

Educação Indígena: Espaço de vivências e convivências compartilhadas

Adailton Alves da Silva

Resumo

No presente artigo buscamos enfatizar a amplitude do processo socioeducativo de três povos indígenas: os *Apyãwa*/Tapirapé, os *Myky* e os *A'uwẽ*/Xavante e ao mesmo tempo, explicitar os princípios e as concepções de educação geradas, sistematizadas e difundidas a partir dos elementos da cultura material e imaterial desses povos. Elementos estes que foram observados na nossa convivência e interação com esses povos, nos últimos dezessete anos. A interação ocorreu, na maior parte dos casos, através da participação direta e indiretamente nos rituais e eventos do dia a dia dessas comunidades (projetos de extensão, pesquisa com fomenta, mestrado e doutorado). Nesse período de convivência com esses povos foi possível perceber que as suas concepções de mundo compõem uma obra em construção, algo por vir, e é a partir dessa incompletude que grande parte dos saberes e conhecimentos são gerados, sistematizados e difundidos de forma dinâmica e jamais finalizadas, estando esses saberes sujeitos à interferência das condições específicas de estímulos e de subordinação ao cosmológico, ao contexto histórico, ao natural e às multi/inter/relações sociais. Neste processo de interação, diálogo, troca e observações *in loco*, a Etnomatemática foi a base para entender/compreender a maneira como esses processos estão sistematizados e como são difundidos nesses contextos.

Palavras-Chave: *Apyãwa*/Tapirapé, *A'uwẽ*/Xavante, *Myky*, Etnomatemática.

Indigenous Education: Space of shared experiences and coexistences

Adailton Alves da Silva

Abstract

In this article we seek to emphasize the magnitude of the socio-educational process of three indigenous peoples: the Apyãwa / Tapirapé, the Myky and A'uwe / Xavante and at the same time, explaining the principles and concepts of education generated, systematized and disseminated to from the material and immaterial culture elements of these peoples. These elements were observed during our interaction with these people in the last seventeen years. The interaction occurred mostly through direct and indirect participation in the rituals and events of the everyday life of these communities (extension projects, research with fomented, masters and doctorate). In this period of coexistence with these people was revealed that their conceptions of the world is a work in progress, something to come and it is from this incompleteness that much of the wisdom and knowledge are generated, systematized and disseminated dynamically and never finished, as this knowledge is subject to interference from the specific conditions of stimuli and subordination to cosmological, the historical context, natural and multi / inter / social relations. In this process of interaction, dialogue, exchange and observations on the spot, the Ethnomathematics was the basis for comprehending / understanding how these processes are systematized and how are widespread in these contexts.

Keywords: Apyãwa/Tapirapé, A'uwe/Xavante, Myky, Ethnomathematics.

Introdução

Segundo os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE/2010, a população indígena soma 817.963 mil pessoas. Ainda segundo o mesmo censo, esta população é constituída por 305 diferentes povos falando 274 línguas (IBGE, Censo Demográfico 1991/2010). Apesar das informações não explicitar toda a diversidade cultural do país, nos mostram a composição do rico mosaico cultural indígena brasileira. Mas mesmo com tal expressividade numérica, infelizmente os indígenas ainda são nossos desconhecidos, ou seja, essa expressividade cultural indígena ainda é ofuscada pela lente do colonialismo, que busca integrar os povos indígenas à sociedade ocidental envolvente. Isso não é diferente quando se trata dos diferentes processos socioeducativos desses povos, pois nessa mesma perspectiva há uma imposição de uma educação universal e única que tem a visão eurocêntrica como predominante.

Resistir às ações etnocidas e genocidas dos colonizadores, sobreviver às diversas tentativas de homogeneização cultural, lutar contra a negação de direitos e a integração à sociedade envolvente - que ocorreu no passado e que perpetua fortemente atualmente - às custa das perdas de alguns saberes e conhecimentos, mas não de suas culturas, demonstra não apenas a força dos povos indígenas que resistem bravamente em manterem-se vivos, mas também, sua organização e autonomia das ações pedagógicas, ou seja, ensinamentos que foram e continuam sendo difundidos de geração em geração, garantindo a manutenção de um modo de vida que lhes são peculiares.

Graças a esse movimento de resistência e subversão que os grupos sociais indígenas vêm conseguindo, cada um à sua maneira, constituir e manter um conjunto de normas, valores e princípios que resulta numa instituição responsável pelo processo de difusão dos saberes e fazeres que tem como meta a formação de pessoas aptas a viverem e conviverem naquele meio sociocultural de forma a atender aos novos desafios que a pulsão da vida lhe impõe.

Nesse processo os ritos, as cerimônias, a vida cotidiana, os hábitos alimentares, a língua, as artes, a forma de organização social etc., são ensinadas e aprendidas, reproduzidas ou modificadas segundo o ideário e as condições existentes em cada sociedade e em cada época. Sendo assim podemos dizer que cada povo organiza a sua vida social, econômica e cultural conforme os interesses, possibilidades e características próprias. Dessa forma, podemos dizer que é essa dinâmica de construção dos ideais da pessoa humana, que caracteriza o seu processo socioeducativo, ou seja, todo grupo étnico sistematiza uma maneira específica de difundir seus saberes e conhecimentos conforme suas necessidades (D'AMBROSIO, 1990).

Atuando em vários projetos de formação inicial e continuada de professores indígenas³, foi possível acompanhar de perto várias formas de resistir a essas ações etnocidas e genocidas e também perceber diversas processos socioeducativos que diferem da vertente eurocidental adotada

³Projeto que já atuei diretamente: Formação contínua com professores *A'uwê*/Xavante de Pimentel Barbosa – ARCA/UNICEF; Formação Inicial no 3º Grau Indígena – UNEMAT; Magistério Indígena – *Hayô*/Seduc-MT; Ensino Médio - Projeto *Aranowa'yao*– Novos Pensamentos (I e II) – Tapirapé; Ensino Fundamental com professores *Myky*; Formação Contínua com os professores *Baniwa*-AM; Magistério Intercultura/SEDUC-MT; Ensino Médio Integrado à Educação Profissional/SEDUC-MT.

por uma grande parte da educação escolar nas aldeias. Foi possível perceber também o quanto essas concepções de educação indígena têm sido silenciadas ou mesmo desconsideradas em detrimento de uma educação pautada numa concepção universalista inserida via escola. É a partir dessa percepção/constatação que algumas das nossas convicções, incertezas e reflexões tornam possíveis de serem partilhadas com mais pessoas, principalmente aquelas que estão envereadas na educação, e é isso que nos propomos a fazer neste artigo.

