

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MATERIAIS DIDÁTICOS DIFERENCIADOS

Rafaela Bayerl de Lima ¹
Marta Coelho Castro Troquez ²

RESUMO

Os povos indígenas conquistaram o direito a uma Educação Escolar Indígena intercultural e bilíngue, específica e diferenciada com séculos de lutas e resistência, garantindo como recursos didáticos-pedagógicos os materiais didáticos específicos e diferenciados. No entanto, mesmo após duas décadas da garantia normativa, há a ausência e precariedade desses materiais nas escolas indígenas. Nesse caso, as políticas públicas educacionais são fundamentais para a efetivação das leis. Buscou-se investigar quais são as políticas públicas relacionadas aos materiais diferenciados para as escolas indígenas e seus atores políticos. O Estado é compreendido como ator principal responsável na etapa de execução. Foram encontradas duas políticas públicas: uma em vigor desde 2013 e outra em processo de implementação. Após a análise, foi identificado um grande atraso dessas políticas em relação à legislação e a contribuição e necessidade da pressão de diferentes atores políticos nas primeiras etapas do ciclo das políticas públicas.

Palavras-chave: Atores políticos, Educação escolar indígena, Materiais didáticos. Políticas públicas educacionais.

INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal de 1988 os povos originários conquistaram o direito à diferença, ao uso de suas línguas e culturas nos processos escolares. E, uma década depois, este direito foi descrito e detalhado em termos curriculares no Referencial Curricular para as Escolas indígenas, como uma Educação Escolar Indígena Intercultural e Bilíngue, Específica e Diferenciada. Para a qualidade e garantia desses direitos, foi elaborado como o IV objetivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a elaboração e produção dos materiais didáticos específicos, por sua importância didática-pedagógica e função sociocultural (Brasil, 2002).

Assim, o uso, a produção e a elaboração de materiais didáticos específicos é garantido legalmente LDBEN de 1996, no entanto, segundo Knapp (2016) e Vilarim; Rodrigues; Martins (2022) a sua ausência e precariedade ainda é um problema nas escolas indígenas, dificultando

¹ Bolsista CAPES Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, rafa.bl98@hotmail.com;

² Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, martatroquez@ufgd.edu.br; Pesquisa vinculada a Projeto financiado pelo CNPq.

o processo de ensino aprendizagem para professores e alunos.

Em contraponto, de acordo com o autor, o financiamento em programas de produção e elaboração de materiais didáticos que respeitem a cultura de cada povo cresceu nas últimas duas décadas, gerando então um paradoxo sobre essa questão.

A implementação de políticas públicas referentes à produção, elaboração e divulgação desses materiais são essenciais para suprir essa necessidade, todavia, os direitos conquistados pelos povos indígenas, por meio de suas lutas e resistência, constituem um instigante desafio para as políticas públicas pois, além de ser preciso reverter séculos de políticas indigenistas homogeneizantes, é preciso transformar concepções e quebrar os paradigmas construídos historicamente. (Brasil, 2007).

Este trabalho tem como objetivo investigar e analisar as políticas públicas referentes à elaboração e produção de materiais didáticos específicos, busca-se saber quais são os programas desenvolvidos para o cumprimento do objetivo IV e seus respectivos atores políticos. Para tal, foi realizada uma pesquisa exploratória documental nos documentos oficiais normativos brasileiros a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

METODOLOGIA

Adotamos a abordagem qualitativa e a pesquisa documental. Godoy (1995) afirma que a primeira obra que trata sobre os aspectos metodológicos de uma abordagem qualitativa surgiu com Webbs Sidney (1859-1947) e Beatrice (1858-1943), denominada *Methods of social investigation*, publicada em 1932, a qual valorizava as entrevistas, os documentos e as observações pessoais.

