para uma prática transformadora da realidade, tanto no plano do conhecimento quanto no plano histórico-social.

É preciso destacar, ainda, que nenhum método é capaz de exaurir tudo de uma dada realidade, reconhecendo-se o caráter de provisoriedade, relatividade e parcialidade do conhecimento científico diante dos fenômenos históricos, sociais e culturais. Neste sentido, destacamos a necessidade de compreender e revelar o processo de desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais. Com isso, podemos afirmar, concordando com Frigotto (1989), que nossa pesquisa se constitui em importante instrumento mediador do conhecimento, estando voltada à superação do pensamento e de certas práticas hegemônicas existentes. Busca-se, portanto, uma ruptura com a visão tradicional de pesquisa, cujos métodos de investigação têm-se mostrado lineares, a-históricos, pautados em um conceito de “harmonia e rigidez”.

Quando apontamos para a perspectiva de ruptura de certas “práticas”, certamente não defendemos a posição ingênua de que a pesquisa seja auto suficiente como fator de mudança da realidade. Entende-se que seus resultados podem servir para a constituição de

futuros projetos de transformação, na medida em que vários procedimentos e informações-dados da pesquisa podem servir para a compreensão e análise do movimento do real para além daquilo que ele aparenta. Nesse sentido, ao longo do processo de investigação, acredita-se que algumas escolhas quanto às políticas públicas ou práticas educativas, podem ser melhor conhecidas e reestruturadas, o que demonstra a importância de constituirmos uma releitura sobre a neutralidade científica (JAPIASSÚ, 1994).

É preciso uma postura metodológica dinâmica para analisar a Educação do campo no Norte do Estado de Mato Grosso, sua história, a constituição de políticas públicas, as concepções que as permeiam, bem como, os processos e práticas educativas em diferentes contextos. Além da constituição de dados de natureza quantitativa, serão priorizadas análises qualitativas, buscando-se imprimir uma articulação constante e dinâmica entre os dados e a realidade educacional e formativa.

## 12. Referencial Teórico:

Apesar de a diversidade cultural fazer parte da história da humanidade desde os seus primórdios, não são poucos os exemplos de genocídios e etnocídios praticados contra os povos considerados “culturalmente” inferiores. Os povos indígenas, a exemplo disso, desde o primeiro momento dos seus contatos com a população não-índia passaram por inúmeros processos de desestruturação étnica, como resultado da dominação socioeconômica e cultural que lhes foram impostas pelos países colonizadores.

A história oficial impôs a estes povos um sistema de homogeneização de suas línguas e culturas, propagando a existência de uma língua e de uma cultura oficial, qual seja, a que é falada pela classe dominante e que foi imposta pelos conquistadores portugueses e espanhóis aos povos indo-americanos. Destruíram as manifestações culturais das populações nativas em nome de uma suposta integração e assimilação destes aos costumes e culturas da sociedade que os dominava sob a justificativa de formar uma pátria única.

A consequente dizimação de diversos povos e línguas indígenas pode ser creditada a este processo de exploração econômica e cultural pelo qual estas sociedades foram submetidas durante séculos e que conduziu necessariamente a uma perda de identidade para os povos que sobreviveram.

Diversos povos indígenas começaram a se organizar na tentativa de reverter

esse processo de dizimação cultural e umas das ferramentas para atingir esse objetivo passou a ser a escola. Neste contexto, a educação passa a ser vista como uma das formas de manter a alteridade do povo, mantendo acesa a vivência socioeconômica e cultural de cada grupo. Sendo assim, os materiais didáticos em língua indígena e a própria escrita destas línguas, além da contratação de professores indígenas, se constituem em conquistas importantes para a divulgação dos saberes historicamente acumulados.