Nessa perspectiva, o presente texto tem a finalidade de discutir concepções e fundamentos das diferentes formas e maneiras de organização das ações pedagógicas, que aqui denominamos Educação Indígena. Concepções e fundamentos estes que envolvem uma série de conhecimentos, capacidades e competências que abrangem uma compreensão de diversos tipos de relações ligadas ao contexto cosmológico, à organização social e às atividades do cotidiano de cada povo. Relações que foram/são geradas, sistematizadas e difundidas ao longo do tempo existencial e do processo histórico de cada povo, sendo esse processo fruto do esforço comunitário de cada grupo em resolver seus problemas relacionados à vivência, sobrevivência, convivência e transcendência, como nos afirma D'Ambrosio (2001).

[...] todas as espécies vivas, a questão da sobrevivência é resolvida por comportamentos de respostas imediatas, aqui e agora, elaborada sobre o real e recorrendo a experiências prévias [conhecimento] do indivíduo e da espécie [incorporada no código genético]. Na espécie humana, a questão da sobrevivência é acompanhada da transcendência: o “aqui e agora” é ampliado para o “onde e quando”. A espécie humana transcende espaço e tempo para além do imediato e do sensível. O presente se prolonga para o passado e o futuro, e o sensível se ampliam para o remoto. O ser humano age em função de sua capacidade sensorial, que responde ao material (artefatos), e de sua imaginação, muitas vezes chamada criatividade, que responde ao abstrato (mentefatos) (D'AMBROSIO, 2001, p. 27-28).

De maneira geral podemos dizer que discutir os diferentes processos socioeducativos indígenas, nos leva a discutir também questões relacionadas aos princípios culturais do povo e que, de certa forma, são contrastantes com a forma como a educação escolar tem sido desenvolvida em muitas aldeias, pois essa primeira atende princípios comunitários, enquanto que a segunda, na maioria das vezes, atende objetivos individuais. Sendo assim, o propósito deste artigo é apresentar alguns aspectos da Educação Indígena de forma a possibilitar uma reflexão/sedimentação para o respeito à diversidade cultural no contexto da Educação Escolar Indígena, assim como também na Educação Não Indígena.

Educação Indígena: mitos, ritos, cerimônias e vida cotidiana

Viver socialmente em um determinado grupo é passar, passar é ritualizar e ritualizar é educar-se na convivência com o outro e com o meio que lhe cerca, ou seja, é nessa dinâmica da passagem que as pessoas educam e são educadas para um viver bem (GENNEP, 1977; FREIRE, 1996). Cada povo possui um potencial, uma força de sabedoria e de pedagogia que permite a construção e reconstrução dessa forma de caminhar, de passar e educar.

Mas falar desse processo, desse potencial que é a Educação Indígena, é algo um tanto complexo, pois essa temática ainda é pouco conhecida e pouco discutida nos meios acadêmicos. Sendo assim, faz-se necessário distinguirmos o que entendemos por Educação Indígena para não confundirmos com Educação Escolar Indígena.

A Educação Indígena, parte do pressuposto de que cada grupo social possui mecanismos próprios para gerar, sistematizar e difundir seus saberes, fazeres e conhecimentos às novas gerações (D'AMBROSIO, 1990), incluindo seus costumes, sua visão de mundo, as relações com os outros, com o meio e com sua religião. E tudo isso acontece nos diversos espaços distintos de sociabilidades das aldeias. Nessa perspectiva Melià (1998) vai nos dizer que:

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÀ, 1998; p. 21 - 22).

Já a Educação Escolar Indígena, aqui está sendo compreendida como o processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos indígenas e não indígenas via escola. Apesar de fazermos referências à Educação Escolar Indígena, não será o foco da nossa discussão/reflexão.

Vale ressaltar, diante disso, que não concebemos a Educação Indígena como uma instituição homogênea e única, tendo em vista que cada povo possui sua maneira específica de educar suas crianças, e isso nos leva a uma compreensão da existência de uma complexa teia de diferentes formas de gerar, sistematizar e conduzir esses processos socioeducativos nos diferentes espaços e tempo. Por esse motivo é que a cada vez que referirmos à Educação Indígena faz-se necessário fazer referência ao povo, pois cada povo possui a sua educação.

Sendo assim, a Educação Indígena que queremos enfatizar e compartilhar aqui é uma entidade que está ligada intimamente ao coletivo da aldeia e aos princípios e valores culturais daquele povo. Nesse sentido podemos dizer que viver, sobreviver e conviver a/na aldeia são condições primordiais para o desenvolvimento dessa Educação, pois é nesse espaço que há um processo de fricção de vários mecanismos que resulta em ensino, aprendizagem e educação. Consequentemente, é na aldeia que uma criança aprende e ao mesmo tempo ensina o sentido da liberdade, respeito, generosidade e que reconhece os outros como iguais e diferentes. E como vive num mundo de interações de iguais e diferentes, não tem do que temer diante dos desafios que a vida lhe proporciona.

No contexto de uma aldeia indígena são muitos os mestres e as situações que infundem, explicam e conduzem o longo processo socioeducativo de uma criança. Na concepção dos povos indígenas é necessário todo o coletivo da comunidade para educar uma criança, pois *não é só na escola que as crianças indígenas aprendem, mas sim em todo lugar aprendemos diariamente com os pais, familiares, inclusive com a comunidade*, como nos adverte o professor E. K. Tapirapé (depoimento em 25/5/16).

Nessa perspectiva, a educação no contexto da aldeia é concebida como um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e que a escola deve representar a vida tão real e vital para criança como a que ela vive na aldeia. Ou seja, viver e conviver a/na aldeia é um elemento fundamental para a celebração de uma educação plena e de qualidade.

Na sociedade não indígena, quando nasce uma criança é comum ouvirmos dos pais preocupados com o futuro do filho, a seguinte frase: *o que será do futuro do meu filho?* Para os povos indígenas, ao contrário, todos já sabem qual será o futuro de suas crianças. A preocupação maior que se tem é com o processo de como conduzi-las na jornada da vida, ou seja, com a sua inserção nos ciclos de formação próprios. Inserção esta que tem etapas, objetivos e procedimentos definidos e determinados socialmente, como por exemplo, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento àquele povo e das responsabilidades e funções inerentes a cada período da vida. Nesse processo a finalidade maior é com a formação plena do indivíduo e de acordo com os princípios e fundamentos socioculturais do povo. Dessa forma, executam um projeto socioeducativo de acordo com os seus valores, vivência, convivência e experiências significativas acumuladas pelos anciãos e anciãs ao longo dos tempos.

