

SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA
e a Política de Formação de Professores
Indígenas no Brasil



Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso

Reitora

Myrian Thereza de Moura Serra

Vice-Reitor

Evandro Aparecido Soares da Silva

Coordenador da Editora Universitária

Renilson Rosa Ribeiro

Supervisão Técnica

Ana Claudia Pereira Rubio

CONSELHO EDITORIAL



Membros

Renilson Rosa Ribeiro (Presidente - EduFMT)
Ana Claudia Pereira Rubio (Supervisora - EduFMT)
Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (FEF)
Ana Claudia Dantas da Costa (FAGEO)
Carla Reita Faria Leal (FD)
Divanize Carbonieri (IL)
Elisete Maria Carvalho Silva Hurtado (SINTUF)
Elizabeth Madureira Siqueira (IHGMT)
Evaldo Martins Pires (ICNHS - CUS - Sinop)
Gabriel Costa Correia (FCA)
Ivana Aparecida Ferrer Silva (FACC)
Joel Martins Luz (CUR – Rondonópolis)
Josiel Maimone de Figueiredo (IC)
Karyna de Andrade Carvalho Rosetti (FAET)
Léia de Souza Oliveira (SINTUF/NDIHR)
Lenir Vaz Guimarães (ISC)
Luciane Yuri Yoshiara (FANUT)
Mamadu Lamarana Bari (FE)
Maria Corette Pasa (IB)
Maria Cristina Guimaro Abegao (FAEN)
Mauro Lúcio Naves Oliveira (IENG - Várzea Grande)
Moisés Alessandro de Souza Lopes (ICHS)
Neudson Johnson Martinho (FM)
Nilce Vieira Campos Ferreira (IE)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (ICHS - CUA)
Oswaldo Rodrigues Junior (IGHD)
Pedro Hurtado de Mendoza Borges (FAAZ)
Regina Célia Rodrigues da Paz (FAVET)
Rodolfo Sebastião Estupiñán Allan (ICET)
Sérgio Roberto de Paulo (IF)
Wesley Snipes Correa da Mata (DCE)
Zenesio Finger (FENF)

COLEÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA – Vol. 9

Beleni Saléte Grando
Ema Marta Dunck-Cintra
Alceu Zoia
Organizadores

SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA
e a Política de Formação de Professores
Indígenas no Brasil

1ª Edição


EdUFMT
Cuiabá-MT
2019

Copyright © Beleni Saléte Grando, Ema Marta Dunck-Cintra, Alceu Zoia (Organizadores), 2019.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº9.610/98.

A Edufmt Segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil, desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S115
Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil./ Beleni Saléte Grando, Ema Marta Dunck-Cintra e Alceu Zoia (organizadores). 1ª edição. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2019.
249p.
Coleção Saberes Indígenas na Escola – Vol. 9

1. Povos Indígenas. 2. Saberes Indígenas - Educação.
3. Formação de Professores. I. Grando, Beleni Saléte (org.).
II. Dunck-Cintra, Ema Marta (org.). III. Zoia, Alceu (org.). IV. Título.

CDU 397(=87):37

Douglas Rios – Bibliotecário – CRB1/1610

Coordenação da EdUFMT: Renilson Rosa Ribeiro

Supervisão Técnica: Ana Claudia Pereira Rubio

Revisão Textual e Normalização: Ema Marta Dunck-Cintra

Diagramação e Arte da Capa: Mikhail Baraniuk de Queiroz e Bruna Nunes de Souza

Ilustrações/Imagens/Ilustração da capa: Cláudio Casares

Impressão: Gráfica Liberal



Editora da Universidade Federal de Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367
Boa Esperança. CEP: 78.060 – 900 - Cuiabá, MT.
Contato: www.editora.ufmt.br
(65) 3313-7155



Equipe de Execução

Ministério da Educação

Universidade Federal de Mato Grosso

AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA – REDE UFMT

Equipe Ação Saberes Indígenas na

Escola – Rede UFMT

Beleni Saléte Grando
(Coordenação Geral)

Coordenação Adjunta

Leures Athaide da Silva

Equipe Pedagógica

Alceu Zóia

Eglen Sílvia Pipi Rodrigues

Ema Marta Dunck-Cintra

Maxwell Gomes Miranda

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira
(Supervisores - IES)

Formador de IES

Aurea Cavalcante Santana

Waine Teixeira Junior

Coordenadores de Ação

Darlene Wodore

Darlene Yaminalo Taukane

Hellen Cristina de Souza

Maria Margarete Noronha Valentim

Miriam Kazaizokairo

Neide da Silva Campos

Sandra Regina Braz Ayres

Xisto Tserenhi Ru Tserenhimi Rami

Formadores Pesquisadores

Félix Rondon Adugoenu

Jurandir Siridiwe Xavante

Micael Turi Rondon

Nilson Tserewatsa T. E Omo wa

Orientadores de Estudos

Darlene Wodore

Dineva Maria Kayabi

Edimar Warakoxi

Inácio Airero Buprewé

Ivanete Krixi

Jones de Adenilson Crixí

Lauro Lopes L. Pariko Ekureu

Maria Izabel Rup

Mateus Alcantara Rondon

Nilce Zonizokemairo

Paulo Gaco Tsimani Iwe Xavante

Pomerquenpo Txicao

Valdevino Harison Amajunepa

Consultoria Pedagógica

Esther Pillar Grossi

Soraya Rodrigues Fernandes

Valéria Renon

Grupo de Estudos sobre Educação,
Metodologia de Pesquisa e Ação -

Equipe de Apoio Técnico

Edilaine Patrícia Da Silva Neves

Patrícia Graciela Pagliuca

Stephany Giovanna Paipilla Fernandez



Apresentação da Coleção

A Coleção Saberes Indígenas na Escola nasce com a publicação de oito livros didáticos dos Povos Bororo, Umutina, Chiquitano, Xavante, Paresi, Nambikwara e Manoki, elaborados coletivamente por professores indígenas com suas comunidades e em parceria com a equipe que atua na coordenação e gestão do Projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT”. O Projeto contou com o financiamento do Ministério da Educação como programa criado e desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (2018-2019). Os livros visam atender, especificamente, à alfabetização e práticas de letramento das crianças, jovens e adultos nas comunidades indígenas, considerando suas referências linguísticas e culturais.

O trabalho de organização da estrutura linguística, de acompanhamento pedagógico e editorial é assumido pelos integrantes do GEDDELI/CNPq – Grupo de Estudos, Descrição e Documentação de Línguas Indígenas, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – UFMT e COEDUC/CNPq – Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMT, os quais atuaram como parceiros dos respectivos organizadores dos livros.

Beleni Saléte Grandó
Coordenadora Geral do Projeto ASIE – Rede UFMT





Sumário

APRESENTAÇÃO

Diálogo entre Redes e Saberes Indígenas..... 13

Beleni Saléte Grando

Ema Marta Dunck-Cintra

Alceu Zoia

PARTE I:

Os Saberes Indígenas na Escola e a formação de professores indígenas

Experiências e desafios de alfabetização

bilíngue e intercultural à luz da

Ação Saberes Indígenas Na Escola..... 25

Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano

Gersem José dos Santos Luciano

Hellen Cristina Picanço Simas

Saberes tradicionais, letramento e os desafios na

formação linguística de professores indígenas 47

Ema Marta Dunck-Cintra

Maxwell Gomes Miranda

Áurea Cavalcante Santana

Experiência de alfabetização com a proposta

pós-constructivista em grupos indígenas..... 65

Esther Pillar Grossi

Soraia Rodrigues Fernandes

Valéria Lopes Redon

PARTE II:
**Os Saberes Indígenas na Escola:
a produção de material didático**

Saberes indígenas e inovação pedagógica 83

Teodora Souza -Povo Guarani
Neimar Machado de Sousa
Antonio Hilário Urquiza Aguilera

Ação Saberes Indígenas na Escola Rede UFMT (ASIE-UFMT) – Conectividades em teias, formações e protagonismo de povos originários..... 103

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira
Beleni Saléte Grandó
Alceu Zoia

Os desafios de construir a interculturalidade na alfabetização da criança indígena119

Isabel Teresa Cristina Taukane
Darlene Yaminalo Taukane
Estevão Carlos Taukane

PARTE III:
Os Saberes Indígenas na Escola: políticas e potencialidades em Rede na Formação de Professores Indígenas do Brasil

Saberes Indígenas na Escola: formação continuada, linguagens interculturais e pedagogias diferenciadas..... 143

Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar
Aline da Silva Lima

**Articulação de saberes e atualização cultural
na educação escolar indígena** 165
Maria do Socorro Pimentel da Silva

**Formação continuada de professores alfabetizadores bilíngues:
A Ação Saberes Indígenas na Escola no Paraná** 183
Jefferson Gabriel Domingues
Maria Christine Berdusco Menezes
Rosangela Celia Faustino

**Formação continuada de professores indígenas:
processos, saberes e aprendizagens em redes** 199
Leures Athaide da Silva
Beleni Saléte Grandó

**Professores indígenas haliti paresí, nambikwara e irantxe:
e os desafios formativos dos processos
de numeramento e letramento** 223
Hellen Cristina de Souza
Maria Margarete Noronha Valentim
Miriam Kazaizokairo

Autoras e autores do livro 243



APRESENTAÇÃO

Diálogo entre Redes e Saberes Indígenas

Beleni Saléte Grandó
Ema Marta Duck-Cintra
Alceu Zoia

Este livro é resultado do trabalho desenvolvido por pesquisadores indígenas e não indígenas brasileiros que se dedicaram à realização da Política Pública para a formação contínua de professores indígenas a partir do Projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola” desenvolvido na Rede Saberes Indígenas na Escola, assumido pelas universidades públicas brasileiras com o Ministério de Educação (2016-2019). Nesta coletânea organizada pelas IES da Rede UFMT, são apresentados à sociedade os resultados dos investimentos do Ministério da Educação na Política de Formação de Professores Indígenas.

Ao oferecer este texto à sociedade, o que se pretende é potencializar a avaliação das aprendizagens e contribuições de uma política pública, compreendendo a relevância das parcerias institucionais organizadas em redes de cooperação entre as universidades, professores e comunidades indígenas em todo o país. O que se espera é responder às demandas específicas da educação escolar indígena intercultural e bilingue nos processos

de aprendizagens que reconhecem conhecimentos ancestrais e as diversas possibilidades de ensinar e aprender dos povos indígenas do Brasil.

Além disso, as discussões teóricas e as práticas aqui descritas têm o desejo de desconstruir coloniedades impostas aos povos indígenas, mostrando a busca pelo empoderamento das sociedades minorizadas historicamente e que podem e devem ter políticas públicas destinadas a elas de modo que possam escrever uma nova história pautada no reconhecimento da sua língua, dos seus saberes construídos historicamente, observando o que preconiza a CF/1988: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Aqui está exposto o recorte das experiências formativas e de pesquisa-ação desenvolvidas a partir das instituições e das parcerias com as comunidades indígenas e segmentos da sociedade que participam das ações dos projetos – como ação em rede para valorização e fortalecimento dos saberes tradicionais nas escolas indígenas, bem como para uma alfabetização que contribua para o princípio da interculturalidade crítica, que como afirma Walsh (2005)¹, pressupõe outra perspectiva de pensar o vivido a fim de romper com a colonialidade. Enfim, são elementos centrais a serem rompidos na educação escolar indígena marcada historicamente por imposições eurocêntricas, dominantes e homogenizadoras de todas as práticas educativas. A proposta das ações voltadas à formação de professores indígenas, ao contrário, busca nas experiências educativas de cada povo trazer como central os saberes que reconhecem o conhecimento

1 WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

produzido na cultura, na língua, na coletividade em que as vidas se fazem carregar de sentidos e significados coletivos.

Os textos tecem diferentes análises das experiências partilhadas entre o ensinar e o aprender com o outro, com as comunidades, com os professores, com os pesquisadores, com os gestores e com as crianças que, ao aprenderem, ensinam sobre como ensinar para os olhares atentos do educador que busca, em diferentes referenciais, compreender a complexidade dos processos de alfabetização e numeramento nos anos iniciais da escolarização. O respeito ao outro é diretamente imbricado com o respeito a si mesmo. O respeito aos processos próprios de aprender sobre e com o outro, é colocar-se em processo de aprender a ensinar. Essa é uma perspectiva que pode se articular ao pensamento da interculturalidade crítica de que trata Walsh (2007, p. 8)² quando afirma que essa é uma construção que visa a superar experiências históricas de subalternidade para produzir outros projetos políticos capazes de produzir novas experiências, como “um projeto de existência, de vida”, pois numa proposta intercultural crítica, busca-se criar “alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes” das que foram impostas historicamente.

Com essa compreensão do papel da reflexão sobre o vivido em busca da superação histórica dos processos de colonização das educações e escolarizações dos povos indígenas, nesta coletânea, o diálogo se estabelece a partir de diferentes contextos das experiências formativas, como reflexões que buscamos organizar em três eixos que melhor explicitam os saberes de cada contexto, apresentados

2 WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

por autoras e autores do Centro Oeste, do Norte e do Sul, conforme explicitamos a seguir, em cada um dos textos, suas contribuições para a pesquisa e para formações em redes institucionais e com comunidades indígenas.

No primeiro eixo estão os artigos que tratam dos Saberes Indígenas na escola a partir da problematização da formação de professores indígenas. Nele trazemos três textos que contribuem com essa reflexão.

O texto *Experiências e desafios de alfabetização bilíngue e intercultural à luz da ação saberes indígenas na escola*, de Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano, Gersen José dos Santos Luciano e Hellen Cristina Picanço Simas pontua que uma proposta de alfabetização deve contemplar os conhecimentos tradicionais e requer a formação do educador em uma perspectiva intercultural que aponte para o reconhecimento das diferenças e o enriquecimento dos diversos saberes no cotidiano da escola. É nessa tendência que está delineada a ASIE pela qual se busca conhecer os novos processos teórico-metodológicos em desenvolvimento e como estão impactando o processo oralidade-escrita-letramento dos professores e das crianças indígenas.