No entanto, desde a colonização do Brasil, a educação escolar foi usada como um instrumento a serviço da destruição cultural dos povos indígenas. O Estado usava a escola como uma ferramenta voltada à domesticação destes para torná-los força de trabalho para as diversas atividades que se desenvolviam na colônia. As relações que se estabeleciam eram de dominação e homogeneização cultural. Dentro desta visão integracionista, as tribos que demonstraram resistência às idéias do colonizador, que não se deixaram dominar, foram dizimadas. O objetivo da educação era o aniquilamento das diversas culturas e a incorporação da mão-de-obra indígena aos interesses da sociedade nacional. Porém, a educação, que fora usada para destruir, também pode se tornar o principal instrumento de inclusão, respeito ao pluralismo cultural e afirmação de uma nova era para estes povos.

Conforme nos aponta Silva,

[...] a escola, um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas pode vir a ser hoje – na mão dos próprios povos indígenas – um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades. O desafio que se coloca é o de pensar as escolas indígenas em seus limites e possibilidades, dentro da realidade atual, cada dia mais norteadas por tendências homogeneizadoras e globalizantes (2000, p. 64).

O caminho da educação escolar indígena em sua singularidade é a esperança dos povos indígenas para a conquista definitiva dos seus direitos e de sua terra, tendo como referencial a sua autonomia e sua luta na construção de uma política indígena para a educação escolar, que enfatize a formação e a valorização da sua cultura e práticas educacionais.

Os debates sobre qual deve ser o papel das escolas que atendem às comunidades indígenas e também sobre quais seriam as características específicas que

essas escolas deveriam conter, vêm se intensificando principalmente nestes últimos anos, após a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD/9.394/96) e com o Plano Nacional de Educação (PNE).

Ao estabelecer estas características específicas da escola indígena, o Ministério da Educação (MEC) afirma que esta deverá ser:

- Comunitária:

Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos aspectos e momentos utilizados para a educação escolarizada.

- Intercultural:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior a outra; estimular o entendimento e o respeito entre os seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

- Bilíngüe/multilíngüe:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngües em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante.

- Específica e diferenciada:

Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena. (BRASIL, 2005, p. 24-25).

Diante desta nova perspectiva que se apresenta às escolas indígenas e para a educação indígena, uma pergunta sempre se faz presente e nos leva a refletir sobre o real significado que deverá ser atribuído a estas características específicas das escolas, ou seja, em que essas escolas deveriam se diferenciar das demais? O que seria este conteúdo diferenciado a ser ensinado para os povos indígenas? E, diretamente relacionado a esta temática, faz-se necessário discutir qual é o papel do professor

indígena, como personagem central desta escola.

Na perspectiva plural, as ações propostas devem ser fundamentadas para o diálogo intra e intercultural, abrindo espaço em todos os sentidos possíveis para uma educação escolar indígena alternativa, capaz de atender às demandas de valorização dos saberes indígenas nos currículos escolares. Para isso, é fundamental que trabalhem conjuntamente indígenas e não-indígenas, em um permanente exercício de protagonismo compartilhado, o que implica um processo constante de reposicionamentos, inclusive epistemológicos, de todos os envolvidos, bem como de diálogo com o passado e com as realidades vivenciadas no presente, a partir das quais se possam refletir em conjunto os valores dos saberes indígenas nos contextos intra e também interculturais.

Em suas diretrizes, a Ação Saberes Indígenas na Escola visa promover a formação continuada de professores indígenas, priorizando a produção de material didático e a alfabetização em língua materna, considerando a realidade sociolinguística dos povos indígenas atendidos, a partir dos seguintes eixos: a) Letramento em Língua Indígena; b) Letramento em Língua Portuguesa como língua materna; c) Letramento em Língua Indígena ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional e d) Conhecimentos indígenas e artes verbais.

Quando falamos em *Saberes Indígenas na Escola*, algumas perguntas vêm a tona: que tipo de educação escolar é oferecida atualmente nas escolas indígenas? Os cursos de formação de professores indígenas preparam para atender às demandas específicas das comunidades, quanto às diversas realidades sociolinguísticas? Como se dá efetivamente a valorização da língua materna e a produção de materiais didáticos? Essas questões são profundas, principalmente se considerarmos o histórico da educação escolar indígena e o histórico da formação dos professores indígenas em cursos específicos ou não.