Nessa pedagogia há várias maneiras próprias de ensinar e aprender, mas todos esses jeitos de educar uma criança lhe proporcionam a liberdade e autonomia de experimentar, ou seja, é acompanhando seu pai ou sua família nos determinados tempos e espaços, como na caçada, na pescaria, na colheita de frutas, na roça, no pátio, nos rituais etc. É ali que as crianças aprendem os inúmeros conhecimentos por meio de participação ativa, observação direta, oralidade e, simultaneamente, recebendo as orientações dos mestres dos saberes sobre o viver e conviver coletivamente. Essa é uma característica da pedagogia indígena, na qual as crianças também se ensinam fazendo na brincadeira aquilo que presenciam com seus pais e na sua comunidade. A Figuras 1 pode explicitar um pouco dessa pedagogia.

Figura1 - Wapté (adolescente A'uwẽ/Xavante) brincando de Caçada de Fogo



Fonte do autor

Nesse processo há mestres de sabedorias ancestrais, como os avós, anciãos, anciãs, pajés; há também os mestres de saberes ligados ao embrião do povo/comunidade, as crianças, aquelas que nascem mais para ensinar do que para aprender. Por isso, se preocupar com uma criança sobre o seu futuro, lhe perguntando o que quer ser quando crescer é uma afronta, porque ela não necessita de uma credencial para ser só quando adulta, pois ela já é. Olhar para uma criança indígena nessa perspectiva é desconsiderar o papel e função social da criança, é apagar o que de fato ela é.

Ainda com o intuito de ressaltar o como este pensamento se constitui nesses espaços, a seguir compartilhamos de situações e concepções de três grupos sociais distintos: os *Apyãwa*/Tapirapé⁴, os *Myky*⁵ e os *A'uwẽ*/Xavante⁶, de modo que possamos refletir sobre o caráter, a forma, a dinâmica dos seus processos socioeducativos e sua imbricação com os respectivos mitos, ritos e cerimônias, ou seja, para que possamos ter a dimensão de como se constitui a teia Educação Indígena.

Para os *Apyãwa*/Tapirapé, grande parte do processo socioeducativo do povo está organizado socialmente em duas metades, a metade *Araxã* e a metade *Wyraxiga*, que são denominadas por eles de *Wyrã* (aves). Essas metades são compostas de três subgrupos aos quais pertencem os homens nas diferentes fases de vida. É a partir dessa organização que sistematizam e difundem grande parte dos seus saberes e conhecimentos.

No contexto cultural *Apyãwa*/Tapirapé esse processo de educar suas crianças, jovens e, conseqüentemente, os adultos, possui a seguinte característica:

A educação *Apyãwa* se inicia em casa e fora de casa, onde se ensina a partir da organização familiar. Em seguida passa pelo conhecimento da organização da comunidade, nas práticas culturais, rituais e a vida cotidiana do povo *Apyãwa*. Sabemos que tudo aquilo que a gente aprendeu com os nossos pais e com a nossa comunidade, consideramos como a principal educação indígena *Apyãwa*. Por que é daí que saímos sabendo de tudo o que se deve e o que não se deve ser praticado, principalmente no uso das riquezas naturais do nosso território. Tudo isso aprendemos por meio de observação e das práticas.⁷

A chave impulsionadora desse processo está ligada diretamente à forma como os grupos e os subgrupos das duas metades se relacionam durante a realização das atividades, sejam ritualísticas, cerimoniais ou laborais. No ritual *Tawã*(Cara Grande), por exemplo, celebrado como forma de retribuição aos espíritos dos guerreiros inimigos, para não cometerem coisas ruins ao povo *Apyãwa*/Tapirapé, é realizada uma grande caçada de porco queixada que,

⁴Os *Apyãwa*/Tapirapé são um povo Tupi-Guarani que habitam duas Áreas Indígenas, Tapirapé/Karajá, homologada em 1983 e Urubu Branco, homologada em 1998, ambas situadas na Região do Médio Araguaia, Estado de Mato Grosso.

⁵Os *Myky* estão localizados ao noroeste de Mato Grosso, município de Brasnorte-MT, com uma população de aproximadamente 133 pessoas.

⁶Os *A'uwẽ*/Xavante pertencem à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê e habitam nove Terras Indígenas em diversos municípios do Estado de Mato Grosso.

⁷Texto elaborado durante a realização da Oficina Pedagógica de Formação Continuada pelos professores *Xawapare'ymi* Genivaldo Tapirapé; *Tawy'i* Julio Cesar Tapirapé; *Xaopoko'i* Amarildo Tapirapé; *Koxapao* Vanete Tapirapé; *Tamanaxowoo* Tapirapé; *Orokomy* Tapirapé. Na aldeia *Tapi'itãwa* – Confresa, maio/2016.

consequentemente, proporciona a difusão de saberes e conhecimentos entre as gerações (BALDUS, 1970).

A caçada ao porco queixada é uma atividade que tem como objetivo reunir um grande número de homens, em diferentes fases de vida, os quais saem em jornada pelo território *Apyãwa*/Tapirapé, em busca dessa espécie de porco selvagem, para obtenção da carne, que será oferecida aos espíritos, em cerimônia ritualística e, posteriormente, consumida pela comunidade (SEVERINO-FILHO, 2015).

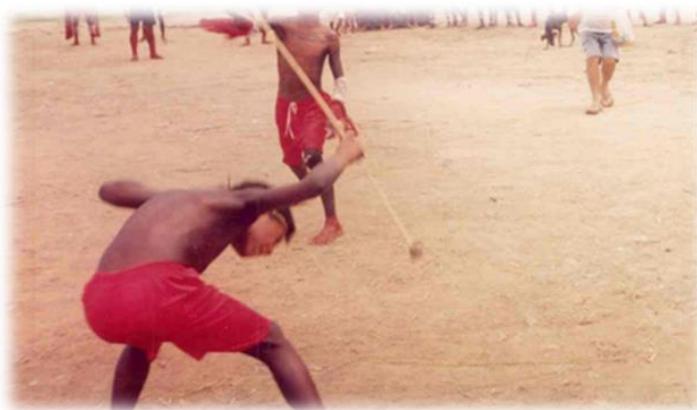
As equipes de caçadores são organizadas entre membros das duas metades *Wyrã*. Durante a expedição de caçada, toda a carne obtida nas incursões diárias das equipes de caçadores é preparada e preservada, separadamente pelo ancião “chefe do ritual”, pertencente a cada uma das metades. Ao final de cada dia, bem como, ao retornarem à aldeia, a diferença entre quantidade de animais abatidos é sempre enfatizada e festejada pelos vencedores (SEVERINO-FILHO, 2015).

