

## ATUAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS EGRESSOS DE CURSOS SUPERIORES NO ESTADO DE MATO GROSSO<sup>1</sup>

ACTING OF INDIGENOUS TEACHERS GRADUATES OF HIGHER EDUCATION COURSES IN MATO  
GROSSO STATE

Elias Januário<sup>2</sup>  
Fernando Selleri<sup>3</sup>  
Francisca Navantino P. de Ângelo<sup>4</sup>  
Fernando Thiago<sup>5</sup>  
Awajatu Aweti. Professor Aweti<sup>6</sup>  
Marcelo Henrique da Silva<sup>7</sup>

### Resumo:

A preocupação com a formação continuada dos professores indígenas em nível superior tem sido constante, uma vez que a UNEMAT oferta quatro cursos de Licenciatura Intercultural para indígenas. O presente trabalho tem como objetivo apresentar os dados coletados e processados sobre a atuação dos professores indígenas egressos das Licenciaturas Interculturais da UNEMAT. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de observação participante, utilizando-se de visitas às aldeias, entrevistas formais e informais, anotações em diários de campo, gravações em áudio e registro fotográfico. Como resultados, foram identificadas avaliações positivas apontadas por professores, pais e alunos, como a manutenção e valorização da história e da cultura das etnias, além de dificuldades a serem superadas, como a falta de disponibilização de materiais didáticos. Foram levantadas demandas de formações almeçadas, sendo destacada a pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado.

**Palavras-chave:** Professor Indígena. Educação Superior. Egresso. Observatório.

### Abstract:

The concern with continued formation of indigenous teachers in higher education has been constant since the UNEMAT offer four courses of Intercultural Graduation. This paper aims to present the data collected and processed on the actuation of indigenous teachers graduated from the Intercultural Graduation of UNEMAT. The data were obtained through participant observation, using visits to communities, formal and informal interviews, field notes in diaries, audio and photographic record. The results identified as positive, pointed out by teachers, parents and students, were maintenance and preservation of history and culture of ethnic groups. They also pointed difficulties to be overcome as the lack of availability of teaching materials. Were raised demands of desired training post-graduate studies in which master's level was highlighted.

**Keywords:** Indigenous Teachers. Higher Education. Graduate. Observatory.

## INTRODUÇÃO

A população indígena brasileira atual é estimada em, aproximadamente, 896 mil pessoas, pertencentes a cerca de 220 povos, falantes de mais de 180 línguas identificadas, segundo o Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O Estado de

Mato Grosso, de acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), têm uma população total de 25.123 pessoas distribuídas em 42 etnias, falando

*Mato Grosso*, que conta com o apoio financeiro da CAPES/SECADI/MEC, Edital nº. 001/2009.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela UFSCar, professor da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), E-mail: [mosaico.unemat@gmail.com](mailto:mosaico.unemat@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestre em Ciência da Computação. UNEMAT. Bolsista da CAPES.

<sup>4</sup> Doutor em Educação pela UFSCar, professor da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), E-mail: [mosaico.unemat@gmail.com](mailto:mosaico.unemat@gmail.com)

<sup>5</sup> Mestre em Ciência da Computação. UNEMAT. Bolsista da CAPES.

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no I Seminário do Observatório da Educação Escolar Indígena, descrevendo os resultados das ações do Projeto *Estudo Sobre a Atuação dos Professores Indígenas Egressos dos Cursos Superiores no Estado de*

em torno de 34 línguas, além de indícios de 9 etnias ainda não contatadas (CRUZ, 2010). Cada um desses povos tem sua própria maneira de entender e se organizar diante do mundo, que se manifesta nas suas diferentes formas de organização social, política, econômica, de relação com o meio ambiente e ocupação de seu território (BRASIL, 2002).

Como contribuição para minimizar os impactos sociais, culturais, econômicos e históricos que as comunidades indígenas sofreram durante a ocupação das terras brasileiras pelos não índios, em particular no Estado de Mato Grosso, bem como qualificar e profissionalizar os professores que atuam nas escolas das aldeias, foram conduzidas pelo Governo do Estado, em conjunto com instituições de ensino e organizações indígenas e não indígenas, diversas ações a partir de 1995. Essas ações edificaram, entre outros projetos, os Cursos de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas, processo este contextualizado na sequência.

### EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA

A história da Educação Superior Indígena no Mato Grosso foi marcada por alguns eventos importantes e decisivos, resultado da articulação de lideranças indígenas por meio das suas organizações frente ao poder público, a começar pela criação do Conselho de Educação Escolar Indígena (CEI/MT), no ano de 1995, tendo como base o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI/MT), criado em 1987 (ÂNGELO; JANUÁRIO, 2003). Segundo Januário e Selleri (2010), a oferta de Ensino Médio em escolas das missões ou em projetos específicos (nos moldes do Projeto Tucum, Projeto Urucum/Pedra Brilhante) aumentou a demanda pela Educação Superior, motivando o CEI/MT a instituir, em 1997, um Grupo de Trabalho (GT) para tratar dessa temática.

Ainda em 1997, por ocasião da Conferência Ameríndia, o Governo do Estado criou uma Comissão Interinstitucional e Paritária, encarregada de elaborar um projeto de Cursos de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas (MATO GROSSO, 2001). A discussão para elaboração do projeto dos cursos envolveu vários segmentos da sociedade civil, representantes indígenas, órgãos governamentais e não governamentais, entre eles: Secretaria de

Estado de Educação (SEDUC/MT); Fundação Nacional do Índio (FUNAI); Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT); Conselho Estadual de Educação Indígena de Mato Grosso (CEI/MT); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); Coordenação de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso (CAIEMT), atual Superintendência de Assuntos Indígenas; e representantes indígenas das etnias Bakairi, Bororo, Paresi e Xavante (MATO GROSSO, 2001).

Em 2001, teve início a primeira turma dos cursos de licenciatura, com a implantação, na UNEMAT, do Projeto de Formação de Professores Indígenas, conhecido como 3º Grau Indígena. A realização do vestibular ocorreu nos meses de março e abril e o início das aulas, no mês de julho. Foram ofertadas três licenciaturas nas áreas de Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, e Línguas, Artes e Literaturas. Em janeiro de 2005, teve início a segunda turma dos cursos e, em junho do ano seguinte, a primeira turma concluiu as atividades, tendo sido realizada a Colação de Grau e a entrega dos diplomas de licenciados a 186 estudantes indígenas. (JANUÁRIO; SELLERI, 2010).