A partir disso, a pesquisa qualitativa foi conquistando espaço nas pesquisas científicas e, atualmente, seu reconhecimento é tido em todas as áreas do conhecimento, pois ela

Atribui importância fundamental ao sentido que as coisas (como os objetos físicos, seres humanos, instituições, idéias que são valorizadas, situações vivenciadas) têm para os indivíduos, ressaltando que esse sentido surge do processo de interação entre as pessoas. Tais sentidos (significados) são manipulados e modificados por meio de um processo interpretativo que as pessoas usam ao se depararem com as coisas do mundo no seu dia-a-dia, na vida cotidiana (Godoy, 1995).

Severino (2013) enfatiza a importância do rompimento da existência e eficiência de um único método científico que foi universalizado pela Modernidade e possibilitou a constituição das Ciências Naturais. Portanto, o desenvolvimento de diferentes métodos científicos e a proposta da criação das Ciências Humanas a partir do século XIX foi um grande marco contra

a hegemonia epistemológica moderna, tendo como um novo foco de estudo o homem e suas relações, constituindo paradigmas epistemológicos alternativos.

Godoy (1995), em relação à abordagem qualitativa, explica que os estudos qualitativos se preocupam em estudar e analisar o mundo empírico em seu ambiente natural, valorizando o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação estudada. Ainda, os dados podem ser coletados de diversas maneiras, utilizando instrumentos como gravadores e até blocos de papel. No entanto, cabe ao pesquisador desempenhar bem a sua função para ser o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação de dados (Godoy, 1995).

Dentro da abordagem qualitativa, existem diversos tipos de procedimentos técnicos, entre eles está a pesquisa documental.

Nesse momento, é preciso deixar claro o que é considerado *documento* em uma análise documental. Conforme Cellard (2014), a definição de documento é discutida desde o século XIX, sendo inicialmente considerado como documento apenas textos e arquivos oficiais. No entanto, com a evolução do estudo da história, o entendimento do documento ampliou-se consideravelmente. Diante disso, o autor afirma que

Tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento [...]. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc (Cellard, 2014, p. 296-297).

Segundo o autor, existem múltiplas e diversificadas fontes documentais, alguns exemplos são os documentos públicos arquivados, que geralmente são arquivos volumosos, organizados e classificados como arquivos governamentais ou de natureza jurídica, e que, apesar de serem disponibilizados para o público, nem sempre são acessíveis. Temos também os documentos públicos não-arquivados que normalmente são documentos distribuídos como jornais, revistas, boletins, etc. E, na categoria de documentos privados, temos documentos arquivados que, em grande parte, são de difícil acesso, como os documentos de organizações políticas, religiosas, etc. Por fim, temos os documentos pessoais, como autobiografias, diários íntimos, histórias de vida, entre outros.

Nesta pesquisa, utilizamos documentos governamentais públicos acessíveis nas plataformas digitais, mais precisamente no site oficial do Ministério da Educação. Na busca pelo site, investigou-se quais são os programas desenvolvidos pelo MEC para o cumprimento do objetivo IV da LDBEN (1996), referente à elaboração e produção de materiais didáticos específicos e diferenciados. Assim, dentro da plataforma, foram encontrados dois documentos

oficiais, que serão analisados posteriormente.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Escolar Indígena (EEI) passou por grandes desafios e enfrentou muitas lutas para conquistar o seu direito de proporcionar uma educação intercultural e bilíngue, específica e diferenciada. Ferreira (2001) traça a trajetória da EEI, apontando o seu primeiro e mais longo momento como o período colonial, no qual as práticas educativas tinham como objetivo negar a diversidade indígena, aniquilar as suas culturas e usar a mão de obra indígena para a sociedade nacional.

Foi só a partir de 1910 que surgiu uma maior preocupação com a diversidade linguística e cultural dos indígenas, reestruturando a escola a partir das condições e necessidades de cada povo.