O texto *Saberes Tradicionais, Letramento e os Desafios na Formação Linguística de Professores Indígenas*, de Ema Marta Dunck-Cintra, IFMT, Maxwell Gomes Miranda, UFMT e Áurea Cavalcante Santana, UFMT busca refletir sobre a formação linguística dos professores indígenas a partir da observação e acompanhamento das atividades do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola – rede UFMT, considerando os direitos à escola e à educação formal conquistados pelos indígenas. Notam-se, além da demanda por profissionais indígenas, alguns desafios que ainda precisam ser superados quanto à escolarização nas comunidades indígenas.

Experiência de Alfabetização com a Proposta Pós-Constructivista em Grupos Indígenas de Esther Pillar Grossi, Soraia Rodrigues Fernandes e Valéria Lopes Redon tem por finalidade compartilhar a exitosa experiência de alfabetização de povos indígenas que foi estabelecida em parceria com a Universidade do Mato Grosso e o GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação) com a proposta pós-constructivista que incorpora vários princípios, entre eles: o trabalho em grupo, atividades vinculadas ao interesse dos povos indígenas, proporcionando situações didáticas pensando nas hipóteses dos alunos. Essa experiência é mais uma demonstração do quanto essa proposta é eficiente para as diferentes etnias e grupos sociais, possibilitando a integração de todos no mundo letrado. No ano de 2017 ocorreram três grandes encontros com todos os professores alfabetizadores participantes dos Saberes Indígenas da rede UFMT. Constata-se, nessa experiência, a receptividade de cada povo indígena participante, o que demonstra preocupação e comprometimento com a aprendizagem de seus alunos. Os momentos de formação priorizaram os conhecimentos dos níveis psicogenéticos que são as hipóteses que os alunos constroem dentro de um Campo Conceitual e situações didáticas com muitos jogos e fichas didáticas, sendo esses contextualizados para que possam avançar no processo de alfabetização.

O segundo eixo temático traz textos que tratam dos Saberes Indígenas na Escola e a produção de material didático considerando o processo a partir das redes institucionais e das problemáticas pontuadas a partir de cada povo indígena. Neste eixo agrupamos três artigos que abordam a produção dos materiais didáticos nas escolas indígenas.

O texto *Saberes Indígenas e Inovação Pedagógica* de Teodora Souza, do Povo Guarani, Neimar Machado de Sousa, da FAIND/UFMGD e Antonio Hilário Aguilera Urquiza, da UFMS apresenta uma

análise do processo de produção de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas nos territórios etnoeducacionais do cone sul e povos do pantanal que foi desenvolvida durante a Ação Saberes Indígenas na Escola. A apresentação destes recursos didáticos e práticas inovadoras ocorreram em eventos denominados de Mostras Culturais, adotando uma abordagem freiriana e a técnica dos temas geradores, consolidados em um conjunto de conceitos constituído dialogicamente com os mestres tradicionais, chamados de Nhanderu e Nhandesy (entre os Guarani) e Kaiowá, e Veokoti (entre os Terena de Dourados).

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira, UNEMAT, Beleni Saléte Grando, UFMT e Alceu Zoia, UNEMAT, nos apresentam o texto *Ação Saberes Indígenas na Escola Rede UFMT (ASIE-UFMT) – Conectividades em teias, formações e protagonismo de povos originários*, este texto nos leva a refletir sobre a concretude de um trabalho que considera a situação sociolinguística dos povos indígenas e, nesse sentido, as ações a serem propostas e desenvolvidas junto a professores/as e escolas indígenas dos povos Apiaká, Munduruku, Kawaiwete Terena e Kayapó, têm primado e/ou primou em concretizar experiências de letramento e de numeramento, tendo como elemento disparador a cultura dos respectivos povos.

Os Desafios de Construir a Interculturalidade na Alfabetização da Criança Indígena, de Isabel Teresa Cristina, Darlene Yaminalo Taukane e Estevão Carlos Taukane, aborda os desafios da alfabetização da criança indígena, bem como aborda sobre o Projeto Saberes Indígenas que trata da formação continuada de professores atuantes nas escolas desses povos. Apresenta a importância da pesquisa a respeito do ensino e aprendizagem nos diversos contextos além do ambiente escolar. Além disso, aponta que o objetivo é compreender como as crianças indígenas são alfabetizadas nas séries iniciais, pois se tem o idioma nativo como

a primeira língua falada, e o português, como a segunda. Para isso, pautaram-se em publicações científicas da área da antropologia da criança, educação escolar indígena e estudos culturais. No primeiro momento, procuram entender o que é a escola para as comunidades indígenas e elucidar a diferença entre a educação indígena e a educação escolar indígena. No segundo momento, apresentam sobre pesquisas voltadas a infância indígena e, na terceira, falam sobre as práticas educativas, ilustrando como acontece a alfabetização da criança no seu ambiente escolar. Por fim, tratam do Projeto Saberes indígenas, estabelecendo a conclusão sobre o assunto.

Na terceira parte do livro apresentamos o eixo Os Saberes Indígenas na Escola: políticas e potencialidades em Rede na Formação de Professores Indígenas do Brasil, com outros cinco textos que são formas de as redes, em diferentes instâncias avaliarem o processo de ação formativa no Pará, em Goiás e em Mato Grosso.

Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar, UEPA e Aline da Silva Lima da Saberes Indígenas na Escola/Rede Norte/MEC apresentam *os Saberes Indígenas na Escola: Formação Continuada, Linguagens Interculturais e Pedagogias Diferenciadas*, com os resultados da análise sobre as ações desenvolvidas pela Universidade do Estado do Pará-UEPA que envolveu a participação de professores indígenas que atuam em escolas dos povos Gavião (Aldeias do Município de Bom Jesus do Tocantins), Suruí Aikewara (Aldeia Sororó/Município de Brejo Grande do Araguaia) e Tembé (Aldeias do Alto Rio Guamá/Município de Santa Luzia do Pará, e nos dois Territórios Etnoeducacionais, Ixamná (Aldeias dos Povos Wai Wai/Município de Oriximiná) e Tapajós Arapyu (Aldeias dos Povos do baixo Tapajós/Municípios de Santarém, Belterra e Aveiro), povo Mundurukú (aldeias alto e médio Tapajós/Município de Jacareacanga).

Articulação de Saberes e Atualização Cultural na Educação Escolar Indígena é o texto que Maria do Socorro Pimentel da Silva, UFG, apresenta, escrevendo sobre a rede de pesquisadores/as formada

pelas universidades: UFG/UFT/UFMA, e por onze povos indígenas pertencentes a sete Territórios Etnoeducacionais, dos estados de Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Tocantins, onde ainda há uma demanda crescente pela formação de professores/as indígenas que atuam em suas escolas: 1) Vale do Araguaia: Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Tapirapé e Tapuia; 2) Timbira: Apinajé, Kanela, Gavião, Krahô e Krikati; 3) Xerente: Xerente; 4) Guajajara: Guajajara. Esta rede busca promover a articulação e construção de saberes, em uma perspectiva decolonial, abordando temáticas transdisciplinares e interculturais de valorização e fortalecimento das epistemologias subalternizadas, de vitalidade das línguas indígenas, e de retomada dos saberes indígenas milenares.

O texto *Formação Continuada de Professores Alfabetizadores Bilingües: A Ação Saberes Indígenas na Escola no Paraná*, por Jefferson Gabriel Domingues, Maria Christine Berdusco Menezes e Rosangela Celia Faustino, nos traz a realidade dos povos indígenas do Paraná ao mesmo tempo em que nos apresentam resultados que evidenciam a ampliação de espaços de formação coletiva de professores nas terras indígenas no estado. O destaque desta ação da Universidade Estadual de Maringá potencializou o debate sobre teorias e concepções de ensino e aprendizagem, a inserção dos professores em pesquisas com os sábios e sábias das aldeias, os estudos e a atenção à política educacional bilíngue e intercultural com discussão dos currículos escolares visando ao fortalecimento dos conhecimentos próprios das culturas indígenas na escola, articulados aos conteúdos escolares universais.

Com o texto, *Formação Continuada de Professores Indígenas: Processos, Saberes e Aprendizagens em Redes*, Leures Athaide da Silva e Beleni Saléte Grando, apresentam a política das redes estabelecidas como política de formação continuada que busca o fortalecimento das propostas de educação específica para cada povo indígena no país, ao mesmo tempo em que explicitam as estratégias tecidas para a constituição de uma rede particular,

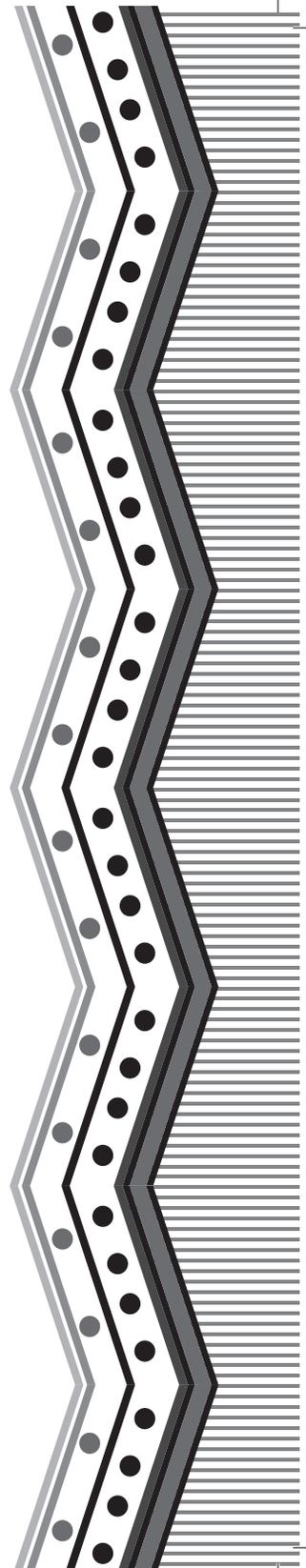
evidenciando o necessário conhecimento e reconhecimento das parcerias institucionais com cada povo e aldeia. As articulações que criam e consolidam parcerias institucionais para a Rede Saberes Indígenas na Escola, em Mato Grosso, se particulariza também ao criar um diálogo entre um grupo experiente de pesquisa e ação de formação para a alfabetização e o ensino da matemática nesta mesma fase de aprendizagem, referenciadas no aprofundamento epistemológico de cada aprendizagem do mundo ocidental letrado, num diálogo intercultural crítico com as epistemologias outras do mundo oral eficiente e milenar com os quais as aprendizagens acontecem nas salas de cada uma das professoras e dos professores em formação na cidade de Cuiabá-MT.

Na mesma direção, o texto, Professores Indígenas Haliti Paresí, Nambikwara e Manoki Irantxe - *Os Desafios Formativos dos Processos de Numeramento e Letramento* apresentado por Hellen Cristina de Souza, Maria, SEDUC, Margarete Noronha Valentin, SEMEC/Sapezal e Miriam Kazaizokairo, SEMEC/Campo Novo dos Parecis traz uma discussão sobre as experiências de formação continuada dos professores indígenas Haliti Paresí, Nambikwara e Manoki Irantxe no contexto do projeto Rede Saberes Indígenas. Está organizado a partir de dois eixos, o primeiro tem o objetivo de apresentar aspectos relacionados às reflexões que orientaram os encontros formativos dos professores das séries iniciais das escolas indígenas dos municípios de Tangará da Serra, Sapezal e Campo Novo do Parecis, tomando como referência as propostas metodológicas do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação, GEEMPA, coordenado pela professora Esther Pillar Grossi. O segundo apresenta aspectos das proposições teóricas e metodológicas do professor indígena Kuna Tule Abadio Green, relacionando-os com uma publicação das histórias dos ancestrais que servirá de apoio nos processos de letramento e numeramento das escolas indígenas.

Assim, nesta coletânea organizamos uma leitura crítica das experiências de formação de professores indígenas no Brasil, especificamente a partir de uma política voltada ao fortalecimento das lutas históricas dos povos indígenas por uma educação específica, de qualidade, intercultural e bilíngue, e esperamos contribuir para que, além de uma avaliação qualitativa dos processos fomentados pelas instituições públicas responsáveis, também socializarmos referências para o reconhecimento dos direitos dos povos e de suas formas próprias de ensinar e aprender, ao mesmo tempo em que possamos levar essas para as demais escolas brasileiras para que também nelas se promovam possibilidades interculturais decoloniais.

PARTE I

**Os Saberes Indígenas na Escola e a
formação de professores indígenas**





Experiências e Desafios de Alfabetização Bilingue e Intercultural à Luz da Ação Saberes Indígenas na Escola

Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano
Gersem José dos Santos Luciano
Hellen Cristina Picanço Simas

Introdução

A alfabetização quer assimilar o índio; o índio quer assimilar a alfabetização, mas para não ser assimilado (MELIÁ, 1979, p. 60).

Os métodos de alfabetização e letramento sempre se estabeleceram na vida dos povos indígenas por meio de processos de educação impositiva tendentes a anular os seus processos e sistemas educativos próprios e seus saberes. Os conceitos de alfabetização e de letramento não fazem parte do mundo cultural indígena. Etimologicamente, alfabetização e letramento fazem parte do vocabulário ocidental que adentrou a vida dos povos nativos, por meio da educação escolar para dominá-los e inferiorizá-los cultural e cognitivamente e ao final consumir suas integrações à sociedade nacional.

Segundo Soares (2014), a formulação de uma definição precisa e universal de letramento ainda se apresenta como uma das maiores dificuldades no campo das pesquisas. Isso está relacionado ao fato

de que o letramento abrange uma diversidade de conhecimentos, habilidades, capacidades, usos e funções.

Soares conceitua a alfabetização como processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de uso para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Já o letramento significa o “resultado de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Assim, saber ler e escrever, é um estado ou condição que se adquire como consequência de sua apropriação técnica e de suas práticas sociais”:

Grupos indígenas são sociedades ágrafas, isto é, sociedades sem escrita [...]. Alfabetizar índios (sic) significa dar a eles acesso a (sic) tecnologia de leitura e de escrita, o que os tornará *alfabetizados*, mas não letrados. Introduzir no grupo práticas sociais de leitura e de escrita [...] significa mudar seu estado ou condição: ele passa a ser um grupo diferente nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico (SOARES, 2014, p. 39).