Ainda segundo Januário e Selleri (2010), na perspectiva de fortalecer as ações desenvolvidas em prol da formação superior de povos indígenas ao longo desses últimos 10 anos e estendê-las para outras áreas de conhecimento, em agosto de 2007, o projeto foi transformado no Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI). Em janeiro de 2008, iniciaram as aulas para a terceira turma dos cursos de licenciatura. Com a realização do II Congresso Universitário da UNEMAT, em dezembro de 2008, foi aprovada a criação da Faculdade Indígena Intercultural, incorporando as ações relacionadas à Educação Superior Indígena.

Em janeiro de 2009, tiveram início as aulas da primeira turma, específica para indígenas, do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena, que concluiu as atividades em janeiro de 2010 com a formação de 55 especialistas. Em julho de 2009, a segunda turma de licenciatura concluiu as atividades com a formação de 90 licenciados.

Em janeiro de 2011, teve início mais uma turma do curso de especialização. Uma quarta turma dos cursos de licenciatura, com 50 estudantes, iniciou as atividades em julho de

2011. Em janeiro de 2012, iniciou-se a oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, com 50 estudantes, e a segunda turma da especialização concluiu as atividades com 52 especialistas. A terceira turma dos cursos de licenciatura concluiu as atividades em julho de 2012, com 33 licenciados.

No total, os cursos de licenciatura indígena intercultural já formaram 309 professores indígenas e, na ocasião da escrita deste trabalho, outros 100 estudantes encontravam-se com a formação em andamento. Os cursos representam uma proposta de ensino fundamentada em uma educação específica e intercultural, voltada para a realidade das comunidades indígenas, buscando um diálogo intercultural entre os diversos saberes.

Com vistas à avaliação das atividades desenvolvidas, os cursos passaram por avaliações externas, objetivando aprimorar suas ações. Em 2009, foi aprovado o Projeto de Pesquisa intitulado *Estudo sobre a Atuação de Professores Indígenas Egressos de Cursos Superiores no Estado de Mato Grosso* (Edital n.º. 001/2009 - CAPES/SECAD/INEP – Observatório da Educação Escolar Indígena) que, além de fomentar o trabalho dos cursos, possibilitou realizar um diagnóstico de onde e como estão atuando os professores que receberam a formação de nível superior, bem como as suas expectativas de futuro.

### **OBSERVATÓRIO SOBRE A ATUAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EGRESSOS**

A UNEMAT tem procurado avaliar as ações desenvolvidas junto aos povos indígenas no decorrer do processo de execução dos cursos de licenciatura, por meio de avaliações internas e externas. Ao longo do desenvolvimento da primeira turma dos cursos de licenciatura (2001-2006), foram realizadas três avaliações externas. A primeira objetivou analisar o currículo dos cursos no ano de 2003 (MONTE, 2003). A segunda avaliação, realizada no ano de 2004, enfocou os resultados e impactos dos cursos nas comunidades (aldeias) dos acadêmicos indígenas (SECCHI, 2004). A terceira avaliação, conduzida em 2005, abordou o trabalho da equipe técnico-administrativa em termos de organização administrativa das atividades desempenhadas na sede do projeto (COOTRADE, 2005).

Contudo, até então, não havia sido realizada uma pesquisa em nível estadual, que pudesse

investigar a atuação dos professores indígenas, egressos dos cursos superiores ofertados pela UNEMAT e outras Instituições de Educação Superior (IES), em suas escolas nas aldeias. Nesse sentido, o projeto de pesquisa *Estudo sobre a Atuação de Professores Indígenas Egressos de Cursos Superiores no Estado de Mato Grosso*, com apoio do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), por meio do programa Observatório da Educação Escolar Indígena, diagnosticou a atuação dos egressos nas diferentes áreas de conhecimento, atendidos pela UNEMAT e por outras IES.

O projeto contribuiu consideravelmente com a possibilidade de melhoria da qualidade do ensino ofertado, possibilitando a elaboração de estratégias para garantir a formação de profissionais capacitados a atender a demanda sociocultural que impõe a formação intercultural de professores indígenas.

A pesquisa desenvolvida pelo projeto teve por objetivo geral investigar a atuação dos professores indígenas egressos da Educação Superior na UNEMAT e de outras IES nas escolas das aldeias, bem como sua representatividade nas respectivas comunidades de origem como educadores, visando, a partir dos dados levantados, aprimorar as ações direcionadas à formação de professores indígenas no Estado de Mato Grosso.

Como forma de organizar a coleta de dados e sistematização dos resultados, partimos inicialmente para a organização dos dados das aldeias e etnias por Território Etnoeducacional, de acordo com o Decreto Presidencial n.º 6.861, de 27 de maio de 2009 (BRASIL, 2009). Contudo, no Estado de Mato Grosso, estavam pactuados três territórios, com propostas de pactuação, ainda em fase inicial de discussão, de outros territórios, o que motivou a organização dos dados por Terra Indígena, conforme veremos na seção a seguir.

### **TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS DE MATO GROSSO**

Reconhecendo que os povos indígenas vivem em distintos cenários e processos socioambientais e territoriais, envolvendo extensas redes de trocas materiais e simbólicas na esfera das fronteiras interétnicas e dos campos

institucionais governamentais e não governamentais, o Ministério da Educação, em seu papel de formulador da política de educação intercultural indígena e coordenador das ações, se propõe a levar em conta esses complexos interétnicos, geográficos e históricos como base para um novo modelo de regime de colaboração. O modelo surgiu a partir de consulta e debate com representantes das lideranças, professores indígenas, órgãos e entidades com interface na temática da educação intercultural indígena. Nesse modelo, o planejamento e a gestão pública compartilhados efetivam o princípio de reconhecimento e afirmação da sociodiversidade indígena nas relações interétnicas entre Estado brasileiro e os povos indígenas (BRASIL, 2008).

Os Territórios Etnoeducacionais buscam operacionalizar um tratamento específico para o desenvolvimento da educação escolar indígena em torno de ações estratégicas, como um padrão comum de contratação de professores indígenas e outros profissionais das escolas indígenas, formação inicial e/ou continuada de professores indígenas, produção de material didático, rede física adequada aos padrões socioambientais das comunidades, responsabilidades institucionais, financiamento e controle social (BRASIL, 2008).

Conforme citado, o Estado de Mato Grosso possuía três territórios etnoeducacionais pactuados, na época da implantação do projeto de pesquisa, sendo elas: Xingu, Cinta Larga e Auwe Upatabi. No entanto, novos territórios estavam sendo discutidos e planejados para futuras implementações. Reuniões e plenárias estavam sendo realizadas em todo o Estado. Diante disso e, dentre outros procedimentos metodológicos, decidimos manter a classificação das etnias e aldeias por Terra Indígena, não impedindo que, em futuras investigações, seja utilizada a classificação por Território Etnoeducacional.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O núcleo da pesquisa abrange as etnias que ocupam Terras Indígenas localizadas, na totalidade ou em parte, no Estado de Mato Grosso. A execução do projeto compreendeu os anos de 2010 e 2012.