Logo após, começaram a surgir ações não-governamentais em favor da luta indígena e, aos poucos, os indígenas foram conquistando mais espaços até que foi promulgada a Constituição Federal de 1988, garantindo-lhes o direito ao uso de suas línguas e culturas e seus próprios processos de aprendizagem, que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) definiram a Educação Escolar Indígena como Intercultural e Bilíngue, Específica e Diferenciada. Após a garantia desses direitos, a conquista para o seu cumprimento ainda necessitava de diversos fatores, um deles, relacionados aos materiais didáticos específicos e diferenciados.

De acordo com o Referencial Curricular para a Formação de Professores Indígenas de 2002 tais materiais têm sua importância didático pedagógica por apoiarem o currículo diferenciado das escolas indígenas, articulando os conteúdos com as metodologias pedagógicas e no fortalecimento dos aspectos socioculturais, por estarem registrando, sistematizando, valorizando e divulgando as especificidades de cada povo. Sendo assim, os materiais didáticos específicos e diferenciados são considerados instrumentos básicos no processo de ensino aprendizagem da Educação Escolar Indígena.

A Constituição Federal de 1988 marcou o início da redemocratização do Brasil. Contudo, para que os direitos conquistados através das normatizações sejam realmente efetivados, muitas ações são necessárias, como a implementação de Políticas Públicas. Secchi (2014) define Política Pública como uma “diretriz elaborada para enfrentar um problema público”, ou seja, é uma ação ou programa desenvolvido a partir de um problema público, com intenção de tratá-lo ou solucioná-lo.

Segundo o autor, o processo de elaboração de uma política pública é conhecido como ciclo de políticas públicas, pois ao visualizá-lo esquematicamente é possível identificar fases sequenciais e interdependentes. Nesse ciclo, há sete etapas fundamentais, e em cada uma delas há um ou mais atores responsáveis por desenvolvê-las.

A partir desses pressupostos é possível compreender as questões que envolvem todo o processo de uma política pública, desde a implementação do problema até sua extinção. O Estado se configura como o principal ator no estabelecimento das políticas públicas, uma vez que controla grande parte dos recursos nacionais; detêm o monopólio do uso da força legítima; e uma das razões centrais da existência do Estado moderno é a elaboração das políticas públicas, conforme afirma Secchi (2014). Ainda, segundo o autor, tais políticas, elaboradas por atores governamentais, são chamadas de políticas governamentais, sendo esse o subgrupo principal das políticas públicas.

Hofling (2001), na mesma direção, compreende as Políticas Públicas como o “Estado implantando um projeto de governo”. A partir de uma construção histórica da sociedade e no contexto de Estado Capitalista atual, a autora compreende as políticas públicas voltadas à educação como políticas públicas sociais, uma vez que essas competem a “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado”, visando a manutenção das relações sociais.

No ano de 1991 a partir do Decreto nº 26 de 4 de fevereiro, o Ministério da Educação ficou responsável em coordenar as ações referentes à Educação Indígena, as quais seriam desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.

Adiante, a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) institui no 2º Parágrafo o objetivo IV de elaborar e publicar sistematicamente material didático 4 específico e diferenciado. Nesse contexto, a LDBEN foi uma grande conquista para a EEI, a qual, a partir dela, surgiram diversas outras diretrizes e normatizações. Logo após, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998 foi regulamentado, declarando como uma das finalidades das escolas indígenas a elaboração e produção de materiais diferenciados contextualizados à realidade socioculturais de cada comunidade. O documento aponta também como dificuldade cotidiana a ausência de materiais que contemplem de forma respeitosa e realista as culturas indígenas, destacando, então, a possibilidade de produzir materiais didáticos-pedagógicos resultarem de ações de registros de atividades, iniciação científica e oficinas desenvolvidas nos cursos de formação.

O Parecer 14/99 do CNE/CEB que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, e a Resolução CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999, também destacam o programa de formação de professores inicial e continuada como essencial para atender às demandas da educação diferenciada, implementando no Artigo 7º que o curso de formação de professores deverá dar ênfase a produção de material didático.