Essa característica de competição também ocorre durante as atividades de construção da *Takãra* (casa dos homens - espaço tradicional de difusão dos saberes e fazeres), nas disputas entre os mestres dos cantos ritualísticos, na comparação entre os artefatos e pinturas corpóreas utilizadas durante os eventos ritualísticos. Sendo que, em todas elas, há a predominância do respeito, da altivez, da alteridade entre os adversários, na solidariedade prestada aos grupos opostos, na ênfase dada a instrução dos mais jovens e à sua importância para a sociedade.

Esse aspecto da competição entre os grupos, de certa maneira é uma forma dos subgrupos demonstrarem aos demais a sua habilidade com o labor intrínseco aos ritos *Apyãwa*/Tapirapé e, consequentemente, incentivar os grupos a manter vivas as práticas socioeducativas, assim como também, melhorar suas atuações nas atividades produtivas. Competição esta que beneficia diretamente os jovens em formação.

Há, também, as atividades que simulam e remontam suas batalhas com os povos inimigos do passado. O Ritual *Xaapiãwa*, por exemplo, tem como principal atividade, a simulação de uma guerra, em que cada participante usa sua flecha com as pontas cuidadosamente protegidas por uma esfera de cera de abelha, para que não ocorram acidentes durante a disputa. Essa atividade consiste em arremessar as flechas sem a ajuda do arco, apenas com a força dos braços, e tentar acertar um elemento do grupo adversário (SEVERINO-FILHO, 2015).

Figura 2 - Simulação de uma Batalha no Ritual *Xaapiãwa*



Fonte: Arquivo pessoal de KamajraoAgosto/2008

De acordo com as regras dessa cerimônia, os pares se desafiam e lançam alternadamente as flechas. Se ambos acertarem o alvo, a disputa continua até que apenas um acerte. Quando ambos erram, a disputa da dupla se encerra com empate. Outra disputa que ocorreu como diversão, logo após a realização do *Xaapiãwa*, foi a luta entre os jovens de grupos opostos, em que vence quem derrubar o adversário (SEVERINO-FILHO, 2015).

Essa organização da sociedade dividida nas metades *Wyrã*, bem como a subdivisão dessas metades em grupos menores tem o papel fundamental na cultura *Apyãwa*/Tapirapé. Permite a existência do processo de difusão dos saberes e conhecimentos aos mais novos, ou seja, a execução do processo socioeducativo do povo.

Ainda no contexto socioeducativo desse povo, outro aspecto que nos instiga à reflexão é o fato das crianças assumirem responsabilidades ainda muito novas. A criança quando alcança a fase de vida denominada *Xyre'i'i* (rapazinho) é lhe concedido a responsabilidade de adotar uma ave aquática (Arapapa) com o objetivo de criá-lo. Enquanto essa ave não consegue pescar seu alimento, a criança (rapazinho) é responsável de pescar todos os dias para alimentá-la. Essa é uma ação pedagógica em que a criança é submetida com o objetivo de aprender cuidar o suficiente da ave para que, quando se tornar pai de família já possua a habilidade de alimentar e educar seus filhos. Para a menina na mesma fase de vida é lhe permitido adotar um periquito com essa mesma finalidade.

O importante notar é que, quando a ave vai crescendo e adquirindo força suficiente para alcançar voos mais distantes, a criança aos poucos vai diminuindo a oferta de alimento e, conseqüentemente, aos poucos a ave vai buscando sua independência alimentar, ou seja, começa a pescar nos pequenos córregos próximos à aldeia até que adquiram confiança e passam a morar no seu *habitat* natural, as beiras de rios, lagos e córregos.

A respeito dessa forma de educar do povo *Apyãwa*/Tapirapé, ao visitarmos a casa de uma família na aldeia *Tap'iitãwa*, obtivemos um depoimento que explicita o quanto as crianças levam a sério a incumbência de cuidar de uma ave recém-nascida:

[...] outro dia na escola eu escutei a “xyrezadinha” (grupo de *Xyre'i*) pedindo o professor para saírem mais cedo um pouco, justificando ao professor que ainda tinham que ir pescar para dar comida para seus filhos. Achei muito interessante essa preocupação deles (J. X. T. – depoimento em 02/05/16).

Nessa dinâmica da criança *Apyãwa*/Tapirapé adotar uma ave por um período, podemos perceber o quanto ela é submetida a situações de aprendizagem do mundo onde está inserida, pois é nesse período que a criança busca conhecer todos os aspectos e comportamento dessa ave para que tenha sucesso na sua criação, pois caso a ave venha morrer de fome e/ou de descuido, isso será péssimo para sua formação perante a avaliação dos mais velhos. Isso pode lhe custar o rótulo de ser, quando crescer, um pai de família descuidado com suas responsabilidades.

Essas dinâmicas do processo socioeducativo do povo e das atividades cotidianas, além de propiciar o aperfeiçoamento das ações educativas, por conta do estímulo ao respeito com aves, animais, meio ambiente, inimigos, à superação de si e do outro, atua na instrução dos mais jovens e na difusão de saberes relacionados aos mitos. Todo esse processo mediatizado pela visão de mundo expressa nos rituais e cerimônias representa um elemento crucial na vivência, convivência e atualização da cultura *Apyãwa*/Tapirapé.

Outra sociedade indígena que também nos instiga à reflexão sobre essa temática, Educação Indígena, é o povo *Myky*, principalmente no que diz respeito aos espaços e à maneira como o povo constitui e sedimenta o conjunto de normas que conduz o processo socioeducativo das suas crianças, jovens e, conseqüentemente, dos adultos.