A pesquisa é vinculada ao Programa Observatório da Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação. O projeto é executado em conjunto com os cursos de licenciatura indígena intercultural e o Programa de Pós-Graduação em

Ciências Ambientais (PPGCA) da UNEMAT, com foco na linha de pesquisa Educação Ambiental, área de concentração Meio Ambiente e Sustentabilidade.

### METODOLOGIA

Dentro de uma perspectiva etnográfica (ZANTEN, 1995; ANDRÉ, 1999), a equipe, composta por três professores pesquisadores, quatro estudantes de mestrado, quatro de graduação e dois estudantes dos cursos de licenciatura indígena, mapeou a trajetória dos egressos dos cursos em suas comunidades. Os dados da pesquisa foram obtidos através de observação participante (GIROUX, 1995; MEIHY, 1996), utilizando-se de visitas às aldeias, entrevistas formais e informais, anotações em diários de campo, gravações em áudio e registro fotográfico (Figura 1).

**Figura 1:** Visita às aldeias Umutina (1 e 2) e Rio Verde – Paresi (3 e 4).



(1)



(2)



(3)



(4)

Fonte: Acervo do Projeto Atuação dos Professores Indígenas (2010).

A entrevista é um dos principais instrumentos de coleta de dados usados nas pesquisas das Ciências Sociais, desempenhando papel importante nos estudos científicos. Segundo Lüdke e André (1986), essa técnica “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. De acordo com Moreira (2002), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. As entrevistas são aplicadas para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados têm. Nas entrevistas semiestruturadas, há o momento das perguntas anteriormente determinadas, podendo ser as respostas relativamente livres.

A observação participante traz informações inerentes ao foco da pesquisa, uma vez que o pesquisador adentra o universo do campo de pesquisa, possibilitando o registro de uma “série de fenômenos de grande importância que não podem ser registrados através de perguntas ou em documentos quantitativos, mas devem ser observados em sua plena realidade” (MALINOWSKI, 1975).

Foram utilizados registros fotográficos e diário de campo, uma vez que estes podem ser observados e analisados diversas vezes, captando o que na primeira análise não fora observado. Além disso, as imagens podem ser utilizadas como fonte documental para o trabalho.

A pesquisa contou com a participação efetiva de indígenas graduandos e egressos dos cursos de Graduação e Pós-Graduação (*lato sensu*). Esse fator foi primordial na integração dos professores indígenas em formação e dos egressos como sujeitos desse processo de construção da avaliação processual da formação de professores indígenas em Mato Grosso.

Três Dissertações de Mestrado foram elaboradas por bolsistas integrantes do projeto do observatório, envolvendo os egressos dos cursos de licenciatura indígena. Verificou-se o conhecimento adquirido ao longo da formação escolar na universidade, no que se refere às questões de Educação Ambiental e Sustentabilidade. As dissertações possuem os seguintes títulos: *Roças Indígenas no Estado de Mato Grosso: Educação Ambiental e Sustentabilidade entre os Estudantes da Faculdade Indígena Intercultural* (BELTZ, 2012); *Alimentação Indígena em Mato Grosso: Educação Ambiental e Sustentabilidade entre Etnias de Estudantes da Faculdade Indígena Intercultural* (CREPALDI, 2012); *Territórios Indígenas em Mato Grosso: Dimensão Ambiental e Educação Escolar nas Licenciaturas Interculturais* (GUTIERRES, 2012).

O Projeto Observatório realizou uma articulação muito importante, ao longo do ano de 2010, envolvendo os mestrandos em Ciências Ambientais do PPGCA da UNEMAT com os alunos da graduação e os egressos que estão nas aldeias, propiciando discussões e problematizações de questões atinentes à relação ser humano-natureza, com enfoque na sustentabilidade, educação ambiental e saúde. Pela primeira vez na UNEMAT, a pós-graduação *stricto sensu* realizou atividades conjuntas com

professores indígenas da graduação, em sala de aula. Também foram a campo nas aldeias, onde juntos obtiveram dados que possibilitaram um diagnóstico das questões mais emergentes dentro da área ambiental. Deste trabalho resultaram dois artigos que foram publicados (JANUÁRIO, BARELLI, SEBASTIÃO, CREPALDI, VAN DER LAN, BELTZ, SILVA, SANTOS e SUDRÉ 2010a e 2010b).

### ETAPAS DA PESQUISA

Para atingir os objetivos da pesquisa, foram elaborados questionários e roteiros de entrevistas pela equipe executora do projeto, os quais foram aplicados com os professores, alunos e pais de alunos em aldeias com a presença de professores egressos de cursos superiores. Os dados obtidos foram analisados quantitativamente e expostos através de gráficos.

Nas visitas realizadas, também foram priorizados os dados qualitativos. Nas escolas de aldeias que possuíam egressos dos cursos de licenciatura indígena, foram coletados dados qualitativos por meio de entrevistas com os professores, pais e alunos da escola da aldeia e houve conversas com a direção da escola, coordenação pedagógica e membros da comunidade. Além dos professores egressos, a pesquisa envolveu 32 pais de alunos e 63 alunos do Ensino Fundamental e Médio, abrangendo 26 Terras Indígenas, 25 municípios, 45 aldeias e 49 escolas indígenas (Tabela 1).

No contexto da pesquisa, foram realizadas reuniões periódicas com toda a equipe executora

do projeto. Foram discutidos os trabalhos já realizados, bem como planejadas as etapas seguintes do projeto.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um levantamento realizado com os indígenas egressos e matriculados em cursos de Pós-Graduação envolveu as etnias Apiaká, Aweti, Bakairi, Bororo, Ikpeng, Irantxe, Kayabi, Kamauira, Karajá, Matipu, Mebêngôke, Mehinako, Paresi, Rikbaktsa, Tapirapé, Terêna, Umutina, Xavante e Zoró. Entre os entrevistados, 93% são oriundos da UNEMAT, enquanto 7% são de outras IES, como Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e outras (Figura 2).

IES de Origem dos Entrevistados

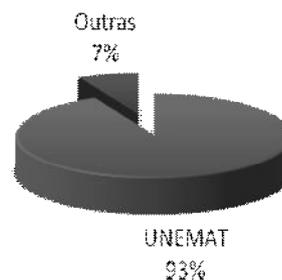


Figura 2: Gráfico da IES de origem dos entrevistados.