Em geral, o acesso dos povos indígenas à alfabetização e ao letramento tem sido historicamente visto como sinônimo de apropriação dos saberes científicos como superiores, resultando em processos de desvalorização dos conhecimentos das culturas orais. Dessa forma, as práticas pedagógicas ocorrem dissociadas das práticas sociais dos educandos promovendo um processo de subalternização e aculturação. Segundo essa acepção, conhecimento estaria sempre associado à escrita. Conhecimento válido seria o que está escrito de forma adequada, ou seja, segundo, a técnica e linguagem da ciência. Tal concepção impôs-se aos indígenas, situações muito incômodas e de significativa desvantagem, uma vez que seus conhecimentos guardados e perpetuados por meio da memória coletiva e transmitidos por meio da oralidade, não teriam validade.

Para Meliá (1979), desde os tempos coloniais a alfabetização de indígenas tem caráter assimilacionista e tipicamente etnocêntrico.

Os propósitos coloniais de alfabetização e de escolarização nas aldeias indígenas têm sido historicamente integracionistas e etnocêntricas, mas, os povos indígenas sempre souberam apropriar-se dessas habilidades para atender seus interesses, por exemplo, dialogar com as autoridades governamentais sem intermediários; para estudar (ler) seus direitos escritos nas leis e normas brasileiras ou escrever documentos cobrando seus direitos ou denunciando quando são desrespeitados, além de outras apropriações convencionais próprias dos percursos formativos escolares e universitários.

Processos de alfabetização entre os povos indígenas sempre foi de mão dupla multifacetada: por um lado, os propósitos integracionistas do Estado e da escola tradicional, e, por outro lado, os propósitos coletivos dos povos indígenas em apropriar-se das habilidades em benefício de suas demandas sociais, políticas e econômicas, dentre as quais e principalmente, a defesa de seus direitos. Tais convicções estimularam os povos indígenas a reivindicarem e apoiarem iniciativas como a Ação Saberes Indígenas na Escola.

A alfabetização no âmbito da educação escolar indígena diferenciada se aproxima da proposta do método freireano quando defende que a leitura do mundo do outro não pode anular a leitura do mundo próprio e que se deve levar em consideração outros hábitos, outras formas de fazer, pensar, sentir e outros modos de vida daqueles que não são da cultura escritocêntrica. Para Paulo Freire, dizer a palavra verdadeira é possibilitar que sejamos sujeitos da história também e saíamos da condição de apenas objeto da sociedade (FREIRE, 2015, p. 293).

Processos e finalidades da alfabetização e letramento

A história nos mostra que a primeira finalidade da alfabetização foi direcionada ao mercado de trabalho tendo como foco a alfabetização dos adultos para o ensino da língua portuguesa para que pudessem trabalhar e servir à corte. A escola era direcionada aos adultos e, de preferência, aos homens, simbolizando a força de trabalho. A escola, como instituição, com a sua estrutura e funcionamento, foi criada para suprir as demandas do mercado de trabalho, principalmente as demandas emergentes da indústria. A escolarização dos povos indígenas também teve como propósito formar mão-de-obra indígena para o mercado de trabalho. Mas os povos indígenas nunca quiseram se escolarizar só para isso, mas para ter acesso também a valores, culturas e conhecimentos de outros povos, exercício da cidadania, reafirmação de suas identidades, línguas e saberes e para a defesa de seus direitos.

A primeira tentativa de escolarização dos povos indígenas foi realizada pela Companhia de Jesus como ação integrada ao projeto colonizador, em que os Jesuítas se empenharam em catequizá-los por meio da língua portuguesa num processo de imposição que negava suas línguas próprias e desrespeitava as formas próprias de educação dos indígenas baseados na oralidade, na observação, no exemplo e no fazer pedagógico coletivo e comunitário. A educação missionária atuou para dominar os povos nativos por meio da alfabetização, portanto, por meio da leitura e da escrita. A pedagogia jesuítica se esforçava em desconstruir a sabedoria tradicional dos pajés e usava as crianças para distorcer a educação repassada pelos pais e pelos mais velhos. A educação para o indígena tende a formar um indígena marginal, “um homem que se situa na divisa de duas raças, na margem de duas culturas, sem pertencer a nenhuma delas” (MELIÁ, 1979, p. 50).

Os povos indígenas requerem um olhar diferenciado que os ajude a preservar as suas particularidades culturais, sociais, políticas,

cognitivas e linguísticas no processo de alfabetização. No entanto, é comum vermos nas escolas do sistema educacional vigente crianças indígenas sofrerem com o impacto cultural, principalmente no aspecto linguístico quando no ambiente familiar são falantes da língua indígena (L1) e na escola convencional se veem obrigadas a aprender o português (L2) nas práticas pedagógicas de alfabetização e de letramento. Aliado a isso, percebe-se que os materiais didáticos utilizados no processo de alfabetização nas escolas indígenas não são específicos da cultura indígena, portanto, não ajudam na manutenção sociocultural, pelo contrário, tendem a sobrepô-la pela cultura da sociedade dominante.

Por outro lado, rotular as culturas indígenas como “ágrafas” por não dominarem a escrita alfabética é desconsiderar os símbolos gráficos próprios da sua cultura. Nas sociedades indígenas são utilizados grafismos, cujos traços, formas e cores são carregados de significados sobre a identidade, clãs ao qual pertencem, posição social do indivíduo (cacique, tuxaua, pajé etc.).

Aqui cabem as reflexões sobre o verdadeiro papel da alfabetização tradicional na vida indígena, partindo das perguntas formuladas por Meliá:

- De onde deriva a necessidade da alfabetização?
 - A que necessidades reais a alfabetização responde?
 - A alfabetização responde de fato às expectativas ideológicas levantadas pela sociedade nacional e às vezes assimiladas pelos índios?
 - A alfabetização pode se integrar na educação indígena?
- (MELIÁ, 1979, p. 74)

Atualmente a alfabetização objetiva a emancipação das crianças indígenas por meio de alfabetização bilíngue ou multilíngue. Do ponto de vista teórico e normativo, a fase educacional de submissão e imposição integracionista termina com a garantia de direitos de cidadania plena diferenciada assegurada na Constituição

Federal de 1988. A referida Constituição inaugura uma nova dimensão histórica para as políticas públicas educacionais baseadas no pluralismo cultural e linguístico (RCNEI, pp.26,27).

A proposta de alfabetização que contemple os conhecimentos tradicionais requer a formação do educador em uma perspectiva intercultural que aponte para o reconhecimento das diferenças e enriquecimento dos diversos saberes no cotidiano da escola. É nessa tendência que está delineada a ASIE. Reforça-se, assim, um pressuposto de que a diversidade de experiências produzidas nos cursos de formação de alfabetizadores indígenas requer olhares ampliados de leituras de mundo, capazes de produzir uma compreensão maior do mundo, que não se limite por uma teoria geral/ocidental. É necessário saber quais implicações teórico-metodológicas-práticas estão envolvidas neste novo processo de alfabetização – letramento e numeramento -, uma vez que historicamente, alfabetização tem um viés forte na cultura escritocêntrica, e como sabemos, a cultura oral é um dos aspectos basilares das culturas, dos conhecimentos, das cosmovisões e das filosofias de vida dos povos indígenas.

Historicamente, a alfabetização dos indígenas foi marcada por todo um sistema de regramento, de disciplina, de imposição, de internato, mas, sobretudo de um sistemático processo de controle do ensino, da educação. Para Luciano (2011) a relação entre alfabetização e letramento em contexto indígena tinha, por base, os rudimentos do alfabeto português, os rudimentos da matemática que objetivavam mostrar a superioridade da cultura ocidental e, ao mesmo tempo, impor o sentimento de inferioridade das culturas indígenas, da própria cultura oral e de outras formas de organização dos saberes indígenas.

Assim, de uma estranha cultura de imposição e de dominação, a escrita passou a ser uma valiosa ferramenta de defesa de seus direitos e uma ferramenta de comunicação e diálogo intercultural e inter-epistemológico.

Os povos indígenas são da cultura da oralidade, portanto essa tem um papel importante que exige cuidados nas práticas pedagógicas dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente na alfabetização, como sendo a modalidade de ensino inicial que possibilita aos alfabetizados indígenas a aquisição das tecnologias da escrita.

A Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)

A Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) é uma conquista das lutas e reivindicações do Movimento Social de Educadores Indígenas durante a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), ocorrida em dezembro de 2009, na cidade de Luziânia – GO, ocasião em que também foi aprovada a criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEE), com o propósito pedagógico principal de incluir os saberes indígenas no cotidiano do ensino-aprendizagem das escolas indígenas.

Após 21 anos de vigência da Constituição Cidadã de 1988, que reconheceu a importância e a necessidade de proteção e promoção das culturas e dos saberes indígenas, era chegada a hora desses saberes passarem a fazer parte do cotidiano pedagógico das escolas indígenas. Para isso, duas condições precisavam ser pelo menos iniciadas: formação de professores indígenas para a nova empreitada pedagógica e elaboração de material didático específico. A criação da ASIE foi uma medida didática e pedagogicamente acertada. Uma mudança paradigmática que deve ser aplicada desde o início do percurso formativo de uma pessoa, pois as crianças são potencialmente mais abertas para trilhar essa nova maneira de apreender o mundo, sem os costumeiros vícios das velhas práticas educativas excludentes, etnocêntricas, eurocêntricas, escritocêntricas e colonialistas.

A formação continuada ofertada pela ASIE aos (às) professores (as) indígenas da educação escolar indígena, especialmente daqueles

que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas, é realizada por intermédio de instituições de ensino superior (IES) que possuam reconhecida experiência na área de pesquisa e formação de professores indígenas com apoio dos sistemas de ensino. No contexto das políticas de formação continuada aos (às) professores (as) que atuam na educação básica em escolas indígenas, a ASIE abarca uma perspectiva bilíngue/multilíngue, capaz de contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas, com base nos seguintes eixos:

- Letramento e numeramento em Línguas Indígenas como primeira língua;
- Letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua;
- Letramento e numeramento em Línguas Indígenas ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional;
- Conhecimentos e artes verbais indígenas. (DOU de 31/10/2013, nº 212, Seção 1, pág. 44)

No Amazonas, a formação continuada realizou-se de modo presencial, com a carga horária de 200 (duzentas) horas anuais, incluindo as atividades extraclases, para professores da educação escolar indígena que atuam como orientadores de estudos; e 200 (duzentas) horas anuais, incluindo atividades extraclases, para professores das turmas de estudantes das escolas indígenas. Em 2014, os cursos de formações iniciaram com 05 turmas por meio de parcerias firmadas com as secretarias municipais de Autazes (Turma Mura), de Borba (Turma Munduruku), de Maués (Turma Sateré-Mawé), de Manaus (Turma Semed/Manaus com 12 povos), de Santa Isabel do Rio Negro (Turma Yanomami) e de São Gabriel da Cachoeira (03 Turmas) incluindo 90% dos 23 povos indígenas existentes na localidade. As pesquisas pedagógicas das turmas em formação foram direcionadas pelos eixos: realidade sociolinguística, interculturalidade, letramento/numeramento, alfabetização, currículo da escola indígena.

A ASIE abrange, também, a produção de materiais pedagógicos – contemplando diferentes linguagens – a serem utilizados pelos professores cursistas no decorrer da formação, bem como a elaboração e produção de materiais didáticos para uso nas escolas indígenas. A ASIE integra o Eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais.

Diante da pluralidade étnica existente no Brasil, se faz basilar a compreensão da diversidade cultural no intuito da formulação e da adequação de políticas públicas que atendam às distintas realidades e especificidades dos povos indígenas. A proposta dos Territórios Etnoeducacionais (TEE's), cujo objetivo é de construir de forma articulada e participativa entre governo, povos indígenas e instituições indigenistas, as ações de educação direcionadas aos povos indígenas, nasceram das muitas demandas e desafios apresentados pelos povos indígenas ao poder público. No Amazonas foram articulados e pactuados sete Territórios Etnoeducacionais, a saber:

- 1) TEE Alto Rio Negro, com três municípios (AM) e os povos indígenas Kanamari, Maku, Tukano, Baniwa, Baré, Dessana, Tariano, Arapaso, Barasana, Karapanã, Suriana, Wanana, Tuyuka, Piratapuia;
- 2) TEE Alto Solimões, com 14 municípios (AM) e os povos indígenas Tikuna, Cayxana, Kokama, Kulina, Kanamari;
- 3) TEE Juruá / Ucayali, com 20 municípios (AM, AC) e os povos indígenas Jaminawa, Kaxinawá, Kulina, Arara, Isolados, Jamamadi, Machineri, Ashaninka, Katukina, Poyanawa, Yawanawá, Kanamari, Matis, Mayoruna, Apurinã;
- 4) TEE Purus, com 18 municípios (AM, AC) e os povos indígenas Jamamadi, Apurinã, Kambeba, Deni, Zuruahã, Paumari, Miranha, Katukina, Kaxarari, Paumari, Juma, Kulina, Kanamari, Kokama, Jarawara, Kanamanti, Banawá;

5) TEE Amazônia Centro Meridional, com 27 municípios (AM) e os povos indígenas Mura, Apurinã, Torá, Tenharin, Miranha, Kanamari, Kambéba, Apiaká, Kayabi, Satere-Mawe, Paumari, Pirahã, Djahui, Mayoruna;

6) TEE Maciço Guianense Oriental, com 21 municípios (AM, AP, PA, RR) e os povos indígenas WaimiriAtroari, Zo'é, Karipuna, Mawayana, Galibi, Karipuna, Apalaí, Wayana, Hixkaryana, Karafawyana, Katuena, Pianokotó, Sikiana, Tunayana, Wai-Wai, Xereu, Waripi, Wai-Wai;

7) TEE Maciço Guianense Ocidental, com 15 municípios (AM, RR) e os povos indígenas Macuxi, Wapixana, Yanomami, Taurepang, Jaricuna;

A implantação da ASIE coordenada pela UFAM e estruturada na forma de uma rede – Rede Norte do Saberes Indígenas na Escola – foi concebida e organizada de acordo com os princípios de planejamento articulado dos TEE's que abrangem os povos do Estado do Amazonas e a parte Nordeste do Estado do Pará, sendo elaborada nos moldes do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), assinado pelo Governo Federal, Estados e Municípios a partir do Decreto 6.094/2007, firmando o compromisso no inciso II do art. 2º - “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”.