Para este povo, um dos principais espaços socioeducativos é o espaço-roça que, segundo a sua mitologia e cosmologia de mundo, está sedimentado no mito do “MENINO QUE VIROU ROÇA”, transcrito a seguir:

Diz que, antigamente, o pai costumava pescar.
O pai chegou e o menino perguntou ao pai:
- Você pescou peixe?
O pai assobiou para o filho.
O menino ficava triste.
O pai assobiou.
No outro dia, foi de novo pescar.
Então o filho falou para a mãe:
- Mãe, vamos andar. Vou espionar mato.
- Tá bem!
Foram mãe e filho e pararam no caminho.
Então, o filho falou:
- Me enterra.
Não vou te enterrar. Você me é muito querido.
Me enterra! Eu não vou morrer. Cuide de mim e eu não vou morrer nunca.
Meu pai assoviava feio. Me enterra, só cabeça de fora. Vai embora, não olha pra trás enquanto anda. Prepara peneira, ralo, pilão. Pai vai trançar xire.
Então, escutou barulho de derrubada e pau caindo.
Depois, mãe e pai voltaram.

Onde que estava enterrado, foram e viram roça grande.
A criança renasceu como roça.
Cabeça virou cabaça.
Braço virou mandioca mansa.
Unha virou amendoim.
A costela virou feijão costela.
O osso do peito virou feijão fava.
Coração virou cará branco.
O fígado virou cará preto.
A canela virou mandioca brava.
A tripa virou batata doce.
O pênis virou araruta.
O joelho virou cabacinha.
No outro dia, todos foram espionar a roça.
Colheram mandioca brava, feijão costela, araruta, feijão fava, cará, batata, amendoim, cabaça, mandioca mansa, cabacinha.

Nota do autor: A versão do mito foi preparada pelos professores *Myky* para elaboração do PPP da Escola Estadual Indígena *XinuiMyky*.

Conforme consta na mitologia e cosmovisão *myky*, a roça ao longo do tempo existencial do povo se constituiu na célula mãe no processo de vivência, convivência e transcendência do povo, envolvendo adultos e crianças, tornando-se uma instituição fundamental na pulsão da vida (D'AMBROSIO, 1990) para as diferentes faixas etárias.

Dessa maneira, o projeto de vida desse povo está intimamente vinculado ao plantio ritual da roça e sendo assim, a cada três anos acontece um grande ritual celebrando a derrubada das árvores vista a elaboração da roça comunitária, pois é o plantio da mandioca que determina a época de uma nova derrubada, visto que durante esse período, a quantidade de mandioca plantada deve suprir as necessidades da comunidade. Nos demais anos, plantam roças menores, familiares, ou apenas derrubam capoeiras para plantações diversas (ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA XINUI MYKY, 2008).

Na esfera de um território de terras férteis e produtivas, o espaço da plantação da roça constitui um espaço privilegiado e propício para que a leitura do mundo anteceda a leitura da palavra (FREIRE, 1986), ou seja, é no espaço-roça que acontece o exercício da primeira leitura do mundo, dentro e a partir “do concreto cultural e histórico” (FREIRE, 1982; s/p) do povo, resgatando as origens do sentido da vivência e convivência compartilhada.

Nessa perspectiva, o mito do menino que se transformou em roça é uma narrativa mítica central no conjunto dos saberes (mentefatos) e fazeres (artefatos) do povo *Myky*, pois esse é um mito que traz na sua essência a manifestação primeira do canto da *Jéta*, ou seja, do Espírito que, segundo a cosmologia *myky*, é aquele que através das cerimônias que constitui esse ritual, planta/cultiva/colhe a roça e, para quem depois, serão oferecidos os alimentos preparados pelas mulheres, assim como a caça providenciada pelos homens para agradecer a dádiva de uma colheita abundante. Quando a mulher obedecendo à ordem do filho, sai às presas sem olhar para trás, ela escuta o grito do menino como canto da *Jéta* prenunciando o forte barulho da derrubada que a faz correr assustada (AMARANTE, 2010).

A celebração do ritual de elaboração da roça tem suas etapas bem definidas. A primeira etapa desse ritual diz respeito à escolha do local adequado para o plantio, seguido da derrubada das árvores que é tarefa masculina. Mas antes de derrubarem as árvores, há um momento em que os homens conversam com as árvores pedindo licença para derrubá-las, estabelecendo assim, um pacto com os Espíritos em vistas à subsistência do povo. A queimada é também um ritual masculino, mas logo após, são as mulheres que vão plantar os carás que simbolizam os órgãos do menino. Só então, em seguida à primeira chuva, segue-se a plantação ritual da mandioca e posteriormente dos outros cultivares (AMARANTE, 2010).

No momento em que a roça se encontra pronta para o início da plantação, é que acontece o processo de iniciação dos meninos. É nesse momento que os garotos deixam de ser considerados crianças e passam a integrar o grupo dos homens, conhecendo a partir de

então o segredo da *Jéta* e assumindo o papel que compete ao homem no relacionamento com o Sagrado. Trata-se de um momento fundamental no processo socioeducativo da comunidade em que se destacam aspectos formalizados e mais intensivos da educação *myky*. Para as meninas, esse momento acontece por ocasião da primeira menstruação, quando elas ficam reclusas, sob cuidados das mães ou de outras mulheres mais velhas (AMARANTE, 2010).

Figura 3 – (A) Meninos *Myky* ritual de *Jéta* (iniciação)
(B) Artefatos *Mjky* utilizados pelos meninos no ritual de iniciação.



Fonte: Foto do autor, 2014

Os meninos que constitui o grupo de iniciandos, com idade entre nove e dez anos, são escolhidos pelo grau de maturidade que possuem, pois, a partir dessa iniciação eles tornam-se depositários de segredos fundamentais da cultura e já não podem relatar para as mães e irmãs as atividades masculinas em que se encontrarão envolvidos. Durante vários dias os homens prepararam arcos, flechas e *xire* (ver Figura 3-B) proporcionais ao tamanho das crianças, buscam buriti para os enfeites das pernas e dos braços, preparam urucum para as pinturas corporais. Enquanto isso, as mulheres ralam mandioca e socam milho para o

preparo do alimento tradicional para a ocasião e para todo o período em que os filhos passarão na roça ou acompanhando os homens na caçada.

No dia da cerimônia de partida dos meninos para a roça propriamente dita, na manhã daquele dia, as mulheres mais velhas, no terreiro da aldeia, conversa longamente com os iniciando, explicando o significado desse momento na vida deles e paracomunidade. Depois dessa conversa, mães e crianças se despedem, pois, daquele momento em diante os meninos passam a pertencer a um novo grupo e viver um novo tempo, habitar outros espaços e as mães entregam seus filhos para que, a partir desse momento, eles ingressam no mundo dos homens e aprendam a ser também os provedores da subsistência da comunidade, seja como caçador, seja como aqueles que vão cuidar para que a roça-menino não morra (AMARANTE, 2010).