Tabela 1: Relação de Escolas por Terra Indígena, Município e Aldeia.

| Terra Ind.                       | Município              | Aldeia                | Nome da Escola  |
|----------------------------------|------------------------|-----------------------|---|
| <b>Apiaká</b>                    | Juara                  | Mayrob                | Escola E. Ind. Leonardo Crixí Apiaká                    |
| <b>Areões</b>                    | Água Boa               | Babaçu                | Escola Municipal Indígena Babaçu                        |
| <b>Bakairi</b>                   | Paranatinga            | Aturua                | Escola Estadual Indígena Aturua                         |
| <b>Bakairi</b>                   | Paranatinga            | Aturua                | Otávio Kurev  |
| <b>Bakairi</b>                   | Paranatinga            | Paikum                | Escola Municipal Paikum                                 |
| <b>Bakairi</b>                   | Paranatinga            | Pakuera               | Escola Municipal José Pires Uluko                       |
| <b>Bakairi</b>                   | Paranatinga            | Pakuera               | Escola Estadual Kunâ Bakairi                            |
| <b>Bororo</b>                    | Barão de Melgaço       | Perigara              | Escola Estadual Indígena Kogeiare                       |
| <b>Chapadão dos Paresi</b>       | Tangará da Serra       | Buriti                | Escola Municipal Indígena Zolahainya                    |
| <b>Irantxe</b>                   | Brasnorte              | Cravari               | Escola Municipal Indígena Cravari                       |
| <b>Iriri Novo</b>                | Peixoto de Azevedo     | Kopenoty              | Escola Estadual Indígena Elio Turi Rondon Terena        |
| <b>Iriri Novo</b>                | Matupá                 | Turipuku              | Escola Est. Ind. Komomoya Kovoêro                       |
| <b>Kapôt Jarina</b>              | Peixoto de Azevedo     | Kremoro               | Escola Municipal Indígena Roikore                       |
| <b>Kapôt Jarina</b>              | São José do Xingu      | Metuktire             | Escola Metuktire  |
| <b>Kapôt Jarina</b>              | São José do Xingu      | Metuktire             | Escola Estadual Indígena de Educação Básica Metuktire   |
| <b>Karajá/Tapirapé</b>           | Santa Terezinha        | Hawalora              | Hawalora  |
| <b>Kayabi</b>                    | Alta Floresta          | Kururu-zinho          | Escola Estadual Indígena Itaawyak                       |
| <b>Kayabi</b>                    | Juara                  | Munduruku             | Escola Est. Indígena Krixí Barompô                      |
| <b>Marechal Rondon</b>           | Primavera do Leste     | Arimatéia             | Escola Arimatéia  |
| <b>Marechal Rondon</b>           | Paranatinga            | Marechal Rondon       | Escola Marechal Rondon                                  |
| <b>Meruri</b>                    | General Carneiro       | Meruri                | Escola Indígena Sagrado Coração de Jesus                |
| <b>Parabubure</b>                | Campinápolis           | Ró'óredza'ód zé       | Escola Estadual Indígena Luis Rudzane'édi Örebewé       |
| <b>Paresi</b>                    | Tangará da Serra       | Ilhaucê               | Iliocê  |
| <b>Paresi</b>                    | Tangará da Serra       | Nova Esperança        | Escola Municipal Cabeceira do Osso                      |
| <b>Paresi</b>                    | Campo Novo dos Parecis | Quatro Cachoeiras     | Escola Municipal Indígena Seringal                      |
| <b>Paresi</b>                    | Tangará da Serra       | Rio Verde             | Escola Estadual Malamalali / Escola Municipal Zoizotero |
| <b>Pimental Barbosa</b>          | Canarana               | Caçula                | E.M.E.B Apowe   |
| <b>Rikbaktsa</b>                 | Brasnorte              | Barranco Vermelho     | Santo Inácio / Myhyinmykyta Skiripi                     |
| <b>Sangradouro</b>               | Primavera do Leste     | Abelinha              | Escola Estadual Indígena Adão Taptiro                   |
| <b>Sangradouro</b>               | General Carneiro       | Sangradouro           | Escola Estadual Indígena São José                       |
| <b>Sangradouro</b>               | Primavera do Leste     | Santa Glória          | Escola Duque e Caxias                                   |
| <b>São Marcos</b>                | Barra do Garças        | Nossa Senhora da Guia | Escola Municipal Huiuhi                                 |
| <b>São Marcos</b>                | Barra do Garças        | Nova Esperança        | Escola Estadual Indígena Hambe                          |
| <b>São Marcos</b>                | Barra do Garças        | São Marcos            | Dom Filipo Rinald                                       |
| <b>Tapirapé</b>                  | Santa Terezinha        | Maityri               | Escola Estadual Indígena Tapirapé                       |
| <b>Terra Antiga/Marãiwatsédé</b> | Alto da Boa Vista      | Marãiwatséd e         | Escola Estadual Indígena Marãiwatsédé                   |
| <b>Tirecatina</b>                | Sapezal                | Caititu               | Escola Indígena Lino Araxi Irantxe                      |

| Terra Ind.   | Município       | Aldeia                  | Nome da Escola                                       |
|--------------|-----------------|-------------------------|--|
| Umutina      | Barra do Bugres | Umutina                 | Escola Municipal Indígena Jula Paré                  |
| Urubu Branco | Confresa        | Tapi'itãwa              | Escola Estadual Indígena Tapi'itãwa                  |
| Urubu Branco | Confresa        | Tapiparanytãwa          | Tapiparanytãwa                                       |
| Utiariti     | Sapezal         | Salto da Mulher         | Escola Indígena Salto da Mulher                      |
| Xingu        | Gaúcha do Norte | Aweti                   | Escola Estadual Aweti                                |
| Xingu        | Gaúcha do Norte | Ipatsé Kuikuro          | Escola Indígena Central Karib                        |
| Xingu        | Feliz Natal     | Pavuru                  | Escola Est. Indígena Central Ikpeng                  |
| Xingu        | Gaúcha do Norte | Posto Indígena Leonardo | Escola Estadual Indígena Central Leonardo Vilas Boas |
| Xingu        | Marcelândia     | Tubatuba                | CDEEE  |
| Xingu        | Gaúcha do Norte | Utawana                 | Escola Estadual Indígena Utawana                     |
| Zoró         | Rondolândia     | Pawanewã                | Escola Municipal Zawyt Wawã                          |

As áreas de formação dos entrevistados compreendem (Figura 3): Ciências da Natureza e Matemática (32%); Ciências Sociais (30%); Línguas, Artes e Literaturas (28%); Outros cursos como Matemática, Letras e Pedagogia (10%).