Ainda, o Artigo 9º da Resolução CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999 do Parecer 14/99 define no plano institucional, administrativo e organizacional as esferas de competência, cabendo à União em regime de colaboração, conforme o Inciso I, elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas, no Inciso II caberá ao Estado prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento; elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas.

A seguir, no ano de 2002 foi regulamentado os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores Indígenas que aponta como um dos objetivos “produzir, na comunidade indígena, materiais didáticos para a inovação curricular pretendida em suas escolas, a partir de suas línguas e culturas” (Brasil, 2002), apresentando como uma das formas de avaliação dos programas a motivação de produzi-los, destacando também concepções de importância e funções desses materiais. Após uma década, no ano de 2012 houve a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena, Parecer CNE/CEB nº 13/2012, que destaca a responsabilidade dos Órgãos Governamentais de garantir recursos financeiros para a produção de materiais didáticos.

No ano seguinte entrou em vigor a Resolução nº 54, de 12 de dezembro de 2013, implementada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC, que dispõe sobre o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, cujo objetivo é promover a formação continuada de professores da EEI fomentando pesquisas que resultem 5 na elaboração de materiais didáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, de acordo com a situação sociolinguística de cada comunidade e das especificidades de cada escola.

O programa tem como parceria as secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal e as prefeituras municipais que aderirem à ação; e as instituições de ensino superior (IES). Além disso, atualmente, está sendo discutido em Audiências Públicas a proposta do primeiro Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), com a meta de implementá-lo até o ano de 2023.



O PNEEI na versão de debate aponta que não há uma distribuição clara de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade da educação escolar indígena.

Dessa forma, consta como Objetivos e Metas no documento o estabelecimento de um programa nacional de colaboração entre a União e os Estados para equipar as escolas indígenas com instrumentos didático-pedagógico básico em cinco anos, e criar programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos específicos elaborados por professores indígenas e assessores, tanto no MEC como nos órgãos estaduais de educação

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos documentos normativos da EEI, é possível identificar que a garantia de materiais didáticos para as/nas escolas indígenas do Brasil está prescrita/prevista há duas décadas nos documentos, no entanto, eles ainda são escassos e precários (Vilarim, Rodrigues, Martins, 2022)

Ao analisarmos as legislações educacionais, compreendemos que a responsabilidade na execução da produção e elaboração dos materiais compete à União em regime de colaboração com estados e municípios. Foi encontrada uma política pública governamental já implantada, e uma proposta de política pública para ser implantada até o ano de 2023.

A primeira refere-se à Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), que fomenta a produção de materiais didáticos através dos cursos de formação continuada de professores indígenas, tendo como Parceiros as Instituições de Ensino Superior e as secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal e as prefeituras municipais que aderirem à ação. Nesse contexto, entende-se como facultativo a aderência da ASIE, no entanto, o projeto é bem aceito entre os professores indígenas pela possibilidade de construção de materiais de forma coletiva e interdisciplinar, preservando os saberes tradicionais e respeitando a língua e a cultura de cada povo (Vilarim; Rodrigues; Martins, 2022). Apesar disso, ainda há muitas dificuldades na elaboração desses materiais segundo Vilarim; Rodrigues; Martins (2022), pois há aldeias com pouca infraestrutura, sem acesso aos recursos necessários e professores que não falam a língua, dificultando o processo construção e de distribuição de materiais.

O I Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) é uma proposta de política pública, a qual atualmente se encontra em processo de construção, com previsão de ser implantada até o final do ano de 2023. De acordo com sua 5ª versão (BRASIL, 2020), há a denúncia e evidência da carência de materiais didáticos interculturais, bilíngues, multilíngues e

específicos, evidenciando que 46% do total de escolas indígenas não utilizam material didático específico.

Dessa forma, em seu Objetivo 2, “consta apoiar a produção, publicação, distribuição de materiais didáticos e paradidáticos interculturais, bilíngues, multilíngues e específicos para a EEI.”, indicando os responsáveis principais para cada etapa do processo.