Essa breve contextualização visa problematizar o desafio que é incluir, de fato, os *saberes indígenas nas escolas*, desde a alfabetização, pois as instituições de ensino das comunidades indígenas se fundamentam, mesmo nos dias atuais, em uma visão disciplinar, ou seja, uma forma fragmentada de lidar com os conhecimentos, modos de agir, sintetizados nas tentativas de homogeneização histórica da colonialidade do saber.

O grande desafio das equipes (Núcleos) de educadores da ação ‘*Saberes indígenas na escola*’ é fazer com que sejam respeitados os direitos dos cidadãos indígenas, a situação sociolinguística das comunidades, que podem ser bilíngues, ou não. Neste caso, qual seria a língua da alfabetização? Essas são questões importantes a serem consideradas na formação de todos os envolvidos, na construção de metodologias e produção de material didático para a alfabetização e ensino de línguas indígenas como primeiras e segundas línguas.

Inicialmente o Plano de Trabalho da Ação Saberes Indígenas da UFMT vai desenvolver suas atividades em parceria com as unidades da UFMT em Cuiabá e Barra do Garças, e da UNEMAT de Juara, Sinop, sendo ainda parceiros institucionais em alguns campi e especialmente com os CEFAPROS/SEDUC, de Tangará da Serra, Barra do Bugres, Barra do Garças, Cáceres, Juara e Sinop e SEMEC de Sapezal visando atender comunidades dos povos: Chiquitano, Xavante, Bororo, Apiaká, Munduruku, Kayabi, Terena, Paresi, Umutina e Nambikuara. As coordenações das parcerias são das IES e outras Instituições que têm disponibilizado quadro docente para tal. A seleção desses povos, bem como o agrupamento proposto, se dá na medida em que são firmadas parcerias com técnicos e pesquisadores ligados às instituições envolvidas.

Cada equipe de trabalho que compõe a rede que se realiza somente no Estado de Mato Grosso para atender inicialmente 10 povos indígenas, é vinculada às escolas indígenas das aldeias dos povos acima citados a serem atendidas numa organização de polos que agregam professores e pesquisadores ou lideranças indígenas - definidos por suas comunidades, e técnicos e professores não indígenas que se disponibilizaram com o aval de suas respectivas instituições para o trabalho de formação. Para visualizarmos esta organização inicial, apresentamos a seguir a proposta de sua constituição regional no formato de “Polos”:

- ✓ Polo I – Povos indígenas: Bororo, Chiquitano, Umutina, Paresi e Nambikuara
  - Instituições envolvidas: UFMT de Cuiabá, CEFAPRO/SEDUC de Cuiabá e SEMEC de Sapezal e a Assessoria Pedagógica de Porto Esperidião em parceria com a FCARP.
- ✓ Polo II – Povo indígena Xavante
  - Instituições envolvidas UFMT (Campus de Barra do Garças) e

CEFAPRO/SEDUC de Barra do Garças.

- ✓ Polo III - Povos indígenas: Apiaká, Kaiabi, Munduruku, Terena, Kayapó e Ikpeng
  - Instituições envolvidas UFMT de Cuiabá, CEFAPRO/SEDUC de Juara e de Sinop, Unemat de Juara e de Sinop.

### 13. Cronograma de Atividades:

- 1- Organização dos trabalhos nas comunidades - julho/18
- 2- **I Reunião da Rede** - planejamento e formação – Agosto/18
- 3- **I Encontro de Formação e Pesquisa Do Polo** (os encontros acontecerão nas aldeias) – oficina para detalhamento das técnicas de pesquisa e da produção de materiais didáticos. 2º semestre de 2018
- 4- **II Encontro de Formação e Pesquisa Do Polo** (os encontros acontecerão nas aldeias) 1º semestre de 2019
- 5- **Atividades de Pesquisa** nas aldeias 2019/1 e 2
- 6- **II Reunião da Rede Encontro de Formação** 2º semestre de 2019
- 7- Encontros virtuais com gestores polos para avaliação e Elaboração relatório dos trabalhos da Rede. 2018/2019 e 2020
- 8- Videoconferências temáticas: serão gravadas e disponibilizadas por mídia digital para as aldeias com o objetivo de formação da equipe para a pesquisa – 2018/2
- 9- Produção de materiais didáticos – 2019 e 2020.