Conforme o Art. 2º, da Port. 98, a Ação Saberes Indígenas na Escola, o Programa tem como objetivos: I – Promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica, em escolas indígenas; II – Oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos próprios nas comunidades indígenas; III – Oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e de processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e

conhecimentos dos povos indígenas e; IV – Fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da Educação Escolar Indígena (DOU de 31/10/2013, nº 212, Seção 1, pág. 44).

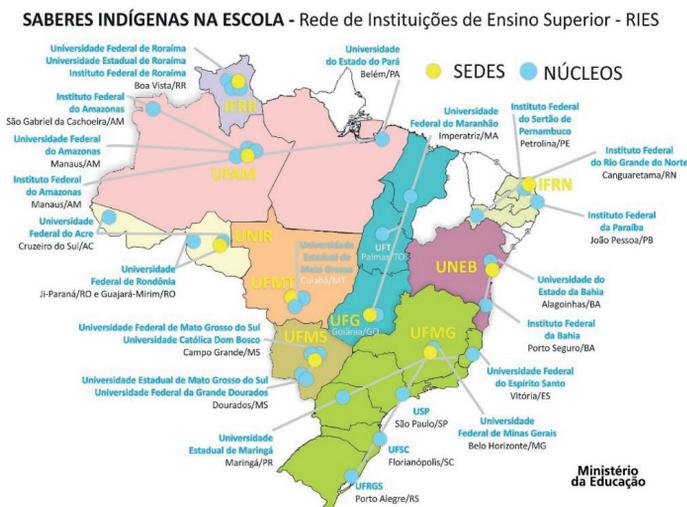
No ano de 2014, a ASIE foi implementada no estado do Amazonas¹ por meio da Universidade Federal do Amazonas (doravante UFAM) como IES Sede da Rede Norte para coordenar três núcleos: UFAM, Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e Universidade Estadual do Pará (UEPA). Neste período foram atendidos 1.728 professores indígenas alfabetizadores, envolvendo 03 IES, 02 SEDUCs e 20 SEMEDs (Projeto Pedagógico ASIE/UFAM, 2014, p.8). É importante destacar que este número de professores indígenas alfabetizadores atendidos representam apenas 20% da demanda no Estado, o que revela a triste realidade de que pelo menos 3.000 professores indígenas alfabetizadores continuam e continuarão aguardando sua vez. Eles alimentam uma esperança cada dia mais difícil de se concretizar, considerando as incertezas e retrocessos que passaram a fazer parte do nosso cotidiano nos últimos anos. O Programa Saberes Indígenas na Escola foi muito afetado com cortes de recursos para programa. Em 2019, a Rede Norte não recebeu nenhum recurso financeiro do MEC para continuar suas atividades suas as ações foram paralizadas sem perspectivas de retomada.

O mapa (a seguir) nos mostra a abrangência da ASIE em todo o Brasil, demonstrando a Rede contemplando sedes e núcleos

1 - O Amazonas abriga a maior diversidade cultural do país sendo o Estado mais expressivo em diversidade étnica, possui uma população indígena de 183.514 pertencentes a 64 etnias, falantes de 29 línguas nativas, representando 20,5% da população indígena do Brasil (IBGE 2010). Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

a partir das 24 (vinte e quatro) Instituições de Ensino Superior. Segundo informações obtidas no portal do MEC, em 2014, os cursos de aperfeiçoamento atenderam 2.201 (dois mil e duzentos e um) professores indígenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental no país. No Amazonas existem 2.600 professores indígenas que lecionam nos anos iniciais, destes 460 (quatrocentos e sessenta já estavam em formação nas primeiras turmas de 2014. Na Região Norte, a formação continuada considera a língua materna como primeira língua e o português como segunda língua. O coordenador da Rede Norte ressalta: “Temos um panorama rico e complexo ao mesmo tempo, especialmente nas áreas de fronteira, onde predomina o multilinguismo”. (Portal do MEC).

Figura 1: Mapa de abrangência nacional da ASIE



Fonte: Apresentação da Secadi/MEC 2015

Segundo os dados do MEC (2018), em nível nacional, a ASIE atendeu até o ano de 2018: 26 IES; 5.031 professores indígenas alfabetizadores, dos técnicos, gestores e dirigentes dos sistemas de ensino e por disponibilização de materiais didáticos adequados e específicos.

O Projeto Pedagógico da ASIE/UFAM

Na proposta inicial, encontramos presenças claras da sociodiversidade e que seriam atendidos no período de 2014-2015, 406 professores de 45 povos indígenas no curso denominado Aperfeiçoamento em Alfabetização, com ênfase em letramento e numeramento monolíngue e bilíngue/multilíngue. Destaca que o curso visava fortalecer as políticas educacionais dos povos indígenas, promovendo aperfeiçoamento de professores indígenas no que tange a Metodologias da Alfabetização e Oficinas de construção de material didático, reconhecendo e valorizando a diversidade sociocultural e linguística (Projeto ASIE/UFAM, 2014, p.3).

De modo específico, enfatiza-se na proposta a missão institucional da UFAM junto ao segmento indígena no sentido de ampliar ações específicas direcionadas ao atendimento do público das Políticas.

O plano de ensino não menciona que haveria um espaço específico para a participação dos detentores dos saberes tradicionais, tais como pajés, lideranças, rezadeiras, pegadores de ossos, parteiras, para que estes pudessem compartilhar suas experiências e saberes no ambiente escolar. Incluir a atuação dos sábios tradicionais seria de fundamental importância para a promoção dos saberes indígenas no sentido de complementar e se articular como os outros saberes, além de representar o diferencial pedagógico para aplicação de novas práticas alfabetizantes nas escolas indígenas. No entanto, caberia ao formador proceder às adaptações necessárias para que esta prática fosse executada. A inclusão dos sabedores tradicionais estava prevista no decorrer do desenvolvimento dos trabalhos da ASIE.

Lembramos da pergunta de um professor indígena do povo Apurinã no momento de leitura da apostila durante uma das etapas formativas, no Polo Manacapuru: “Professora, em que momento

vamos aprender sobre os saberes indígenas? Eu vim pra essa formação com a expectativa de aprender com os sábios, os pajés, os rezadores, e ainda não vi nada disso”. Naquele momento, ficou clara a frustração do professor em relação às expectativas daquela formação. Primeiro, pelo anseio visível em aprender como trabalhar pedagogicamente os seus próprios conhecimentos tradicionais com os seus alunos. Segundo, a reação para a apostila com conteúdo acadêmico a se distanciar do contexto indígena. A proposta de formação continuada da ASIE havia levantado esperanças para os professores alfabetizadores que viam na proposta a possibilidade de trabalhar os saberes, as línguas indígenas, a medicina tradicional, as técnicas de caça e pesca, os rituais, as plantações e colheitas, enfim, superando os séculos de perseguição, negação e desvalorização das culturas e dos saberes indígenas.

Materiais Didáticos Produzidos pela Etapa Formativa

Outro aspecto importante na ASIE foram os materiais didáticos produzidos durante as etapas de formação (Relatório da ASIE, 2014, p. 7). Esses materiais são os que melhor expressam o esforço de inclusão das culturas e dos conhecimentos indígenas nos processos formativos de professores indígenas alfabetizadores e, conseqüentemente, nos processos de alfabetização de crianças indígenas.

O material publicado em 2016 é composto por uma cartilha e dois jogos de palavras com fichas em formatos de remo, identificados em língua tikuna, um como palavras-sementes e o outro como palavras-jardineiras. Os autores são os professores indígenas formados pertencentes a cinco povos distintos.

Figura 2: Fotos do material de apoio pedagógico



Fonte: Material de apoio pedagógico Relatório da ASIE/UFAM-MEC, 2014

O material se utiliza de metodologia inovadora do ensino-aprendizagem constatadas nos jogos de palavras que integram o material pedagógico apresentados em dois encartes, ambos com remos enumerados e ilustrados por grafismos e palavras na língua tikuna. Tais elementos apontam a contextualização da realidade sociocultural indígena, visto que o remo faz parte do cotidiano da vida indígena nas aldeias, muito embora seja diferente do cotidiano dos indígenas que vivem no contexto urbano de Manaus, atende à proposta do fortalecimento cultural da ASIE.

Uma professora do povo Apurinã relatou que o seu trabalho baseia-se na pesquisa e adaptação de materiais didáticos da educação infantil não indígena para a realidade indígena. Segundo ela, a metodologia adaptada tem facilitado, em muito, as suas práticas pedagógicas, tanto que todos os seus alunos já aprenderam a falar a língua apurinã. O material permitiu conhecer projetos pedagógicos voltados ao fortalecimento da oralidade por meio das cosmologias, dos rituais, das danças, da música, da medicina tradicional, dos grafismos e pinturas corporais, da alimentação, entre outros. A diversidade de

materiais didáticos efetivamente desenvolvidos e praticados pelos professores indígenas expressam riqueza de criatividade e vão muito além do que está previsto, orientado e escrito nos documentos oficiais do projeto ASIE/UFAM e do PSIE/MEC, que, aliás, corrobora uma característica das políticas indigenistas estatais de estarem sempre atrasadas em relação à vanguarda criativa dos povos indígenas.

Além da cartilha publicada durante a formação da ASIE, foram produzidos outros 13 (treze) protótipos de cartilhas, mas que ainda não tinham sido organizados e publicados. Os materiais didáticos foram construídos por grupos de trabalhos em oficinas no Módulo IV, como atividades pedagógicas da disciplina Produção textual: Histórias infantis. Esses materiais foram digitalizados e impressos.

Os materiais didáticos representam o eixo integrador entre teoria-prática, sendo propostos a partir de problemas em situações reais, reflexão-ação-reflexão da prática vivenciada, estudos de caso, realização de oficinas. A principal proposição do ASIE é possibilitar o diálogo e vivências entre sujeitos, experiências e objetos de análise das práticas didático-pedagógicas e epistemológicas de processos de letramento e numeramento monolíngue/multilíngue.

Considerações finais

Sabemos que desde a invasão dos portugueses às terras hoje conhecidas por Brasil, os povos indígenas vêm lutando para continuarem existindo física e culturalmente. Essa existência depende da luta pelo reconhecimento de suas memórias históricas e de suas ancestralidades, de suas identidades étnicas dinâmicas, de suas culturas e tradições também dinâmicas e de seus saberes, fazeres e valores que perpetuam ao longo dos tempos e que irrigam e alimentam os diferentes modos de existência indígena – modos de ser e viver. É na encruzilhada dessa luta por reconhecimento

da necessidade de continuidade existencial, identitário, cultural, linguístico e epistemológico que se encaixa estratégica e pedagogicamente o Programa Saberes Indígenas na Escola.

Tem-se afirmado e reafirmado a importância histórica, pedagógica e estratégica do programa ASIE e do Projeto ASIE UFAM, bem como seus méritos, conquistas, avanços e resultados preliminares, contradições e possibilidades nos âmbitos pedagógicos, administrativos e institucionais.

Soares (2014) é enfática ao avaliar que a ocorrência do letramento de grupos sociais está fundamentalmente relacionada às suas condições sociais, culturais e econômicas, sendo, portanto, é necessário que haja condições para o letramento. As condições que a autora ressalta baseiam-se na escolarização e nos materiais disponibilizados para a leitura e a escrita, o que justifica a relevância dos materiais didáticos nesse processo. Na implementação da ASIE, os materiais de apoio pedagógicos correspondem aos objetivos da ASIE e vêm contribuindo como avanços significativos para inovações nas práticas pedagógicas dos docentes indígenas.

No aspecto social, o programa teve forte apoio dos professores indígenas, dos gestores e especialistas do campo, mas não apresenta capacidade de atender os mais de 20 mil docentes indígenas alfabetizadores no Brasil em curto e médio prazo. Além disso, o que constatamos na prática é que a base socioespacial e socioinstitucional da ASIE, que é a política dos Territórios Etnoeducacionais, foi abandonada ou esvaziada pelo MEC, deixando as novas atividades e práticas educativas sem referência social, cultural, espaço temporal e etnicoterritorial.

Essas referências são essenciais para valorização prática dos saberes e valores indígenas, que precisam fazer parte das vivências cotidianas das pessoas e coletivos específicos com suas histórias de média e longa duração, suas línguas, tradições, saberes, etnoterritórios. Deste modo, o Programa não nasceu institucionalizado e no curso de

quatro anos de implementação também não foi institucionalizado, nem no âmbito do criador MEC, nem no âmbito dos executores (IES) ou dos sistemas de ensino envolvidos. Assim, o Programa é mais uma iniciativa sem sustentabilidade institucional, sob constante ameaça de descontinuidade.

No aspecto financeiro e administrativo, percebemos mais claramente as fragilidades e contradições da ASIE, assim como de todas as políticas públicas voltadas aos povos indígenas no Brasil, uma cultura de longa duração. A primeira questão refere-se ao caráter complementar e eventual dos recursos financeiros do Programa. A cada ano o Ministério da Educação necessita entrar em campo para defender a necessidade de recursos financeiros para a continuidade do programa dentro do governo que sempre considera o público indígena irrelevante por sua irrelevância política eleitoral e indicadores técnicos de resultados macroeconômicos e sociopolíticos.

Mas o que torna o programa ainda mais limitado, pouco racional e excludente do ponto de vista de sua missão, eficiência e eficácia programática, é considerar as realidades geográficas, culturais e econômicas das inúmeras regiões, microrregionais e locais do país como única. O financiamento dos projetos por parte do MEC, feito por meio de descentralização dos recursos, segue uma referência única de valor per capita aluno por ano, o que é profundamente injusto, discriminatório e excludente que só aprofunda desigualdades regionais e sociais. Essa prática de transferência distributiva de recursos públicos baseada em valores de referência nacional única não leva em conta as enormes adversidades e diversidades de custos de serviços, produtos, logísticas e meios de comunicação, tornando-a como a principal fonte de desigualdades e exclusões estruturais.