A partir dessas análises, é possível perceber que apesar de haver duas políticas públicas governamentais, há um certo atraso delas em relação à legislação. Foi só no ano de 2013, após as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena de 2012, que foi implementado pelo Estado a ASIE, uma política pública que busca a elaboração coletiva de materiais didáticos específicos, buscando respeitar os aspectos socioculturais de cada povo.

Também, apenas recentemente foi iniciado o processo de construção do I Plano Nacional da Educação Escolar Indígena, evidenciando, novamente, um atraso na EEI, mas que, por outro lado, destaca mais uma grande conquista das lutas e resistência dos povos originários. No entanto, apesar de o Estado ser o principal ator político, não é possível deixar de considerar a importância dos atores políticos como as lideranças políticas, os quais, segundo Cunha (2008) foram importantes no avanço das legislações, nos projetos de planejamento linguístico e fortalecimento do ensino bilíngue, sendo ainda extremamente necessários para que, a partir da pressão imposta por eles, o Estado aja e considere a escassez desses materiais como um problema público.

Nesse contexto, a participação de diferentes atores políticos, como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), as lideranças indígenas e organizações não governamentais, nas primeiras etapas do ciclo das políticas públicas referentes à identificação do problema e à formação da agenda são essenciais para novas políticas públicas sociais.

Secchi (2014) afirma que após a identificação do problema, o próximo passo é lutar para que esse entre na lista de prioridades, e, para isso, é preciso que o problema ganhe atenção e que sua relevância social seja realmente compreendida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos recentes (Knapp, 2016; Vilarim; Rodrigues; Martins, 2022) denunciam a ausência e precariedade de materiais específicos e diferenciados nas escolas indígenas mesmo após duas décadas do direito ao uso e elaboração ser garantidos legalmente.



Dessa forma, duas políticas públicas governamentais foram encontradas e analisadas. Suas análises evidenciaram um grande atraso em relação à legislação pela baixa quantidade de políticas públicas, falta de acesso e dificuldades na sua prática.

Com isso, compreendeu-se que há atualmente uma reformulação das políticas públicas que respeitem as línguas e culturas indígenas, gerando necessidade de dar continuidade à elaboração dessas novas propostas e aumentar a pressão de diferentes atores políticos nas primeiras etapas da criação de políticas públicas para que a ausência e a precariedade desses materiais nas escolas indígenas sejam reconhecidas como um problema público.

Nesse contexto, é preciso investigar profundamente as dificuldades no processo da elaboração e divulgação desses materiais, identificar os problemas enraizados para que os mesmos sejam tratados ou solucionados, é necessário, também, acompanhar a reformulação de novas políticas públicas bem como o papel dos atores políticos em cada etapa do processo de sua implementação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEBNº: 13/2012**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília-DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe** / organização, Ignácio Hernaiz; tradução, Maria Antonieta Pereira... [et al]. – 2. ed. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação Escolar Indígena**. Versão Minuta. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1347392/Plano_Nacional_de_Educacao_Escolar_Indigena_versao_5.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-deeducacao/planejamento>. Acesso em: 15 set. 2022.



BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília-DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3 de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 54, de 12 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre a Ação Saberes Indígenas na Escola. Brasília-DF, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer N. 14 de 1999**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>

CUNHA, R. B. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educar em Revista** [online]. n. 32, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200011>. Acesso em: 20 Out. 2022.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. F. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 71- 111.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, 21(55), 30-41. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>
Acesso em: 15 set. 2022.

KNAPP, Cássio. **O Ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. 2016. 423 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/377>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**; Cengage Learning: Porto Alegre, Brazil, 2014.

VILARIM, P. R.; RODRIGUES, S. P; MARTINS, D. Material Didático como ferramenta na transmissão do conhecimento tradicional para os professores Terena. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 28, n. 55, p. 194-203, 27 set. 2022.