### 14. Referências Bibliográficas (Conforme Normas da ABNT):

AIKMAN, S. La educacion indigena em sudamerica: interculturalidad y bilinguismo en Madre deDios, Peru. Lima: IEP, 2003.

CERTEAU, Michell. **A invenção do cotidiano** - Artes de fazer. 2ª edição, Petrópolis: Vozes, 1996.

CUNHA, Manoela C. (1986). "**Etnicidade**: da cultura residual mas irreduzível.", em Antropologia do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 97-108.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1990.

FREIRE, Paulo. O papel da educação na humanização. Rio de Janeiro: *Revista Paz e*

*Terra*. Ano IV, nº 09, 1969, p. 123-132.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. RJ: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KLEIMAN, Ângela B. (1995). "O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola", em Kleiman (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. "**Letramento e escolarização**: uma pesquisa para uma prática convergente". Projeto de Pesquisa-CNPQ, Unicamp (mimeo), 1990.

KNIJINIK, Gelsa. **Educação e Resistência** - Educação Matemática e Legitimidade Cultural, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MAHER, Teresa J.M. (1996). **Ser professor sendo índio**: questões de lingua(gem) e identidade, tese de doutorado, Unicamp: Campinas, 1996.

MARÍN, J. *Globalización, Diversidad cultural y práctica educativa*. *Revista Diálogo Educativo*. Curitiba: Champagnat, v. 4, nº 8, p. 11-32, jan./abr. 2006.

MENDES, Jackeline Rodrigues. **Descompassos na Interação Professor Aluno na Aula de Matemática em Contexto Indígena**. Dissertação de mestrado, IEL, Unicamp, Campinas, 1995.

MENDES, Jackeline Rodrigues. **Ler, Escrever e Contar**: Práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios do Parque Indígena do Xingu. Tese de doutorado, IEL, Unicamp, Campinas, 2001.

MASOLO, A. Dimas. Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p.313 -337.

MONTE, Nietta Lindenbergl. "**Linguagem no contexto escolar indígena**: o caso do Acre", *Leitura e Alfabetização*, nº 1, Faculdade de Educação Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1993.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros, Autêntica Editora, Belo Horizonte, 1998.

Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p.84 -144.

## 15. Orçamento:

### 15.1 Material de Consumo

Especificação	Qtde.	Valor Unitário	Valor Total
Resmas de papel	10	25	250,00
Papel cartão	10cx	15,00	150,00
Giz de cera	15cx	5,00	75,00
Lápis de cor	15cx	25,00	375,00
cartolinas	50	2,00	100,00
Lápis Preto	15cx	25,00	375,00
Cartucho de tinta	5		
<b>Total</b>			<b>1225,00</b>

#### 15.2 Equipamentos e Material Permanente

Especificação	Qtde.	Valor Unitário	Valor Total
Computador	1	3500,00	3500,00
Impressora	1	3000,00	3000,00
<b>Total</b>			<b>7500,00</b>

#### 15.3 Serviços de Terceiros – Pessoa Física e Pessoa Jurídica

Especificação	Qtde.	Valor Unitário	Valor Total
<b>Total</b>			

#### 15.4 Fontes de Recursos

Discriminação	UNEMAT (Campi e/ou Depto)	Outra fonte	<b>Total</b>
Material de Consumo		Próprio	1225,00
Equipamentos e Material Permanente		Próprio	7500,00

Serviços de Terceiros e Encargos Diversos			
Total			8,725,00

#### 15.5 Cronograma de Desembolso

Elementos de Despesas/Fontes de Recursos	Ano 1	Ano 2	Ano 3	Total
UNEMAT (Campi e/ou Depto)				
Material de Consumo				
Equipamentos e Material Permanente				
Serviços de Terceiros e Encargos Diversos				
<i>Sub-total</i>				
Outras fontes				
Material de Consumo				
Equipamentos e Material Permanente				
Serviços de Terceiros e Encargos Diversos				
<i>Sub-total</i>				
TOTAL				