Figura 4 – (A) Mães durante a despedida e aconselhamentos dos filhos no ritual de iniciação
(B) Meninos *Myky* ritual de *Jéta* (iniciação).



Fonte: Foto do autor, 2014

Durante esse ritual os meninos, armados com arco e flecha, pintados e com o cocar na cabeça, colocam-se em fila e as mães passam de um a um lhe fazendo as últimas recomendações/orientações (ver Figura 4-A). Como já mencionamos nesse texto, toda a comunidade é responsável pela educação das suas crianças, mas nesse momento um dos homens assume a responsabilidade de conduzir os novos membros da comunidade nas atividades cerimoniais. Pois, como diz Brandão (2006), trata-se de um momento de:

[...] troca de condutas e significados, regido por regras e princípios que, aos poucos incorporam à pessoa de cada um, os códigos das diferentes outras

situações da vida social. Incorporam, no seu todo, a própria estrutura simbólica da sociedade no universo pessoal de idéias, ações e sentimentos de cada pessoa (Brandão, 2006; p. 14).

Ao término do período que permanecem na roça, que varia entre uma a duas semanas, os jovens retornam para o pátio da aldeia e são recebidos por toda a comunidade. É um momento de muita alegria e novamente as mães e mulheres em geral, celebram esse momento com uma atitude acolhedora e de agradecimento pela dádiva recebida pelos iniciados durante o ritual.

Durante todo esse período, a noite é de ritual, começando ao por do sol e se estendendo até o amanhecer do dia seguinte. Os homens dançam no terreiro e personificam o canto das *Jéta*. As mulheres e crianças se reúnem na casa tradicional, construída no centro da aldeia. Lá, todas as redes são armadas e as mulheres são aquelas que têm o dever de chamar os antepassados para que continuem acompanhando a jornada do povo. Elas cantam para as *Jéta*, verbalizando numa espécie de choro a gratidão pela presença desses espíritos e as preces de intercessão pelo povo (AMARANTE, 2010).

A chegada dos meninos na aldeia é um momento muito significativo do ritual. É um momento sociopolítico, econômico, religioso e, principalmente, educacional por excelência, pois é a partir desse processo que a comunidade sistematicamente constrói e reconstrói seu projeto de vida, em que a partilha da carne, do peixe, dos bolos de beiju e da abundância da chicha explicitam e concretizam a alegria de viver, conviver e transcender, ou seja, de se definirem e se organizarem como sociedade *myky*, a partir de princípios e valores ancestrais.

Nessa perspectiva, de maneira geral podemos dizer que a roça *myky* constitui-se como espaço sócio-político-econômico direcionado à vivência, convivência e transcendência participativa e compartilhada, ao mesmo tempo em que concretiza num espaço cultural no qual se explicita a prática socioeducativa do povo.

É nesse espaço e através da celebração dos seus rituais e cerimônias, com um processo socioeducativo significativo, que o povo encontrou e encontra o sentido de viver e conviver com a certeza de sedimentar sua resistência para construir sua esperança e manter viva a cultura *myky*. É no contexto da roça que se forma o “ser aprendente” da criança, do adolescente, do homem e da mulher *myky*, onde, em suma, se explicita a prática educativa tradicional do povo (AMARANTE, 2010).

Dessa maneira, a roça ganha significado cosmológico e religioso em todo seu ciclo e, sendo assim, torna-se a principal matriz que sedimenta todo o processo socioeducativo do povo *Myky*, já que todos os ritos e cerimônias estão relacionados diretamente com o cultivo das roças. Cultivá-la significa não se desgarrar da cultura, pois acreditam que por ela perpassa a resistência e a construção do projeto de futuro do povo *Myky*.

Outra singularidade socioeducativa indígena que também nos provoca a fazer uma reflexão sobre a temática Educação Indígena é o povo *A'uwẽ/Xavante*. Esse povo também

dispõe e usufrui de uma sofisticada organização socioeducativa que explicita claramente os princípios da vivência, convivência e transcendência.

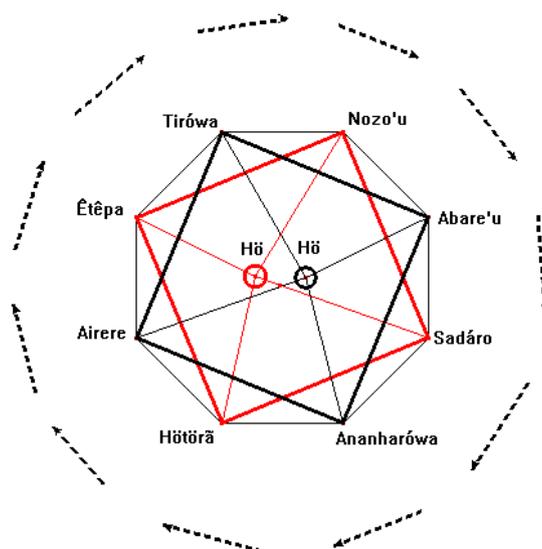
Na organização social desse povo, cada indivíduo ao nascer passa a pertencer a uma instituição clânica: *Poreza'õno* (girino) ou *Öwawê*(água grande) e quando a pessoa alcança a fase de *watébrémi* (para os meninos) ou *azarudu* (para as meninas) são submetidos a um dos oitos grupo de idade: *Êtépá*(pedra grande), *Tirówa*(flecha de taquara, carrapato), *Nozö'u*(milho), *Abare'u*(pequi), *Sadaró*(mormaço), *Anhanarówa*(fezes), *Hötörã*(peixe pequeno) e *Ai'rere*(gabiropa) para cumprir o seu processo de formação de acordo com os princípios do povo. Formação essa que é realizada via celebração dos ritos e cerimônias que constitui uma das principais instituições socioeducativa do povo, o *Danhono*, que significa dormir (SILVA, 2013).

O *Danhono* é um ritual constituído de um conjunto de celebrações, ritos menores, prova de vários gêneros que tem como objetivo maior introduzir os adolescentes (*Wapté*) e as moças (*Azarudu*) *A'uwê/Xavantes* na vida adulta, na vida social e os preparar para novas responsabilidades. Esse ritual, busca difundir conhecimentos já substanciados, mediados e apropriados pelos *A'uwê/Xavante*, exceto os cantos que se sonham, pois são saberes apropriados por um grupo de idade que os transmite a outro (MAYBURY-LEWIS, 1984); (SILVA, 1986); (GIACCARIA, 2001).