#### Área de Formação dos Entrevistados

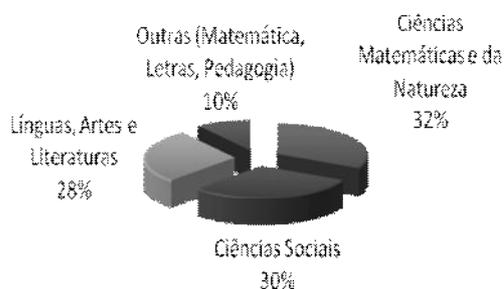


Figura 3: Gráfico da área de formação dos entrevistados.

Os dados obtidos mostraram que a maioria dos entrevistados (88%) está atuando como professor nas escolas indígenas das comunidades (Figura 4), sendo 32% como professor efetivo (concurado) e 55% como professor interino (com contrato temporário). O levantamento mostrou, inclusive, que alguns professores estão assumindo funções de gestão, como direção (8 professores) e coordenação pedagógica (5 professores). Esses professores atuam com uma clientela de 4.749 alunos oriundos das escolas envolvidas no diagnóstico.

#### Atuação dos Entrevistados

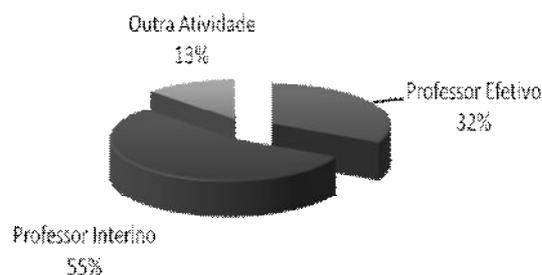


Figura 4: Gráfico da atuação dos entrevistados.

Entre as disciplinas ministradas pelos professores (Figura 5), tiveram destaque: Matemática, História, Língua Materna, Língua Portuguesa e Geografia. Considerou-se que, em geral, os professores ministram mais de uma disciplina.

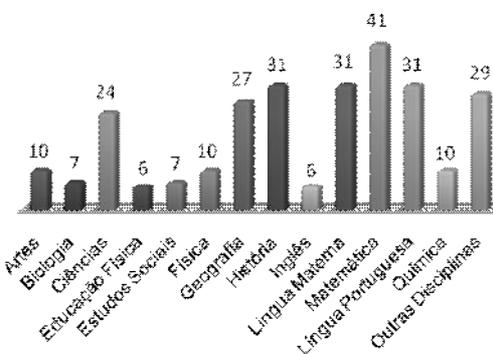


Figura 5: Gráfico das disciplinas ministradas pelos entrevistados.

Com relação às séries para as quais os professores indígenas têm lecionado (Figura 6), destacaram-se, no levantamento preliminar, as séries do Ensino Fundamental, sendo elas: 7ª Série, 8ª Série, 6ª Série e 5ª Série.

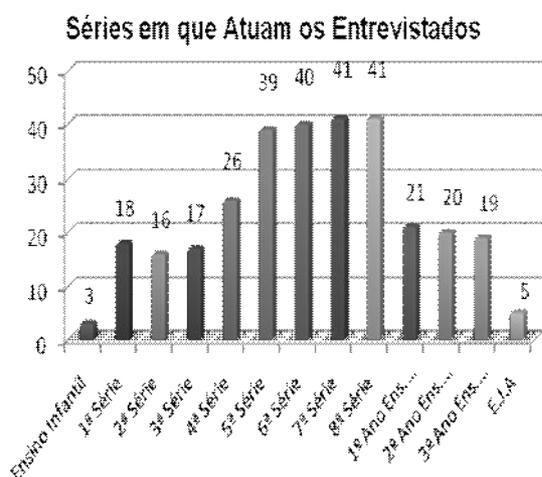


Figura 6: Gráfico das séries em que atuam os entrevistados.

A pesquisa revelou que esses professores anseiam por continuar sua formação com cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* (Figura 7), para que possam contribuir com sua comunidade, com destaque para a formação em nível de mestrado (45%).

**Próxima Formação Pretendida pelo Entrevistados**

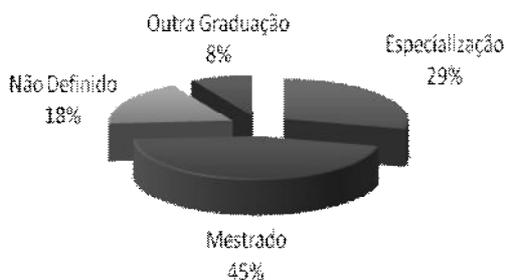


Figura 7: Gráfico da próxima formação pretendida pelos entrevistados.

Entre as áreas mais citadas pelos entrevistados nas quais pretendem fazer uma próxima formação (Figura 8), estão: Linguística (10%), Biologia (8%), Ciências Sociais (7%), Educação (7%) e Matemática (7%).

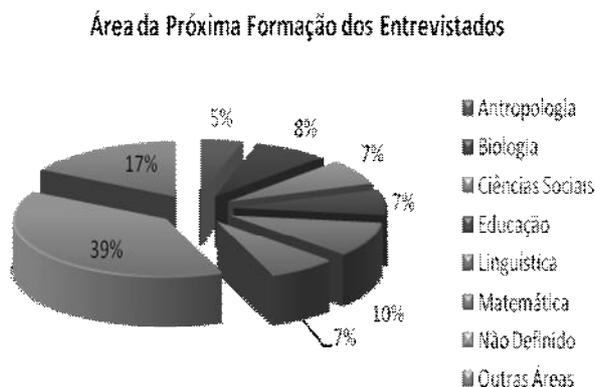


Figura 8: Gráfico da área da próxima formação dos entrevistados.

**AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES EGRESSOS SOBRE A FORMAÇÃO SUPERIOR**

Em entrevista com os professores egressos dos cursos de licenciatura, foram destacadas algumas melhorias em relação ao trabalho, decorrentes das atividades desenvolvidas nos cursos. Dentre as melhorias citadas, destacam-se vários pontos positivos, como a elaboração e o planejamento de aula, como mostra o depoimento:

O Ensino Superior melhorou muito o meu trabalho dentro da sala de aula, principalmente no planejamento da aula. Também me ajudou bastante, a como eu lecionar e lidar com as crianças na sala de aula (Egresso – Etnia Paresi).

A formação de professores indígenas trouxe vários benefícios para o desenvolvimento do trabalho dos mesmos, assim como ajudou na parte administrativa das escolas, com a elaboração de documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Matriz Curricular, o regimento interno e o calendário escolar diferenciado, documentos indispensáveis para o bom funcionamento dessas escolas.