Tomamos como exemplo dados relatados in loco pela professora Amália Cubeo no vídeo documentário “Caminhos de Amália”, documentário este elaborado pela Pró-Reitoria de Extensão

da Universidade Federal do Amazonas, justamente com o propósito de dar conhecimento aos gestores e tomadores de decisões de políticas públicas, sobre as enormes dificuldades que os programas e ações governamentais enfrentam em suas implementações na Amazônia, tomando como referência os cursos de formação de professores e das ações do programa Ação Saberes Indígenas na Escola. O documentário demonstra que a professora Amália gasta em média 15 a 20 dias de viagem de canoa motorizada para se deslocar de sua comunidade indígena Caruru Cachoeira, situada na região do Alto Rio Uaupés na fronteira do Brasil com a Colômbia, até a cidade de São Gabriel da Cachoeira para participar de uma etapa do Curso de Formação de Professores Indígenas (Licenciatura Intercultural Indígena) oferecido pela Faculdade de Educação da UFAM, do qual ela é aluna. Amália gasta em média 200 litros de gasolina, cujo custo litro vai de R\$5,25 em São Gabriel da Cachoeira a R\$12,00 na comunidade Caruru-Cachoeira, sua comunidade de residência (Vídeo Documentário O Caminho de Amália, Proexti-UFAM, 2014). A professora Amália realiza essa viagem duas vezes ao ano, uma vez que a cada ano são realizadas duas etapas do curso de 60 dias, uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre, realizadas, na maioria das vezes, nos períodos de férias coletivas.

Como assegurar este acesso a milhares de crianças dispersas pelas vastas áreas de várzea, igapós, rios caudalosos, lagos, serras, montanhas e os mais distantes rincões amazônicos. Muitas crianças residem em pequenos sítios familiares (duas ou três famílias, 3 a 4 crianças na faixa etária escolar), muito distantes entre si e elas de comunidades maiores servidos por escola, o que inviabiliza formação de turmas ou criação de escolas, em função dos altos custos aluno/professor/escola.

A outra questão é que escola os indígenas almejam e sonham ter? Essa questão nos desafia a pensar uma verdadeira ecologia da escola indígena atraente para as crianças e jovens indígenas. As atividades escolares de ensino-aprendizagem precisam ser

desenvolvidas com alegria e satisfação pelas crianças e jovens. Propiciar-lhes oportunidades para ir longe, o mais possível, em suas buscas e sonhos. O propósito da escola indígena deve ser de formar pessoas e coletividades humanas vivendo em um mundo melhor.

Frente ao atual cenário de desconstrução e retrocessos das políticas educacionais no Brasil, como a extinção da Secadi que afronta o reconhecimento das diferenças a uma educação com qualidade e equidade, o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola está paralisado sem perspectiva de retomada ou continuidade e, com isso, estremece as esperanças e a possibilidade da redenção histórica das culturas e saberes indígenas de mais de meio milênio de repressão e negação. Resta-nos, como educadores e cidadãos humanos, continuarmos sonhando dias melhores, esperança de tempos melhores para as nossas crianças e para os nossos povos indígenas.

Referências

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural e cotidiano escolar.Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Texto “A Leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire”. Cad. Cedes. V. 35 n. 96 (p. 291 – 298). Mai-ago. Campinas, 2015.

LUCIANO, Gersem. Educação para manejo e domesticação do mundo – entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 128 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Plano de Trabalho Aperfeiçoamento em Educação Escolar Indígena**. UFAM, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico da ASIE/UFAM**. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Relatório de Atividades** – I Seminário de Formação da Rede Norte da ASIE/UFAM. 2016.

Documentário

O CAMINHOS DE AMÁLIA (*K+ra'ko o ma*). Jornada da Educação Indígena na Amazônia (*Ma mahikarihipokateima pamiva na Amazônia kavure*). Roteiro e Direção: Markus Stoyanovith. Fotografias: Robson Maia. Produção: Cléber Maia. Pesquisa: Ivânia Vieira. Autoria: Gersem Baniwa. Manaus: Proexti/Ufam e Departamento de Educação Escolar Indígena da Faculdade de Educação, Deei/Faced/Ufam, set. 2014.



Saberes tradicionais, letramento e os desafios na formação linguística de professores indígenas

Ema Marta Dunck-Cintra
Maxwell Gomes Miranda
Áurea Cavalcante Santana

Introdução

Desde a época da colonização, a leitura que se tinha e que foi estabelecida sobre a educação para os povos indígenas pautou-se nos parâmetros educacionais europeus o que promoveu a implantação de projetos para os povos indígenas como forma de cultura e civilização (BANIWA, 2006, p. 146), corroborando com o que Saviani (2013, p. 26) aponta: “Colônia significa, pois, espaço que se ocupa, mas também terra ou povo que se pode trabalhar ou sujeitar”.

Ao se aproximar da história da educação no Brasil desde a Colônia até a República, o que se percebe é que a escola foi instrumento para os colonizadores que procuravam a “domesticação” dos povos indígenas, imposição e promoção da sua submissão, promovendo seu aniquilamento cultural e linguístico, negando suas identidades, integrando-os, negando os atributos étnicos e culturais dos povos em busca de uma idealizada “comunhão nacional” (GRUPIONI, 2004, p. 2). Não havia a preocupação de se criar uma escola que atendesse à diversidade de povos e seus saberes próprios.

Uma das várias formas para se impor o modelo europeu de sociedade e se buscar uma homogeneidade cultural ocorreu por meio da imposição do cristianismo que, naquele momento, caracterizava uma estreita “simbiose entre educação e catequese na colonização do país” (SAVIANI, 2013, p. 31). A necessidade premente da educação para a promoção da aculturação encontrou na catequese sua maior aliada com “formas específicas de intervenção na prática educativa” denominada por Saviani (2013, p. 39) de pedagogia brásilica, a qual se iniciava com o aprendizado do português, em seguida a doutrina cristã, a escola do ler e do escrever e a opção entre música ou trabalhos agrícolas (SAVIANI, 2013).

Mesmo com a expulsão dos jesuítas, o sistema de colonização a partir do Diretório de 1757 continuava apregoando o ensino das primeiras letras e o aprendizado de ofícios. O que se buscava era transformar a população indígena em “ferramentas” que colaborariam para o progresso do Estado brasileiro. Enfim, nada mudou, o que ocorreu foi um epistemicídio que aniquilou saberes locais, promoveu a inferiorização de outros, negando e não reconhecendo, em nome da coroa, a diversidade cultural e a riqueza das visões do mundo por elas protagonizadas (SANTOS, 2010).

Além disso, o sistema de colonização implantou a ideia de uma única língua: a língua do príncipe. Todas as outras línguas eram consideradas feias, gírias e não serviam ao intento colonizador homogeneizador. E esse resquício sobre as línguas dos povos minorizados é sentido até hoje, pois são praticamente insignificantes as políticas públicas de valorização das línguas dos povos indígenas e o fomento para a formação linguística de professores indígenas.

Apesar da “suposta inovação” na criação das instituições como o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e mais tarde, a Funai (Fundação Nacional do Índio) com especificidades de “proteção e atendimento diferenciado aos índios”, elas reproduziram, ao longo dos anos, modelos de escolas voltadas para a integração do índio à sociedade nacional. Para D’Angelis (2008, pág. 03): “o resultado

daquelas escolas do SPI, em geral, foi efetivamente de alfabetizar, apenas, um bom número de indígenas”. Ainda, segundo o autor, além da escola, outros fatores relacionados ao SPI produziram efeitos “dissociativos e desagregadores” sobre a cultura e a organização social das comunidades indígenas.

Com a promulgação, em 1988, da Constituição Federal do Brasil, mudanças importantes no cenário da educação escolar indígena começam a ser implantadas. A Constituição, além de reforçar o reconhecimento do direito dos povos indígenas às terras tradicionalmente ocupadas, também garantiu aos índios o direito de manter suas identidades diferenciadas, preservando suas línguas, culturas, tradições e modos de ser e de pensar. Com esse reconhecimento constitucional, importantes e significativas mudanças em relação à educação escolar para os povos indígenas brasileiros têm ocorrido, tanto na legislação quanto na política governamental.

No entanto, muito ainda precisa ser feito, afinal foram mais de 480 anos de negação de línguas, culturas, identidade, saberes. Daí a emergência de se ter formação pedagógica e linguística para os povos indígenas que contemplem sua cultura, língua e seus saberes/conhecimentos ancestrais. Isto é necessário e urgente!

Hoje, a demanda por escola está presente em quase todas as comunidades indígenas que mantêm relacionamentos com segmentos da sociedade brasileira. E essa demanda não é por qualquer tipo de escola, mas por uma escola inserida em um novo *paradigma emancipatório*, construído sob princípios de um modelo de *enriquecimento cultural e linguístico*, no qual os processos escolares devem ser conduzidos pelos próprios índios (MAHER, 2006:22). Em números, segundo Soares e Meirelles:

O Brasil conta com 2.817 escolas indígenas de Ensino Fundamental, em que estudam 175.098 alunos e nas quais lecionam 14.715 docentes. São instituições espalhadas pelas diferentes terras indígenas existentes (*veja o*

mapa na página seguinte) e que atendem crianças, adolescentes e adultos pertencentes a 305 etnias, com 274 línguas (SOARES E MEIRELLES, 2013, P. 01)

Considerando este panorama, a Educação Escolar Indígena, na atualidade, surge como um espaço importante para a aprendizagem da língua materna, para a revitalização e fortalecimento das práticas culturais. Temas como a formação dos próprios índios como professores e autores dos seus materiais didáticos, bem como a inserção das línguas indígenas na escola, seja como língua materna, seja como segunda língua, são prementes de debates e problematização nos cursos de formação e também junto às instituições públicas de ensino. É o que passamos a refletir.

O Programa Ação Saberes Indígenas na Escola¹ e o Enfrentamento das Práticas Colonizadoras e Homogeneizadoras

É muito importante que a educação escolar possa ser uma ferramenta de conscientização crítica acerca das desigualdades sociais históricas, que envolvem os povos originários, e de diálogo entre diferentes saberes socialmente construídos, e não como mero instrumento de difusão e reprodução de conhecimentos de uma sociedade que nega e negligencia outras epistemologias indígenas.

Meliá (1988) apresenta uma reflexão que nos auxilia na discussão, para ele, as comunidades que sobreviveram ao extermínio cultural desenvolveram estratégias para resistir às imposições invasoras, no embate da assimilação e integração de tempos mais recentes. O autor aponta que os indígenas conseguiram manter essa alteridade e identidade diferenciada “graças a estratégias nas quais

1 A Ação Saberes Indígenas na Escola é um programa de formação de professores para o ensino básico, voltado para o letramento e numeramento, promovido pela SECADI/MEC - Rede UFMT foi implantada em 2015

uma é a ação pedagógica”. O que está ocorrendo com esses povos é a busca de uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura se reproduzem nas gerações novas, bem como se encare com relativo êxito em novas situações (MELIÁ, 1998).

É de extrema importância que os indígenas produzam uma pedagogia autoral e de enfrentamento, valorizando seu saber criando possibilidades de luta diante do poder dominante. Tudo isso, associado, pode proporcionar o ressurgimento do “ser mais” (FREIRE, 2014) que fora negado historicamente. O desafio “é de enfrentamento contra os discursos hegemônicos, monoculturais e monolíngues” implantados historicamente (PIMENTEL DA SILVA, 2015, p. 10).

Escobar (2003, p. 53) afirma que a “[...] principal força orientadora da discussão sobre a colonialidade é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos”, por isso a abordagem decolonial é de extrema necessidade quando se trata sobre a formação dos povos indígenas (ou outros povos memorizados). Esse enfoque tem sua gênese nessa última década e é estimulado por todos os teóricos latino-americanos, surgindo como possibilidade outra de estudo e compreensão das relações de poder instauradas pelo Ocidente a partir do poder (QUIJANO, 2007), do saber (MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2007) e do ser (WALSH, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007).

Nesse sentido, Freire (1993) apresenta aspectos para o desenvolvimento de uma teoria da *práxis* pedagógica intercultural e de enfrentamento aos desafios de construção de novas metodologias dialógicas. Ele argumenta que os sujeitos devem, por si só, exercerem papéis protagônicos na construção de suas próprias realidades sociais e as práticas educativas podem colaborar para que se extingam as causas da assimetria cultural historicamente impostas.

Daí a importância de os programas de formação docente priorizarem o empoderamento dos professores indígenas, possibilitando que olhem para sua história com criticidade, reconhecendo as negações impostas, mas, principalmente, sabendo que podem construir uma nova narrativa, em que sejam protagonistas, tendo um olhar de pesquisadores sobre seus saberes ancestrais, reconhecendo e estudando sua língua étnica como importante para sua identidade, para seu ser.

Nesta perspectiva, é que se insere o programa Ação Saberes Indígenas na Escola, uma proposta de formação de professores indígenas da educação básica em escolas indígenas, fomentada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/Ministério da Educação e Cultura – MEC. Em suas diretrizes, a Ação Saberes Indígenas na Escola visa promover a formação continuada de professores indígenas, priorizando a produção de material didático e a alfabetização em língua materna, considerando a realidade sociolinguística dos povos indígenas atendidos, a partir dos seguintes eixos: a) Letramento em Língua Indígena; b) Letramento em Língua Portuguesa como língua materna; c) Letramento em Língua Indígena ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional e d) Conhecimentos indígenas e artes verbais. O programa está estruturado em redes, coordenadas por Instituições de Ensino Superior – IES em 08 redes o Brasil. Em Mato Grosso, a rede está ligada à UFMT, da qual fazemos parte como assessores, coordenadores e professores formadores.