Internamente ainda há uma organização onde estes oito grupos são divididos em duas partes com quatro grupos para cada lado. Os grupos que pertencem a uma das partes são os seguintes: *Hötörã*, *Êtépá*, *Nozö'u* e *Sada'ro*. Para estes grupos o *Hö*(casa dos homens), espaço onde os adolescentes ficam reclusos cinco anos para cumprir o seu processo de formação, fica localizado do lado do poente do sol. Enquanto que os outros grupos que pertencem à outra metade: *Airere*, *Tirówa*, *Abare'ue* *Anhanarowa*, ocupam o *Hö* fica localizado à nascente do sol (SILVA, 2013).

A partir da dinâmica desses oito grupos, todas as pessoas – homens e mulheres - da aldeia são classificadas, ou seja, todas as pessoas após o período de formação no *Hö* passam a pertencer a um desses grupos e, conseqüentemente, adquirem fortes laços de amizade, companheirismo, comprometimento, respeito, responsabilidade e solidariedade entre si, e a partir desse momento, passam a pertencer um desses grupos para sempre. Essa passagem pela casa dos homens vai acontecendo alternadamente, é um movimento cíclico como podemos conferir na Figura 5, a seguir.

Figura 6 – Criança A'uwê/Xavante observando os Wapté dançar.
Octógono Cultural A'uwê / Xavante
Oriental



Fonte: Silva, 2013.

Sendo assim, o *Hö* (casa dos homens) constitui-se num espaço/lugar que proporciona perfeitamente as condições necessárias para que esse processo socioeducativo aconteça. Podemos dizer ainda que é nesse espaço que se estabelece relações inter-intra-multi entre os oitos grupos de idade.

Todos esses mecanismos da organização social do povo é que dão condições para que o octógono (SILVA, 2013) não se desintegre em dois grupos distintos e independentes, e são esses mecanismos que também dão as condições necessárias para a formação do indivíduo. Dentro desse processo socioeducativo a *cooperação*, a *(co)responsabilidade* e a *cumplicidade* são práticas recorrentes entre os indivíduos e comunidade. São elementos que estão presentes em todos os eventos e momento do cotidiano do povo. Esses são os principais impulsores do movimento cíclico dos grupos etários do povo A'uwê/Xavante e que, conseqüentemente, identifica o indivíduo na sua idade cultural enquanto ser (substantivo) A'uwê/Xavante.

Nesse contexto, como podemos conferir na Figura 6, o olhar também é uma das principais manifestações do amplo código sociocultural, através do qual acontece o processo socioeducativo dos indivíduos. Ter o olhar atento e manter sempre disposto às possibilidades de participar, seja no que for, faz parte desse processo pedagógico.

Figura 6 – Criança A'uwê/Xavante observando os Wapté dançar.



Fonte: Foto do autor, 2010

Nesse sentido vale destacar que, *na língua A'uwê/Xavante, por exemplo, “aprender” e “ensinar” se traduzem pela mesma palavra – waihu'u – que também significa “saber” ou “conhecer”* (NUNES, 1999; p. 148). Acompanhando o cotidiano da aldeia, é possível observar inúmeras situações em que, através do olhar atento e de um labor concreto, se aprende com os mais velhos e se ensina aos mais novos e isso mostra claramente como “saber ensinar” valores e princípios daquele povo, faz parte de um “saber aprender” valores e princípio daquele povo e vice-versa.

Para não terminar e nem concluir, mas instigar a reflexão

Diante do que falamos até aqui, podemos dizer que educar no contexto da Educação Indígena é dar sentido à pulsão da vida. Ou seja, é dar sentido ao mundo da criança, do adolescente e do adulto, pois a cada momento é momento de aprender e ensinar para continuar o curso da vida.

Esta concepção de educação, como foi possível conferir nos processos socioeducativos supracitados, é sustentada pela ideia de que cada ser humano precisa viver intensamente cada fase e momento da vida. Nessa perspectiva a criança indígena é provocada para ser criança entre as crianças; o adolescente ser adolescente entre os adolescentes; e o adulto ser adulto entre os adultos ao mesmo tempo em que esses três segmentos se complementam no ciclo social e cultural do povo. Sendo assim, jamais se pergunta a uma criança o que ela pretende ser quando crescer, pois, ela nada será se não viver plenamente seu ser infantil. Esse processo lhe proporciona as condições e os desafios de viver plenamente seu ser infantil para que depois, quando estiver vivendo outra fase da vida, não se sinta vazia de infância. Essa é a garantia de que o indivíduo será o que é em cada fase da vida. O homem adulto viverá sua fase de vida sem saudades da adolescência, pois ele a viveu plenamente. O mesmo, diga-se dos anciãos e pajés, pois o que cada um traz dentro de si é a alegria, tristezas

e as dores que viveram em cada momento. Isso não se apaga de dentro deles, mas é o que os mantém ligados à grande teia constitutiva da sua identidade cultural.

Nesse mesmo movimento a criança vai sendo introduzida no universo espiritual. Embalada pelas narrativas míticas celebradas coletivamente, mas conduzidas pelos mais velhos, a criança e o jovem passam a perceber que no seu corpo moram os sentidos da existência. Este sentido é lhe proporcionado via celebrações dos rituais pela memória ancestral concentrada nos anciãos e anciãs. São eles que atualizam o passado e o fazem se encontrar com o presente mostrando aos indivíduos daquela comunidade a presença do saber imemorial capaz de dar sentido ao estar no mundo.

Todo esse processo é alimentado por rituais e cerimônias que relembram o passado para ressignificar o presente. São movimentos cíclicos espirais embalados por sonhos, cantos, danças com o objetivo de celebrar o casamento do céu com a terra (BOFF, 2001). Nessa perspectiva, podemos reafirmar que educar é, portanto, envolver, revelar, significar, ressignificar. É mostrar os sentidos da existência dos ciclos espiralada da vida, pois quem vive o presente está sempre em processo.

Diante de todo esse dinamismo e envolvimento de todos os indivíduos da comunidade, a educação indígena tem garantia de sucesso, pois é necessária toda a aldeia para educar suas crianças, seus adolescentes e seus adultos. Nesse processo as pessoas se sentem completas quando percebem que a completude só é possível num contexto social, coletivo. Cada fase da vida alimenta um olhar para o todo, pois o conhecimento que aprendem e vivem na aldeia é um saber holístico, ou seja, um saber que compreende o humano como uma unidade integrada a uma teia, a um todo maior e único.