São vários os benefícios que a formação superior proporcionou aos professores indígenas, o que tem contribuído para o bom desempenho desses professores em sala de aula, melhorando a qualidade de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos nas aldeias.

Posso dizer que houve muitas mudanças de melhoria como professor da comunidade, que posso destacar aqui algumas: o perfil do professor, melhoramentos no planejamento de aulas, motivação na afirmação da identidade, organização e participação nos movimentos indígenas, compreensão entre a escola diferenciada e específica, bilíngue, comunitária e interdisciplinar, socialização entre línguas portuguesa e materna (Egresso – Etnia Chiquitano).

[...] depois que me formei, tenho mais segurança para trabalhar com meus alunos. E tenho condição de melhorar mais a aprendizagem dos meus alunos, porque já tenho formação para ensinar melhor os meus alunos indígenas. Então, nessa parte o meu trabalho como professor melhorou muito (Egresso – Etnia Tapirapé).

Entre as melhorias já citadas, aparecem a valorização e o reconhecimento profissional, expressados no reconhecimento das Licenciaturas Indígenas pelas Secretarias de Educação e a remuneração salarial dos professores, como mostra o depoimento:

[...] após o curso superior não somente eu, mas outros professores da minha aldeia, eu me refiro quanto ao salário que nós ganhamos, melhorou devido ao nível superior indígena, pois esse elevou o nosso nível de escolaridade em reconhecimento das secretarias de Educação (Egresso – Etnia Bororo).

Outro fator de melhoria é a relação do professor com a sua comunidade, pois os professores destacam que, após a graduação, eles podem contribuir com a comunidade na elaboração de projetos e documentos, nas questões políticas, nos acompanhamentos das legislações e dos interesses indígenas, assim como gerar uma maior confiança dentro da comunidade e liderança da mesma. Além disso, começaram a usar a pesquisa a seu favor, até mesmo por meio de publicações de materiais didáticos.

[...] eu, como profissional de educação na minha comunidade, não só na sala de aula, mas também nas questões políticas, interna e externas, isso tenho melhorado bastante na minha vida pessoal, assim

como na profissional na comunidade onde moro. Após a graduação passei a ter mais confiança da minha comunidade, onde a comunidade está vendo o resultado do meu trabalho (Egresso – Etnia Ikpeng).

[...] melhorou muitas coisas em relação ao meu trabalho, principalmente confiança da comunidade, conhecimento em educação escolar indígena e aprendi qual é o papel do professor dentro da comunidade indígena, porque professor indígena tem que trabalhar de acordo com a realidade de seu povo [...] (Egresso – Etnia Bakairi).

Em depoimento, alguns professores destacam que essas melhorias presentes na educação indígena e no trabalho dos professores deve-se aos profissionais docentes dos cursos de licenciatura indígena, como mostram os depoimentos seguintes:

A melhoria no meu trabalho posso afirmar que foi 100%, principalmente que ao ingressar no curso tive professores excelentes, muito bem preparados, fez com que eu pudesse aprender para poder ensinar na minha aldeia [...] (Egresso – Etnia Terena).

[...] aprendi muitas coisas junto com os meus parentes professores de outras etnias e também com os docentes que me ensinaram durante cinco anos na faculdade [...] (Egresso – Etnia Tapirapé).

Primeiro quero agradecer a equipe de professores da UNEMAT e outros, pela oportunidade ofertada para aperfeiçoar os professores indígenas [...] (Egresso – Etnia Chiquitano).

Um dos pontos destacados pelos professores em relação aos benefícios que a Educação Superior Indígena tem trazido para suas comunidades é em relação à revitalização histórica, valorização da cultura, motivação na afirmação da identidade, além da interculturalidade dos conhecimentos universais e culturais.

Melhorou muito minha visão em relação às práticas pedagógicas, pude criar metodologias onde foram inseridas as nossas práticas culturais, com mais

intensidade, com aula de qualidade, reafirmando a nossa identidade como povo Terena, tanto faz dentro e fora da aldeia (Egresso – Etnia Terena).

Graças à Educação Superior conseguimos atender o desejo da comunidade, organizando e produzindo os livros didáticos, que é o resultado do incentivo em nossa formação (Egresso – Etnia Ikpeng).

Além disso, os egressos afirmaram ter melhorado sua postura como professores e a confiança deles para ministrarem as aulas. Mencionaram que, a partir da graduação, passaram a planejar as suas aulas, de acordo com a realidade de sua aldeia, valorizando ainda mais a sua cultura. Também os alunos passaram a se interessar e gostar mais de suas aulas, segundo relatos dos professores egressos.

Após a conclusão da licenciatura [...] eu me considero profissional preparado, com bons conhecimentos adquiridos também, sou mais seguro de estar em frente dos alunos para explicar (Egresso – Etnia Ikpeng).

Ter sido formado, me deu segurança para ministrar uma aula e participar com as lideranças (Egresso – Etnia Terena).

Eu me sinto preparado e qualificado para enfrentar os obstáculos e atender as demandas e as necessidades do meu povo onde eu moro (Egresso – Etnia Bakairi).

A confiança da comunidade é fator de destaque em relação aos egressos da graduação. A partir daí, os alunos passam a se tornar lideranças, a ajudar a comunidade de uma forma geral, tornando-se um exemplo para os mais novos de sua aldeia.

Desde que a comunidade me escolheu para ser alguma coisa no futuro dos seus filhos, que possam passar para os filhos deles o que eu aprendi durante o que estudei na formação (Egresso – Etnia Zoró).

## DIFICULDADES APONTADAS PELOS PROFESSORES EGRESSOS

Em entrevistas com os egressos dos cursos de licenciatura, foram identificadas as maiores dificuldades que eles ainda encontram em suas escolas, destacando-se a aprendizagem em relação à Língua Portuguesa, particularmente na escrita, pois muitas comunidades ainda se encontram distantes das cidades, sem o contato direto com o não índio e, conseqüentemente, com a Língua Portuguesa. A falta de materiais didáticos específicos na Língua Materna também foi relatada como dificuldade.

A dificuldade que a gente enfrenta é a Língua Portuguesa, o significado de palavras desconhecidas, a gente não fala muito na Língua Portuguesa, a gente conversa só na língua indígena no dia a dia na aldeia (Egresso – Etnia Mebêngôkre).

A dificuldade que eu encontro como professor indígena na escola é não ter material didático próprio para trabalhar na escola, na sala de aula (Egresso – Etnia Nafukuá).

Os cursos de licenciatura vêm tentando suprir essa falta de materiais didáticos na língua materna de cada etnia, com a publicação de livros elaborados pelos alunos egressos e graduandos.