Devido à estruturação da rede UFMT, a nossa participação como linguistas nas atividades de formação ocorreu em momentos de discussão, reflexão e na organização dos encontros de formação. Algumas ações linguísticas mais pontuais se deram na orientação de produção de material didático para os povos: Chiquitano, Manoki, Wkalitesu/Nambikwara e Xavante, com os quais trabalhamos mais diretamente. A partir desta experiência, e também da escuta dos anseios dos indígenas, percebemos a necessidade emergente da formação linguística para o professor indígena.

A Formação em Linguística para o Professor de Língua(s)

Dados do último Censo do IBGE (2010) apontam 274 línguas indígenas no Brasil. Ainda que esta diversidade seja considerada uma riqueza, hoje, a realidade sociolinguística é preocupante. Se considerarmos o pequeno número de falantes e a transmissão para as novas gerações, a maioria dessas línguas está em perigo de extinção (ADELAAR, 2000; GEARY, 1997; MOSELEY, 2010).

Esta diversidade e ameaça de extinção causam interesse e preocupação para linguistas que querem pesquisar e documentar as línguas indígenas, com vistas ao conhecimento científico e à sua preservação. Reverter resultados dessas pesquisas em prol do ensino dessas línguas nas escolas indígenas ou preservá-las em acervos não podem evitar que determinada língua desapareça, mas podem contribuir para o fortalecimento e uso das línguas nas comunidades (DE PAULA et al, 2011, pág. 237). Por isso, é sempre bom lembrar que quando se trata de educação escolar para os povos indígenas, deve-se considerar a diversidade de línguas e também a situação sociolinguística vivenciada por cada comunidade.

Para além da diversidade, tratando, em particular, das questões relativas ao estudo ou ao ensino das línguas étnicas – como componente curricular “língua materna” – deparamos com a necessidade de refletir sobre algumas situações que não parecem muito claras para os professores indígenas e outros envolvidos com a educação escolar indígena.

Uma delas é uma ideia generalizada de que ensino de língua materna é ensino de língua indígena. Os povos indígenas vivem diferentes situações sociolinguísticas; há povos que são monolíngues em sua língua étnica, outros que convivem com duas ou mais línguas em suas comunidades e, há ainda aqueles que têm o português como sua língua materna. Portanto, rotular “língua materna”, como sendo somente a língua étnica, neste contexto, é renegar a situação sociolinguística de muitas comunidades que já não têm a língua indígena em situação de uso cotidiano (ALBÓ, 2005; PIMENTEL DA SILVA, 2006).

Para Pimentel da Silva (2006), é imprescindível que esta concepção sociológica da linguagem esteja bem entendida pelos professores indígenas, pois vai favorecer a construção de uma metodologia que permitirá, desde a alfabetização, trabalhar com projeto de pesquisa com seus alunos, para que eles possam constituir-se criticamente, percebendo a realidade em que estão inseridos, mudando-a, caso isso seja importante”.

Outra situação é acreditar que, ao reivindicarem a educação escolar, as comunidades indígenas, juntamente com os professores irão saber implantar, em seus espaços de educação formal, uma política de educação escolar indígena qualificada como “bilíngue, intercultural, específica e diferenciada”. Segundo Montserrat (2006, p. 138), “essa adjetivação provoca muitas dúvidas e desalento em grande parte dos envolvidos, especialmente os índios, por não se entender bem o que querem dizer, *na prática*, os adjetivos ‘bilíngue’, ‘intercultural’, ‘específico’ e, principalmente, ‘diferenciado’”. Ferreira (2007, p. 04), apontando para este “falso” entendimento de que os professores indígenas “compreendem totalmente estas questões conceituais”, declara que “existe uma concepção de que professores nativos que falam a língua indígena possuem, automaticamente, mesmo que sem instrução, a capacidade de ler e escrever em seu idioma, uma vez que já sabem ler e escrever em português”. Segundo ele, um conhecimento consciente sobre as diferenças fonológicas e gramaticais só é adquirido através de estudo mais específico das estruturas linguísticas.

Diante de tanta adversidade, emergem as discussões sobre a escrita / ortografia das línguas indígenas para a comunidade de falantes. Nesse sentido e, de acordo com De Paula et al (2011) elas são muitas, vão desde as abordagens teóricas e concepções políticas dos linguistas que descrevem as línguas à descrição gramatical que não chega aos professores indígenas. Segundo os autores, “os indígenas dificilmente chegam a consensos relativos à escrita plena de suas respectivas línguas”.

A discussão de questões relacionadas à alfabetização e letramento nas comunidades indígenas demanda conhecimentos especializados sobre as línguas, os usos sociais que são feitos delas dentro e fora delas, e os saberes tradicionais e científicos que darão suporte no decorrer do processo de escolarização. Afinal, só o fato de o docente ser falante da língua não significa que possa ser um alfabetizador.

Por isso, ao se considerar a diversidade de línguas e culturas dos diferentes povos originários, bem como a situação sociolinguística de cada comunidade no que diz respeito à manutenção e vitalidade de sua(s) língua(s) materna(s) e das relações de contato com a língua portuguesa e uso desta em distintos espaços sociais de uso, pode se pensar em ações que contemplem as demandas de cada povo. Afinal,

a linguagem é, quase sempre, o meio mais importante através do qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas. É por meio do uso da linguagem que a maneira de viver de uma sociedade é expressa e passa, constantemente reavaliada, de uma geração para outra. Os modos específicos de usar a linguagem são, por isso, como documentos de identidade de um povo num determinado momento de sua história (RCNEI, 1998, p.113).

Sobre as práticas voltadas para a alfabetização e letramento e a necessidade de conhecimentos especializados das línguas, De Paula et al (2011, p, 240) declaram, que questões como: “falta de critérios para distinguir as fronteiras sintáticas das palavras; falta de definição de como tratar mudanças morfofonológicas e diferentes modos de segmentar as sequências de sons que formam palavras e frases maiores de certas línguas”, são informações importantes sobre o sistema da língua e necessárias para nortear as práticas didáticas dos professores. Para os autores (2011, p, 240) “é importante que o professor saiba distinguir os problemas de ortografia dos problemas de segmentação das palavras”.

Em algumas comunidades indígenas existem propostas diferentes de ortografia, situações que em alguns momentos, como na produção de materiais didáticos, por exemplo, acabam gerando conflitos entre as comunidades. Isso reforça a necessidade da formação linguística para os professores indígenas, pois com formação linguística voltada para sua língua, o professor pode fomentar as discussões entre os grupos e contribuir para a definição de uma ortografia para a língua do seu povo.

E, ao se fazer isso, atende-se o que preconiza a Constituição de 1988 que assegura aos povos indígenas:

Artigo 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
Artigo 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, (BRASIL, 2001, p. 207).

Nessa mesma linha de pensamento está a Lei 9.394/96 – LDB que assim destaca:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas [...]
§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas

comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 2006, p.41).

A audiência de que trata a LDB fora observada ao se propor a formação, pois foi feito um diagnóstico com os professores. Entre as dificuldades e desafios apresentados, os que mais se sobressaíram foram: *Falta de material didático na língua materna; maior formação para atuar nos anos iniciais; ampliar o conhecimento dos professores que requerem habilidade para o ensino das crianças; estudo dos teóricos que discutem sobre as aprendizagens das crianças; as dificuldades dos professores da terra Indígena Tirecatunga e que não têm livros para trabalhar a língua materna; falta de material didático na língua materna; os livros não são bororo, não sabem escrever na língua materna; mais conhecimento para a alfabetização; saber fazer um bom planejamento; dificuldade em falar a língua; formação avançada para ensinar as séries conforme o material didático; formação para, a partir dos nossos saberes e conhecimentos tradicionais; ensinar; planejamento para a alfabetização; formação para atuar nas séries iniciais*².

Diante do que os docentes apontam, percebe-se que há uma lacuna tanto no aprofundamento sobre estudos relacionados à língua materna, na produção de material didático com a língua étnica e, também, no planejamento e nas práticas para atuar na alfabetização. Por isso uma formação linguística que contemple os anseios e necessidades formativas dos alfabetizadores é de extrema importância.

² Dados obtidos por meio de um questionário que os cursistas deveriam responder de modo a planejar as formações para os participantes dos Saberes Indígenas- UFMT.

Além disso, ao se ter uma concepção de língua como interação e identidade, possibilita-se que planejamentos para a alfabetização contemplem aspectos importantes para o povo, fortalecendo não só a sua a identidade étnica, mas também proporcionando que a língua seja aprendida não como sistema, mas como inerente à vida do povo. Isso pode fortalecê-los diante desse mundo monocultural e homogêneos que foi historicamente imputado às populações indígenas.

Sobre isso, assim refere Pimentel da Silva (2012, p. 34):

Uma escola que comporta o letramento cultural e intercultural não é só a de leitura da palavra escrita, mas de mundo também, onde se produz arte, cultura, ou seja, conhecimento; onde se aprende com a natureza, pois esta não é algo a parte, distante do ser humano; onde se percebem o tecimento dessas redes, as transformações, os sistemas que se aninham dentro de outros sistemas.

E, uma das formas de se adentrar nesse mundo é por meio da língua étnica. Nesse sentido, não é uma questão só de se saber falar a língua, mas conseguir ver a beleza que ela traz do patrimônio cultural do povo, suas características linguísticas, suas formas de dizer e apresentar o povo diante da sociedade. Por isso, atentar-se para que os professores indígenas sejam contemplados com a formação linguística em seus cursos de formação inicial e continuada.

Considerações

Nesta perspectiva, entendemos que a formação dos professores indígenas deve primar por uma formação linguística que lhes dê um conhecimento tipológico e sistêmico de suas línguas étnicas; que favoreça a construção de metodologias que lhes permitam a elaboração de projetos políticos pedagógicos e

o estabelecimento de objetivos educacionais para suas escolas (SANTANA, 2017). A formação linguística deverá estar pautada na interconexão de relações socioculturais vinculadas pela língua, desta maneira, os professores indígenas poderão se sentir mais seguros ao estabelecer políticas educacionais e linguísticas para os seus espaços formais de escolarização.

Referências

QUEIXALÓS, Francisco; RENAULT-LESCURE, Odile. (orgs.). **As Línguas Amazônicas Hoje**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. p. 29-36.

ALBÓ, Xavier. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BANIWA, Gersen dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação/Secad; Museu Nacional, 2006.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DE PAULA, Aldir Santos, CABRAL, Ana Suelly A. Câmara, RODRIGUES, Aryon Dall’Igna e VIEGAS, Chandra Wood. **Reflexões sobre a formação linguística no ensino superior indígena**. In: Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, CAPES: Brasília, supl. 1, v. 8, Educação Indígena, p. 233 - 244, dezembro 2011.

D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Educação Escolar e Ameaças à Sobrevivência das Línguas Indígenas no Brasil Meridional**. BRASAIX – new Orleans/LO, USA, 27-29 março 2008 (Contribuição

à mesa redonda coordenada por Leopoldina Araújo (UFPA) e Simoni M. B. Valadares (Univ. of New Mexico). Disponível em: https://www.academia.edu/20769323/Educa%C3%A7%C3%A3o_Escolar_e_amea%C3%A7as_%C3%A0_sobreviv%C3%Aancia_das_L%C3%ADnguas_Ind%C3%ADgenas_no_Brasil_Meridional?auto=download Acesso em 23/11/2019.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de outro modo**: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. Departamento de Antropología, Universidad de Carolina del Norte (UNC), Chapel Hill. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá. Tabula Rasa. Bogotá, Colombia, n.1, p. 51-86, enero-dic. 2003.

FERREIRA, Rogério V. **A educação indígena, o trabalho lingüístico e o lingüista, todos devem trabalhar juntos?** 16°. Anais do COLE. Campinas, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/1938495/A_EDUCA%C3%87%C3%83O_IND%C3%8DGENA_TRABALHO_LING%C3%9C%C3%8DSTICO_EO_LING%C3%9CISTA_TODOS_DEVEM_CAMINHAR_JUNTOS Acesso em 27 de julho de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GEARY, James. **Speaking in Tongues**. Time. Amsterdam: Time Warner Publishing, vol. 150, nº 1, p.38-44, July 1997. Trad. Gilberto Duarte de Oliveira.

GRUPIONI, L. D. B. FERREIRA, Rogério V. **A educação indígena, o trabalho lingüístico e o lingüista, todos devem trabalhar juntos?** 16°. Anais do COLE. Campinas, 2007. Disponível em: In: _____. Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

MAHER, Terezinha Machado. **Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória.** In: Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias. Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana; Universidad Central; Siglodel Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MÉLIA, Bartolomé. **Educacion indígena em la escuela.** Palestra proferida no I Congresso Internacional de Educação Indígena. Dourados, MS, 1998.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade.** In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 71-103. 299

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. **Política e Planejamento Lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas.** In: Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias. GRUPIONI, Luís Donisete (ORG). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Pág.131-153. (Coleção Educação para Todos).

MOSELEY, Christopher (Ed.). **Atlas of the World's Languages in Danger.** 3rd edn. Paris: Unesco Publishing, 2010. Versão on line: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização.** In: Revista Signótica. Goiânia, GO, Vol. 18, nº. 2, p. 381-395, jul/dez/2006.

PIMENTEL da SILVA, Maria do Socorro. **Letramento bilíngue em contextos de tradição oral.** Goiânia: Prolind; Funape, 2012.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Impactos da educação na vitalidade do patrimônio epistêmico Iny.** Goiânia: Kelps, 2015. v. 1.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social.** In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central – IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SANTANA, Áurea Cavalcante. **Políticas Educacionais de Línguas: a diversidade linguística e os desafios na formação de professores.** Revista Diálogos (RevDia) – Dossiê “Afinação em Flores e Frutos”, v. 5, n. 2, p. 143-159, maio 2017. ISSN 2319-0825. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5392>.

SANTOS, Boaventura de S.; MENEZES Maria Paula. **Epistemologias do Sul. Tradução e organização revisada por Margarida Gomes.** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013 (Coleção Memória da Educação).

SOARES, Wellington & MEIRELLES, Elisa. **Formação de Professores para Educação Indígena.** Revista Nova Escola - março de 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3572/>

formacao-de-professores-para-educacao-indigena . Acesso em 22 de setembro de 2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 abr. 2007.