Nesse sentido, os indivíduos no seu processo de formação apreendem os valores da comunhão coletiva do povo, ou seja, ele é submetido a um processo educativo *intra/inter/retro-relacional, sociopolítico, cultural, econômico, ecológico, que vê o educando como um todo* (SCANDIUZZI, 2009, p. 18). Dessa forma, cada povo mantém sua identidade cultural, seus princípios e seus valores tradicionais graças a essas práticas pedagógicas e ações socializantes próprias. Práticas essas que, segundo Gusmão (1997, p. 14), são concebidas como *modalidade de ajustamento psicossocial que resulta numa forma de controle social, com base na organização social e no horizonte cultural partilhado por cada indivíduo*. Os ritos e cerimônias que constituem os processos socioeducativos, por exemplo, explicitam fortemente este ajustamento social que estamos nos referindo. E sendo assim, olhar a educação indígena a partir de uma perspectiva de reprodução, de consumo, de riqueza e pobreza é, no mínimo, esvaziar os sentidos que buscam para si. Assim como também, nos nega os outros olhares e outras concepções desse mosaico de saberes e fazeres dos mais de 305 diferentes povos indígenas brasileiros, tornando-os nossos desconhecidos.

De maneira geral, podemos dizer que os diferentes processos socioeducativos discutidos e refletidos nesse artigo, nos possibilitam enxergar a Educação Indígena por outro prisma, assim como também nos possibilita questionar: como os princípios e valores da Educação Indígena podem nos orientar no caminho da geração, sistematização e difusão do saber/fazer matemática?

Diante de tudo que foi mencionado até aqui, consideramos esses ensinamentos importantíssimos e interessantes para que possamos entender as diferentes formas e processos socioeducativos dos povos indígenas. Entendemos ainda que precisamos interagir com as diferentes maneiras de estar no mundo, buscando uma relação simétrica e respeitosa com o diferente, com várias maneiras de produzir conhecimento. E como nos alerta Melià (1998):

A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos. O avahaicha é uma fonte de inspiração, não uma simples condescendência para povos minoritários. A alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade (MELIÀ, 1998; p.16).

As comunidades indígenas, tanto como povo quanto como aldeia, têm uma racionalidade educativa operante que temos muito a aprender com cada um desses sistemas socioeducativos para que possamos ressignificá-las e, dessa maneira, produzir a interlocução entre a Educação Escolar Indígena com a Educação Indígena no processo de desenvolvimento das nossas ações pedagógicas nos cursos de formação de professores indígenas.

Referências Bibliográficas

- AMARANTE, E. A. Rondon. **Espaços Culturais e Eixos Temáticos: Uma Abordagem da Roça Myky Como Proposta Pedagógica**. I SEEJA - Seminário de Educação de Jovens e Adultos. - PUC-Rio, 2010.
- BALDUS, H. **Tapirapé, tribo Tupi no Brasil Central**. São Paulo, Companhia Editora Nacional: Editora da Universidade de São Paulo, 1970.
- BOFF, L. **A Opção Terra**. Record, 2009.
- BOFF, _____. **O Casamento Entre o Céu e a Terra – contos dos povos indígenas do Brasil**. – Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.
- BRANDÃO, C. R. **O Processo Geral do Saber**. In Educação Popular. Brasiliense. SP, 2006. Col. Primeiros Passos.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática. Arte ou Técnica de Explicar e Conhecer**. Editora Ática, São Paulo, 1990.
- D'AMBROSIO, _____. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA XINUI MYKY. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena XinuiMyky**. Brasnorte-MT, 2008.
- FREIRE, P. **Assessoria à Assembléia Regional do CIMI-MT**. Cuiabá, 1982 (mimeo).
- FREIRE, _____. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra : Coleção Leitura, Rio de Janeiro : 16ª edição, 1996.

- GENNEP, A.V.. **Os Ritos de Passagem – estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, ordenação, coroação, noivado, casamento, funerais, estações, etc.**; tradução de FERREIRA, Mariano. Coleção Antropologia Vol. 11 - Petrópolis, Vozes, 1977.
- GIACCARIA e SALVATORE. **A Iniciação Xavante à Vida Adulta (Danho).** Campo grande: UCDB, 2001.
- GUSMÃO, N. M. M. de. **Antropologia e Educação.** In: Antropologia e Educação - Interfaces do ensino e da pesquisa. Cadernos CEDES, ano XVIII, nº 43, dezembro de 1997.
- INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 1991/2010.** Disponível em <http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acessado em 15/07/2016.
- MAYBURY – LEWIS, D. **A Sociedade Xavante.** Livraria Francisco Alves Editora. – Rio de Janeiro – RJ, 1984.
- MELIÁ, B. **Ação Pedagógica e Alteridade.** In: Ameríndia - Tecendo os caminhos da Educação Escolar, Cuiabá-MT, CEI, 1998, pg. 21/22.
- NUNES, A. **A Sociedade das Crianças A'uwẽ-Xavante: por uma antropologia da criança.** Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional, 1999.
- SCANDIUZZI, P. P. **Educação Indígena X Educação Escolar Indígena – uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática.** São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- SEVERINO-FILHO, J. **MARCADORES DE TEMPO APYÁWA – a solidariedade entre os povos e o ambiente que habitam.** Rio Claro – SP. IGCE – Educação Matemática, 2015 (Tese de Doutorado).
- SILVA, A. A. da. **Os Artefatos e Mentefatos nos Ritos e Cerimônias do Danho: por dentro do octógono sociocultural A'uwẽ/Xavante.** Rio Claro – SP. IGCE – Educação Matemática, 2013 (Tese de Doutorado).
- SILVA, A. L. da. **Nomes e Amigos: da prática Xavante a uma reflexão sobre os Jê.** São Paulo: FFLCH – USP, 1986.

Biografia Resumida

Adailton Alves da Silva- Licenciatura em Matemática; Especialização em Educação Escolar Indígena – UNEMAT/Campus de Barra do Bugres-MT; Especialização em História da Matemática – UNEMAT/Campus de Barra do Bugres-MT; Mestrado: Educação Matemática – UNESP – Rio Claro-SP; Doutorado: Educação Matemática – UNESP – Rio Claro-SP. Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) -UNEMAT - Campus de Barra do Bugres - MT.Diretor da Faculdade Indígena Intercultural – UNEMAT/Campus de Barra do Bugres-MT.

Contato:adailtonalves5@uol.com.br ou adailtonbbg@unemat.br

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/3275537710838553>