Alguns entrevistados disseram ter dificuldade com as normas da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), que, em alguns casos, não aceitam o seu ensino diferenciado e exigem dos professores indígenas as mesmas normas que existem nas escolas regulares, como o diário eletrônico, implantado atualmente no estado, no qual todos os trabalhos, relatórios e conceitos dos alunos devem ser registrados. Além da dificuldade com a Língua Portuguesa, alguns professores não possuem domínio em informática e acesso à internet e isso tem dificultado o seu trabalho como professor.

Posso dizer que uma das dificuldades encontradas na escola indígena não vem dos alunos e nem da comunidade, mas sim dos órgãos competentes como SEDUC, Secretaria Municipal e outros porque tentam fazer com que aceitemos

algo que até contradiz a Legislação Federal, como por exemplo, diário eletrônico, sistema e outros tipos de cobrança (Egresso – Etnia Terena).

As dificuldades que vejo muitas vezes é a Secretaria de Educação não aceitar o plano de aula diferenciado das escolas indígenas, querem que sigamos os planos deles (Egresso – Etnia Bororo).

Perante o município encontramos dificuldades porque em parte querem que sigamos a educação da sociedade civil (Egresso – Etnia Rikbaktsa).

Um aspecto considerado interessante foi quanto às dificuldades enfrentadas, ou até mesmo desafio, em relação às turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), nas quais os professores, muitas vezes, deparam com lideranças da comunidade, matriculadas como alunos.

Um desafio encontrado é o ensinamento dos alunos de jovem e adulto devido a sua idade e por ser uma pessoa respeitada na comunidade. Fica difícil de quebrar a regra cultural de “sempre respeitar o mais velho”. Isso é um desafio para ser superado ao longo do tempo (Egresso – Etnia Tapirapé).

Outra questão apontada pelos alunos foi a falta de espaço físico adequado na escola, pois, em alguns casos, o número de salas é muito pequeno em relação ao número de alunos e ao tamanho da comunidade.

Uma grande barreira que está dificultando é o espaço físico para os alunos estudarem, na minha aldeia nós temos somente duas salas de aulas para cento e setenta alunos, trabalhamos com os alunos da Educação Infantil até o 3º Ano do Ensino Médio. Não temos salas para atender todas as demandas, trabalhamos nos períodos matutino, intermediário, vespertino e noturno, só assim para atendermos todos (Egresso – Etnia Bororo).

Os professores demonstraram dificuldades em relação a algumas matérias específicas, como Química, Física, Matemática, Filosofia, Sociologia e Computação.

As dificuldades que tenho encontrado é na área de computação, que eu ainda não tenho muita prática desta área, para digitar as notas de alunos e digitar as provas para alunos realizarem [...] até agora eu não tenho os livros suficientes para trabalhos na sala de aula: livros de sociologia, filosofia e artes (Egresso – Etnia Paresi).

Muitos alunos, por meio dos cursos de licenciatura, conseguem realizar o plano político pedagógico da escola, a matriz curricular diferenciada e o calendário diferenciado, através dos ensinamentos obtidos em sala de aula. No entanto, alguns ainda possuem dificuldades em sua elaboração, como mostram as entrevistas realizadas. Além disso, em alguns municípios, ainda hoje, as escolas da aldeia são dirigidas por não índios e isso dificulta o trabalho dos índios dentro da escola de sua comunidade.

### **AVALIAÇÃO DOS PAIS DE ALUNOS SOBRE A FORMAÇÃO SUPERIOR DOS PROFESSORES**

As entrevistas com os pais dos alunos apontaram várias melhorias alcançadas após a formação dos professores na graduação. Entre os avanços citados, estão a melhoria da aprendizagem, o entusiasmo e interesse dos alunos para fazer uma graduação, a valorização cultural, o aumento do número de professores, assim como a oportunidade de os alunos estudarem nas próprias aldeias.

Melhorou a educação oferecida na aldeia (Pai – Etnia Umutina).

Eu não tenho reclamação da formação dos professores, porque os professores estão registrando nossa cultura em forma de escrita (Pai – Etnia Aweti).

Podem estudar na própria aldeia e também tem aprendido sobre sua cultura (Mãe – Etnia Umutina).

Os pais reconheceram que a formação dos professores melhorou a qualidade do ensino nas aldeias; além disso, os alunos têm a oportunidade de falar na Língua Materna e, ao mesmo tempo, aprender o Português e o Inglês.

Melhorou o ensino e estão ensinando mais a língua do povo e o Português e o Inglês. Resgatando as histórias dos antigos (Mãe – Etnia Paresi).

Além das melhorias na qualidade de ensino oferecida nas escolas das aldeias, os pais destacaram que, após a formação na graduação, os professores passaram a ter mais condições de ajudar nas discussões e resoluções dos problemas da comunidade.

Ensino de qualidade. Os professores ajudam na resolução de problemas internos da comunidade, como na saúde e na cultura (Pai – Etnia Paresi).

Com relação aos pontos negativos ou dificuldades, um dos pais entrevistados destacou o problema do espaço físico da escola nas comunidades, uma vez que existem muitos alunos para pouca sala de aula.

Falta espaço, muito aluno por sala (Pai – Etnia Paresi).

### **AVALIAÇÃO DOS ALUNOS INDÍGENAS SOBRE A FORMAÇÃO SUPERIOR DOS PROFESSORES**

Nas entrevistas realizadas com alunos das escolas indígenas, foi notório que os mesmos sentem-se entusiasmados e passaram a gostar mais de estudar após a formação dos professores indígenas, nos cursos de Licenciatura Intercultural e Especialização em Educação Escolar Indígena. Eles reconhecem que a habilitação dos professores proporcionou melhorias na qualidade do ensino nas suas escolas.

A Licenciatura Indígena melhorou minha escola. O ensino melhorou na minha escola, por que o professor está ensinando muito bem os alunos na sala de aula (Aluno – Etnia Aweti).

Os alunos também elencaram uma série de benefícios, frutos da formação dos professores indígenas no Ensino Superior, entre os quais o mais citados são: valorização da língua materna; possibilidade de aprender diferentes línguas como o Português e o Inglês; professores mais qualificados e inovação na metodologia das aulas.

Na minha escola mudou muito com a criação dos cursos superiores para indígenas, hoje em dia, o professor ensina bem na escola. Por isso achei muito importante a criação desses cursos (Aluno – Etnia Aweti).

Na minha escola mudou muito com a formação superior, por que a faculdade está preparando muito bem os professores indígenas. Então nesse caso dou muito valor para a Educação Superior Indígena (Aluno – Etnia Aweti).

[...] as licenciaturas interculturais estão preparando os professores indígenas e por isso os professores cada vez mais melhoraram com seus alunos (Aluno – Etnia Aweti).