Experiência de alfabetização com a proposta pós-construtivista em grupos indígenas

Esther Pillar Grossi
Soraia Rodrigues Fernandes
Valéria Lopes Redon

Introdução

O GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – é uma ONG fundada há quase 50 anos, com vasta experiência de formação de professores tanto na alfabetização como na matemática. Inicialmente o GEEMPA era denominado Grupo de Estudo de Ensino de Matemática de Porto Alegre, fundado em 1970, com 50 professores querendo inovar o ensino de matemática. Porém, em sua trajetória, identificou como prioritário o problema na alfabetização e então mudou sua denominação para Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação. Denominação que continua até os dias atuais.

Em sua longa trajetória o GEEMPA já atuou em distintos convênios e parcerias com diversas instituições, inclusive com o Ministério da Educação, no programa de Correção de Fluxo na Alfabetização, que teve como objetivo alfabetizar alunos que já estivessem no terceiro ano de escolaridade e, ainda, não tivessem sido

alfabetizados. Por meio de especialistas do GEEMPA - alfabetizadores especialmente formados na proposta pós-construtivista - esse programa acontecia em diversos polos no país, com aulas três vezes por semana em horário inverso das aulas regulares. Foi nessa experiência de Correção de Fluxo na Alfabetização em parceria com o Ministério da Educação que também tivemos uma grande experiência prazerosa e eficaz com comunidades indígenas, na Amazônia.

A proposta de formação de alfabetizadores sempre consta de um Curso inicial com vários dias e acompanhamento durante o processo de alfabetização, uma vez que ela apresenta uma metodologia muito diferente de todas as propostas convencionais.

Neste contexto, a demanda pela Universidade Federal do Mato Grosso de alfabetizar indígenas de várias etnias cujas aldeias são próximas de Cuiabá soou ao GEEMPA como algo não só já iniciado, mas também como uma ação possível de ser implementada. Sendo assim o GEEMPA já identificava nessa parceria uma fecunda possibilidade de colaborar com a alfabetização dos povos indígenas participantes.

Este vínculo se estreitou com um encontro que aconteceu com representantes dos povos indígenas, a equipe da Universidade Federal do Mato Grosso e a presidente do GEEMPA, professora Esther Pillar Grossi. Neste encontro se definiu a primeira formação para os professores para maio de 2017, com a participação dos seguintes povos indígenas: BORORO; CHIQUITANO; PARESI; NAMBIKWARA e UMUTINA.

Esta primeira formação com todos os professores teve duração de 3 dias, cujo objetivo central foi proporcionar aos professores o primeiro contato com a proposta, de modo que os professores cursistas pudessem se apropriar e entender essa nova proposta metodológica, que difere do ensino convencional. Alguns pontos foram fundamentais neste primeiro momento: 1) o trabalho com os **grupos áulicos**; 2) a **aula-entrevista** dos alunos; 3) **as hipóteses das escritas**; 4) o **trabalho didático**.

Grupos áulicos significam grupos formados especificamente para o estudo em aula, tendo como base teórica a aprendizagem na interação com os pares, interagindo com quem sabe mais, com quem sabe mais ou menos o mesmo e com quem sabe menos. Mais adiante vai ser esclarecido porque essa interação entre os colegas é fundamental para a proposta pós-construtivista. Este modo de organização está explicitado no livro denominado: Grupos Áulicos – a interação social na sala de aula (2005). Enfim, nele são abordadas a forma como se constituem estes grupos que ocorre a partir de uma eleição dos líderes, também como são organizados e o porquê dessa organização, pois são os alunos que escolhem os componentes e esses podem aceitar ou não justificando sua opção. Essa mesma disposição de grupos já é utilizada nos momentos de formação para que a professora alfabetizadora experimente o quanto o trabalho em grupo produz aprendizagem, fazendo assim nas suas turmas de alfabetização.

A **aula-entrevista** é um momento em que a professora fica sozinha com cada um de seus alunos e tem como objetivo de conhecê-los melhor e identificar o que esses estudantes já sabem e o que ainda não sabem na trajetória do processo de alfabetização. A professora identifica os conhecimentos de cada um de seus alunos por meio da realização de 12 tarefas que são amplamente abordadas no livro sobre a aula-entrevista (2013). Com as professoras/es indígenas, há uma peculiaridade, pois ela/es conhecem relativamente bem o seu aluno pela convivência na aldeia. No entanto, sentar com cada aluno e poder ouvi-lo, com certeza, ampliou ainda mais os conhecimentos sobre os mesmos.

As **hipóteses sobre as escritas** são os níveis que o alfabetizando percorre até se tornar alfabetizado. A primeira estudiosa a identificar esses níveis foi Emília Ferreiro (1985). De modo a aperfeiçoar essa didática, Grossi (1990), autora de uma trilogia sobre a didática nesses níveis do processo de alfabetização,

trabalha diuturna e continuamente de levando em consideração como o aluno aprende, agregando elementos importantes na proposta apresentada por Ferreiro.

Esse é um grande diferencial dessa proposta, porque pela primeira vez na história da educação uma proposta de alfabetização considera, com efeito, a singularidade do processo de aprender que não coincide com a lógica do sistema de escrita. A lógica do sistema de escrita parte das letras organizando sílabas, com sílabas organizando palavras, com palavras organizando frases e com frases organizando textos. Porém, o processo de alfabetização não segue essa lógica. Ele ocorre apoiado em situações vividas pelos alfabetizandos, com materiais e atos de leitura e escrita, a partir dos quais, quem aprende, formula hipóteses.

A primeira hipótese desse processo é de que ler é interpretar imagens e que escrever é desenhar. Nessa primeira hipótese do processo de alfabetização sequer existem letras na escrita. A hipótese não inclui letras na escrita, mas já há uma elaboração inteligente, ou seja, há a compreensão de que se pode passar para o papel, representando por imagens ou desenhos, o que se pensa. Como essa hipótese não é verdadeira há, para quem aprende, a perspectiva de uma decepção – a constatação de que não se escreve com desenhos, mas com sinais gráficos, ou seja, com letras. Porém, a compreensão de que se escreve com letras, ainda está longe, na singular trajetória de quem superou o primeiro nível da escrita com imagens de uma verdadeira associação letra/som. Nesse nível, as letras não têm nenhum vínculo com a pronúncia das palavras. Elas são meros conjuntos de traçados lineares, associados globalmente ao que se escreve. Assim, para quem está se alfabetizando, nesse nível, boi se escreve com muito mais letras do que borboleta, porque boi é muito

maior do que borboleta. Isto é, a representação escrita ainda não tem nela a relação com a pronúncia do que se escreve. Novamente, quem aprende deve se dar conta da incompletude de sua hipótese.

Só, então, a partir dessa nova desilusão inteligente é que o aprendiz vai fazer ligação entre pronúncia e escrita. Entretanto, essa vinculação ainda é precária. Ele passa a associar uma só letra, a cada sílaba pronunciada das palavras. Por exemplo: para a palavra “querida”, ele associa apenas três sinais gráficos que podem ou não ser letras. E se forem letras podem ter ou não vinculação com seus sons.

Somente no quarto nível é que, aquele que aprende, vai começar a associar letra a som, mas ele ainda não estará alfabetizado. Para poder ser considerado alfabetizado é necessário ter conseguido a competência de ler e de escrever um texto simples.

Fato discutido durante a formação que detectou que a/ os professora/es tinham pouco ou nenhum conhecimento desses níveis sobre a leitura e a escrita, mas que, ao final da formação que ocorreu em três dias, demonstraram um avanço bem importante sobre essa temática.

Esses níveis do processo, em que os alunos constroem na sua trajetória da leitura e da escrita, provavelmente independem de ser a alfabetização na língua de origem da aldeia, como em português. O fato é que as pessoas fazem essas projeções.

Ao caracterizar os conhecimentos dos alunos por meio da aula-entrevista, ou seja, o nível no qual cada um se encontra, a professora pode direcionar as atividades, propondo ações de acordo com a peculiaridade de cada turma. Para que o aluno se sinta tocado e avance no seu processo de aprendizagem, as atividades devem se transformar em situações de ensino e isso só ocorre quando atinge o aluno, quando o afeta, quando suscita nele uma pergunta. Só aí ele aprende, porque não há resposta sem pergunta.

Esses níveis constituem ignorâncias e essas correspondem aos erros construtivos. Aqui a educação é vista como destaca Taukane (2017, p. 23) assim se manifesta: “...a partir do existente no interior das aldeias. Contrariamente ao que vem acontecendo como instrumento de destruição dos saberes próprios” dos indígenas. Nessa proposta do GEEMPA ocorre o contrário, pois é por meio dos conhecimentos específicos dos alunos e de suas aldeias que se estrutura o processo de alfabetização.

Para aderir a esta proposta, a **didática** precisa passar por uma grande transformação. Não se pode mais trabalhar letra por letra, depois sílabas e por último texto, como comumente ocorre no processo de alfabetização. O trabalho com letras, palavras e textos é feito diariamente, pois fazem parte da rede do processo de alfabetização. Este trabalho também deve estar vinculado a um contexto, ou seja, a uma história, a um filme, algum acontecimento, a algo que afete os alunos. Para tanto, o GEEMPA tem produzido muitos cadernos de atividades de maneira contextualizada. No primeiro momento de formação levamos exemplares do “Atabaque, Menino”, para que as professoras pudessem ter uma ideia sobre as produções já existentes no GEEMPA. O Atabaque Menino é um Caderno de atividades com uma linda história sobre a relação dos negros brasileiros com a África.

Porém, ao invés de trabalhar palavras do Atabaque Menino, optamos em usar os nomes das professoras indígenas presentes na formação, porque o nome tem um enorme significado pessoal e, também, deve ser trabalhado com os nomes dos alunos alfabetizando. Foram confeccionados vários materiais para jogos e fichas didáticas, que são o carro chefe da didática pós-construtivista. Demonstramos a possibilidade e potencialidade desse trabalho para que as professoras colocassem em prática com seus alunos.

As etiquetas com os nomes são palavras significativas. Mas podem ser palavras retiradas de histórias ou de algum acontecimento significativo para os alunos. O objetivo é realizar um longo trabalho

com esse conjunto de palavras possibilitando a memorização dessas. As palavras memorizadas possibilitam ao aluno estabelecer relação letra x som e refletir sobre a organização das sílabas das palavras, propiciando avanço nas suas hipóteses. Essa memorização não ocorre de forma mecânica, mas sim com muitas situações de jogos e fichas didáticas com essas palavras.

Para a preparação do segundo encontro que ocorreu em julho, sendo de mais três dias, foram construídos jogos e fichas didáticas com uma história Nambiquara denominada Wanintesu. A temática era sobre morte que é um universal em todas as culturas. Quando trabalhamos esse tema, os indígenas puderam relatar aspectos dos seus rituais de morte com as particularidades de cada aldeia. Dessa maneira ressaltamos que o trabalho com as letras, palavras e textos precisam estar contextualizados em algo significativo para os alunos e não de maneira solta e isolada.

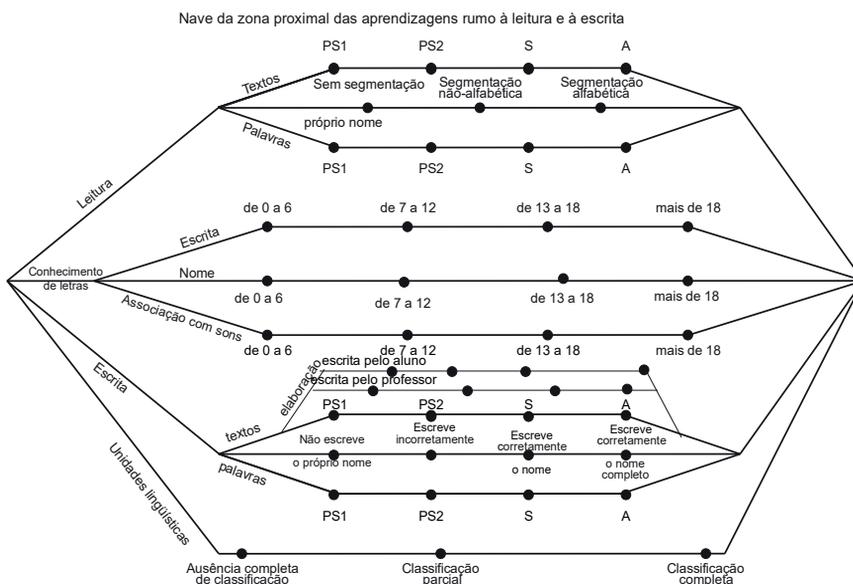
Neste momento buscou-se deixar claro para as professoras alfabetizadoras indígenas que o trabalho didático pós-construtivista ocorre num Campo Conceitual. A Teoria dos Campos Conceituais foi formalmente designada pelo autor Gérard Vergnaud¹ em 1990. Ela é constituída por um conjunto de situações cujo domínio progressivo exige uma variedade de conceitos, de procedimentos em situações e de representações em estreita conexão (VERGNAUD, 2017), evidenciando que a aprendizagem ocorre em situações e não por explicações da professora, sendo necessário conhecer o processo de como o aluno aprende e propor atividades significativas.

1 - Gérard Vergnaud – francês com 84 anos, foi diretor do Centro National de La Recherche Scientifique, filho de pai analfabeto e mãe que se aposentou como empregada doméstica, ele foi escolhido para receber uma bolsa de estudo. Estudou com Piaget em Paris e Genebra, sendo que Piaget foi orientador de sua tese de doutorado.

A grande diferença dessa proposta é que não se aprende numa ordem linear do simples para o complexo, como se costuma ensinar. O que historicamente se fez foi produzir um número gigante de analfabetos, índices demonstrados em diversas pesquisas como da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio que destaca uma pequena queda da taxa no analfabetismo da população acima de 15 anos de 2016 de 7,2% para 7,0% em 2017, não atingindo o índice de 6,5% estipulado para 2015.

Segue a representação da Rede de Hipóteses da Alfabetização, que se parece com uma nave espacial.

Figura 1 – Nave da Zona Proximal das Aprendizagens Rumo à Leitura e à Escrita.



Fonte: Esther Pillar Grossi, 2013, p.80.