Os alunos também destacaram que os professores ampliaram os seus conhecimentos e, como consequência, melhorou a aprendizagem, pois os professores estão bem qualificados, com aulas mais diversificadas, com novas metodologias de ensino voltadas para a realidade das aldeias. Também foi salientada a importância das escolas nas aldeias, pois são mais acessíveis para os alunos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como ficou explícito nos resultados apresentados, os cursos de licenciatura indígena intercultural, responsáveis pela formação da maioria dos professores índios, tiveram avaliação positiva dos membros das comunidades indígenas, mostrando também a necessidade de continuar buscando melhor estrutura física e material didático junto ao poder público. Foi afirmada a importância das ações realizadas, especialmente as de valorização e manutenção da história e da cultura, motivação na afirmação da identidade, participação nos movimentos indígenas, conhecimento da legislação indígena, facilitação do diálogo entre Língua Materna e Portuguesa, entre outras.

Observamos também a crescente demanda nas comunidades pela oferta do Ensino Médio, visto que uma parcela considerável dos alunos está matriculada no Ensino Fundamental e a maioria dos professores atua nas últimas séries do Ensino Fundamental.

Diante disso, novas propostas de formação e habilitação são necessárias e solicitadas, com

vistas à melhoria contínua da educação escolar indígena, sendo a pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, a ação mais solicitada. Dessa forma, sugere-se a discussão em torno dessa ação como prioritária nas próximas políticas de formação continuada para os professores indígenas do Estado de Mato Grosso.

Além da formação continuada, as maiores dificuldades estão relacionadas à disponibilização de materiais didáticos específicos, inclusive, na respectiva língua da etnia, ao domínio da Língua Portuguesa e à infraestrutura das escolas nas aldeias.

Assim, o fortalecimento das ações relacionadas à formação de professores indígenas no Estado de Mato Grosso depende da pesquisa, além das atividades de ensino e extensão que vêm sendo desenvolvidas. Nesse sentido, os resultados obtidos no contexto do Programa Observatório da Educação Escolar Indígena vão contribuir consideravelmente para a formação de professores, ao diagnosticar e revelar dados sobre a realidade social, cultural e educacional. Desse modo, será possível implementar propostas curriculares adequadas aos níveis de ensino e aos interesses das comunidades indígenas; elaborar projetos de pesquisa e levantamento de informações sistematizadas em área de formação específica; elaborar e utilizar materiais didáticos específicos para uso nas suas escolas.

Este estudo também envolveu as instituições que atuam com os professores indígenas, no contexto da educação escolar, como estratégia de disseminação dos resultados, com a elaboração e o encaminhamento de relatórios referentes às ações desenvolvidas quanto ao projeto, bem como a socialização dos resultados obtidos por meio de apresentações, comunicações orais e escritas, publicações em periódicos, participação em seminários e eventos, entre outras. Ao levarmos os resultados dessa pesquisa às várias instâncias relacionadas à Educação Escolar Indígena e darmos visibilidade aos resultados alcançados, tivemos o firme propósito de possibilitar a constante melhoria na formação de professores indígenas em nosso país.

## Referências:

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 1999.

ÂNGELO, F. N. P.; JANUÁRIO, E. Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso – CEI/MT: Um Espaço de Exercício da Cidadania. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Barra do Bugres, UNEMAT, v. 2, n. 1, p. 189-193, 2003.

BELTZ, L. **Roças indígenas no Estado de Mato Grosso: Educação Ambiental e Sustentabilidade entre os estudantes da Faculdade Indígena Intercultural**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – UNEMAT, Cáceres.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas**. 2. ed. Brasília: MEC, FUNASA, 2002.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 maio 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da Educação: Texto Preliminar**. Brasília: MEC, 2008.

COOTRADE. **Relatório da 3ª Avaliação Externa do 3º Grau Indígena**. Cuiabá: UNEMAT, 2005.

CREPALDI, G. B. **Alimentação Indígena em Mato Grosso: Educação Ambiental e Sustentabilidade entre etnias de estudantes da Faculdade Indígena Intercultural**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – UNEMAT, Cáceres.

CRUZ, M. C. A diversidade das Línguas Indígenas em Mato Grosso. In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, 4., 2010. Tangará da Serra. **Anais... Tangará da Serra: UNEMAT, 2010**. Disponível em: <[http://need.unemat.br/4\\_forum/artigos/monica.pdf](http://need.unemat.br/4_forum/artigos/monica.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2013.

GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.

GUTIERRES, S. R. **Territórios Indígenas em Mato Grosso: Dimensão ambiental e Educação Escolar nas Licenciaturas Interculturais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – UNEMAT, Cáceres.

JANUÁRIO, E.; BARELLI, C. S. G. A. P.; SEBASTIÃO, E.; CREPALDI, G.; VAN DER LAN, H. W.; BELTZ, L.; SILVA, R. B.; SANTOS, S.; SUDRÉ, S. G. S. Uma proposta de integração entre a Pós-Graduação em Ciências Ambientais e a aldeia Umutina. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Barra do Bugres, UNEMAT, v. 8, n. 1, p. 93-106, 2010a.

JANUÁRIO, E.; BARELLI, C. S. G. A. P.; SEBASTIÃO, E.; CREPALDI, G.; VAN DER LAN, H. W.; BELTZ, L.; SILVA, R. B.; SANTOS, S.; SUDRÉ, S. G. S. Oficina de integração entre a Graduação da Faculdade Indígena e a Pós-Graduação em Ciências Ambientais da UNEMAT. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Barra do Bugres,

UNEMAT, v. 8, n. 1, p. 122-143, 2010b.

JANUÁRIO, E.; SELLERI, F. Educação Superior Indígena em Mato Grosso: a Experiência da Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 27., 2010. Belém. **Anais...** Belém: ABA, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALINOWSKI, B. Objetivo, método e alcance desta pesquisa. In: GUIMARÃES, A. Z. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. p. 39-61.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Educação. **3º Grau Indígena**: projeto de formação de professores indígenas. Barra do Bugres: UNEMAT; Brasília: DEDOC/FUNAI, 2001.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MONTE, N. L. **Relatório da 1ª Avaliação Externa do 3º Grau Indígena**. Rio de Janeiro: UNEMAT, 2003.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

SECCHI, D. **Relatório da 2ª Avaliação Externa do 3º Grau Indígena**. Cuiabá: UNEMAT, 2004.

ZANTEN, A. H.-V. Abordagens Etnográficas em Sociologia da Educação: Escola e Comunidade, Estabelecimento Escolar, Sala de Aula. In: FORQUIN, J.-C. (Org.). **Sociologia da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 205-295.