Nesta imagem pode-se identificar os eixos da leitura, da escrita e do conhecimento das letras. Como as aprendizagens ocorrem em rede, é preciso propor aos alunos atividades em todos esses eixos contemplando a leitura e a escrita.

É importante destacar que um aluno pode estar mais avançado na leitura do que na escrita e vice-versa, podendo escrever de forma alfabética sem vinculação das letras aos sons, com pouco conhecimento da associação de letras aos sons, que faz parte do eixo do conhecimento das letras.

Essa rede também explica que é muito diferente o aluno recitar o alfabeto ou conhecer os nomes das letras e estabelecer letra x som.

Destaca-se, como fundamental, que um aluno só está alfabetizado quando fecha a rede de hipóteses, ou seja, quando pode ler e escrever um texto simples com compreensão, o que demonstra que a única maneira da aprendizagem se tornar irreversível é quando ela é registrada no organismo. Quando o *eskema* representado pelo fechamento de um sistema ocorre, o aluno pode regredir para níveis iniciais do processo de alfabetização.

Embasadas nessa teoria, tinha-se a tarefa de mudar a concepção de como se ensina e como se aprende, até então comumente utilizada para os professores indígenas, que foram fartamente provocados por intervenções didáticas com histórias dos povos indígenas e com atividades culturais, no qual se potencializou o diálogo intercultural e interétnico.

Esse diálogo respeitou a peculiaridade do que poderia ser dito ou não dito fora da aldeia, respeitando também as regras estabelecidas por cada povo.

Uma das grandes atividades no segundo momento de formação foi o aprofundamento do estudo da aplicação da aula-entrevista quando as professoras se deslocaram de ônibus para duas escolas não indígenas de Cuiabá, para realizá-la concretamente com alunos em processo de alfabetização. Esse momento proporcionou um diálogo intercultural entre alunos em processo de alfabetização não indígenas e professoras alfabetizadoras indígenas. O destaque maravilhoso foi quando os saberes e modos de vida das professoras indígenas foram questionados pelas crianças. Por exemplo, se

vivem em oca, se não usam roupas etc., produzindo esclarecimentos importantes para crianças não indígenas, geralmente bombardeadas por informações preconceituosas a respeito da ancestralidade das populações indígenas.

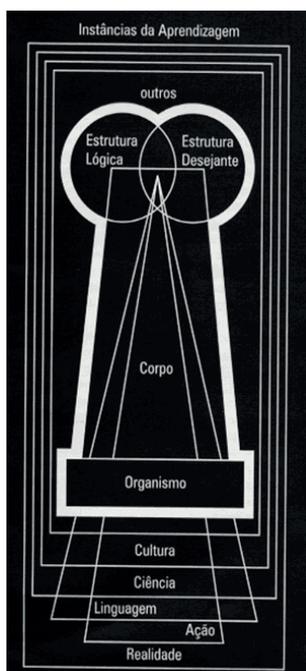
Após a experiência da aplicação da aula-entrevista, as professoras discutiram sobre as hipóteses que se encontravam seus alunos rumo ao processo de alfabetização. Nesse caso classificando os alunos de acordo com os níveis de cada um. Esses são representados, sendo colocados em uma escada. Ou seja, cada degrau da escada equivale um nível nesse processo. Essa escada é importantíssima para que a professora planeje de modo que o aluno acompanhe o seu processo e para a escolha dos colegas na constituição dos grupos áulicos.

Nos planejamentos dos momentos de formação, também havia, sempre, a preocupação de que a proposta de trabalho fosse muito significativa para que todos os professores se envolvessem. O que implicava o envolvimento de professoras que não trabalhavam especificamente com a alfabetização, mas que sua prática também poderia ser muito ampliada, aplicando a constituição dos grupos áulicos e compreendendo o processo das aprendizagens.

O terceiro momento de formação dos professores indígenas ocorreu em novembro de 2017, aprofundando a aplicação da aula-entrevista e dos níveis psicogenéticos, analisando as escritas dos alunos com o objetivo de bem identificar as características de um aluno alfabetizado de um aluno não alfabetizado. Enfatizou-se o trabalho com os tesouros, que são figuras de papel em variadas formas nas quais as professoras escrevem palavras significativas próprias de cada aluno. E com este material foram confeccionadas várias fichas didáticas e jogos. Essas palavras também são de fundamental importância que memorizem, pois produzem efeitos maravilhosos no processo de alfabetização. Utilizou-se, neste momento, as indicações do livro: Uma nova maneira de estar em sala de aula (GROSSI, 2007).

O conhecimento é fruto de um processo lento e construtivo. Na esfera individual o sujeito que aprende é constituído de quatro instâncias (desejo, inteligência, corpo e organismo). O sujeito busca compreender a realidade, atravessado pela comunidade, ou seja, pelo encontro com os outros, pela cultura e pela ciência, sendo ação e linguagem os veículos para essa compreensão (PAIN, 1988). A representação dessas instâncias pode ser observada na imagem a seguir:

Figura 2 – Instâncias das Aprendizagens de Sara Pain

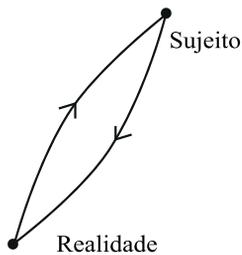


Fonte: Sara Pain, 1988 - Capa

Destaca-se, aqui, a essencialidade de o trabalho estar embebido em contexto semântico significativo, pois só assim é possível aprender, na relação com a estrutura lógica e dramática do sujeito. Diferente do que acontece na maioria das salas de aulas convencionais que a única preocupação é o trabalho lógico, ou sejam, os conteúdos.

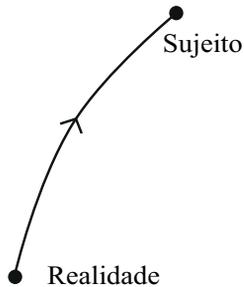
Dessa maneira, o GEEMPA se diferencia das outras teorias do aprender que são: inatismo, empirismo e o construtivismo, pois no pós- construtivismo acrescenta-se um terceiro polo sobre o aprender. É o polo outros, além do sujeito e da realidade. Como se vê nas representações.

Figura 3 – Inatismo – O conhecimento está no sujeito



Fonte: Esther Pillar Grossi, 2007, p. 15.

Figura 4 – Empirismo – O conhecimento está fora do sujeito



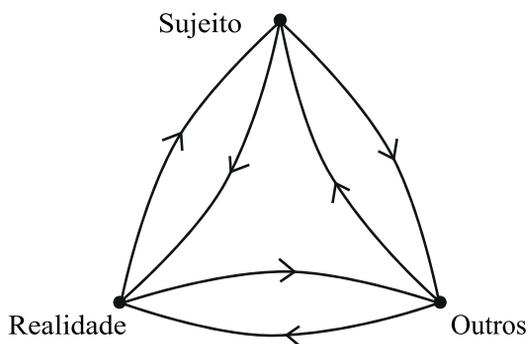
Fonte: Esther Pillar Grossi, 2007, p. 15.

Figura 5 – Construtivismo piagetiano - O sujeito constrói o conhecimento na interação com a realidade



Fonte: Esther Pillar Grossi, 2007, p. 15.

Figura 6 - Pós-construtivismo. O sujeito constrói o conhecimento na interação com a realidade tendo como mediação o Outro



Fonte: Esther Pillar Grossi, 2007, p. 16.

Uma das grandes problemáticas em educação é que essas teorias que foram construídas ao longo do tempo para explicar como ocorre a aprendizagem são incompatíveis entre si, portanto é completamente ineficaz misturá-las. Porém, é justamente o que mais prevalece nas escolas: uma mistura de fundamentações teóricas, o que resulta na não aprendizagem dos alunos, como por exemplo, pensar

que cada um tem seu ritmo de aprendizagem, algo tão impregnado na cultura escolar. Essa é uma ideia do inatismo, ou seja, de que já se nasce com conhecimentos prontos. Ela não combina com um princípio pós-constructivista de que somos seres de cultura e não de natureza. Por conseguinte, temos que aprender tudo. Ressaltamos o quanto esta proposta se diferencia das demais maneiras de alfabetizar os alunos. Dada, porém, à sua complexidade, apesar de ter sido uma experiência bem sucedida essa formação de professores indígenas, o tempo foi pouco para que os professores alfabetizadores pudessem realmente compreender a proposta e incorporá-la totalmente em sua prática de sala de aula, sem o acompanhamento de outros momentos de formação por especialistas do GEEMPA.

Conclusão

Nossa experiência com os indígenas, no Mato Grosso, foi a agradável constatação de sua afinidade com esse processo e de suas condições, não só de compreensão da proposta baseada nele, mas de sua competência em pô-la em prática, com sucesso, em poucos meses. Para tal, fomos ao encontro de contexto semântico que afetasse aquela comunidade, construindo atividades didáticas em torno de temas que lhes eram próximos. Acompanhamos a caminhada dos alfabetizadores indígenas em encontros de formação, enquanto eles alfabetizavam.

Atendemos à solicitação pungente de representantes daquelas comunidades, no nosso primeiro encontro, de que elas desejavam que efetivamente houvesse real acesso ao mundo da escrita nas suas aldeias.

A equipe do GEEMPA também se enriqueceu, e muito, com essa experiência, por meio das trocas nas situações trazidas pelas professoras indígenas. A consciência cultural relacionada à natureza, ao silêncio das crianças indígenas, à diversidade de línguas e linguagens e às situações relacionadas à morte. A ideia de que a Terra é a vida do indígena muito mais do que apenas um local e, sim, um

território que ganha sentido na prática econômica ritualística, onde se pode vivenciar a cosmologia ancestral, de onde se tem as fontes de alimentos, dos ornamentos, das ervas, do espírito, para poder garantir a vida nos diferentes mundos que coabitam e dão segurança à vida na aldeia e no planeta.

Referências

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GEEMPA. **Atabaque menino** – Caderno de situações didáticas. Porto Alegre: Comunicação impressa, 2016.

GEEMPA. **Aula entrevista**. Porto Alegre: GEEMPA, 2013.

GEEMPA. **Grupos áulicos**: a interação social na sala de aula. Porto Alegre: GEEMPA, 2005.

GROSSI, Esther Pillar. **Uma nova maneira de estar em aula**. Porto Alegre: GEEMPA, 2007.

GROSSI, Esther Pillar. **A ruptura com o construtivismo piagetiano**. Porto Alegre: GEEMPA, 2007.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática dos níveis pré-silábicos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

IBGE. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 24.out. 2019.

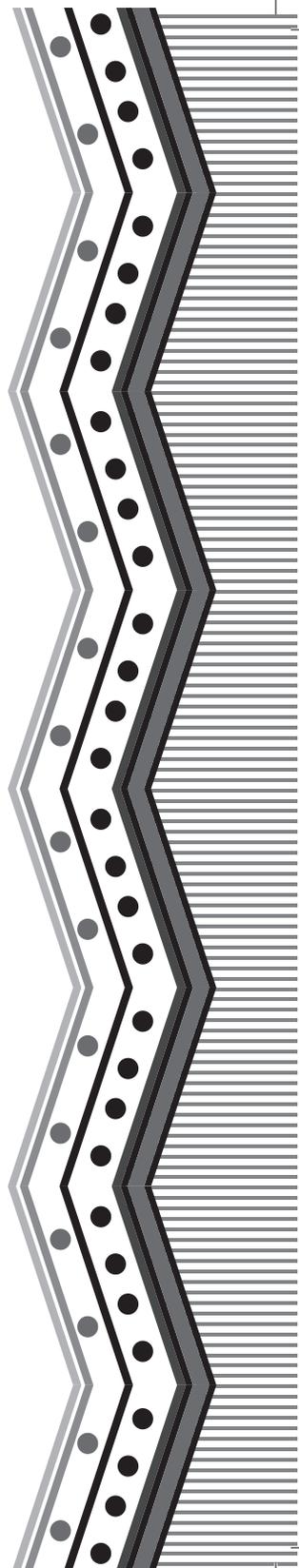
PAIN, Sara. **Organismo, corpo, inteligência e desejo**. Buenos Aires: GEEMPA, 1988. Transcrição de conferência Proferida.

TAUKANE, Isabel Teresa Cristina. **Giro-decolonial**: dos fragmentos de um processo civilizatório à emergência dos saberes indígenas. In: GRANDO, Beleni Saléte; PAULA, André Wanpurã; ADUGOENAU, Félix; DIAS, Tatiane Lebre; CAMPOS, Neide da Silva (Org.) Saberes e identidades: Povos, culturas e educações. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

VERGNAUD, Gérard. **O que é aprender?** Por que a Teoria dos Campos Conceituais? In. O que é aprender? Iceberg da conceitualização. Teoria dos Campos Conceituais TCC. Porto Alegre: GEEMPA, 2017.

PARTE II

**Os Saberes Indígenas na Escola:
a produção de material didático**





Saberes indígenas e inovação pedagógica

Teodora Souza -Povo Guarani
Neimar Machado de Sousa
Antonio Hilário Urquiza Aguilera

Educação Escolar Indígena

O Decreto 6861/2009 principia, em seu artigo 1º, afirmando que a “educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.”

Mais adiante, no artigo 2º, enumera alguns objetivos da educação escolar indígena: valorização das culturas, afirmação e manutenção da diversidade étnica, fortalecimento da língua materna, formulação de programas de formação para atender as comunidades, desenvolvimento de currículos e programas específicos, elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e consideração dos projetos societários autônomos de cada povo indígena. Assim, a produção de materiais didáticos é elemento constitutivo da política para educação escolar indígena.

Uma das políticas públicas mais relevantes nos últimos anos no campo da educação escolar indígena, que assegura a consulta à comunidade dos afetados, é a Conferência Nacional de Educação

Indígena (CONEEI). Já foram realizadas duas conferências em 2009 (Luziânia, GO) e 2018 (Brasília, DF). Esta política é importante para garantir a participação indígena na elaboração das políticas educacionais, além de avaliar e planejar as ações.

Estas conferências foram preparadas desde 1998, pois eram uma demanda das organizações indígenas nacionais desde a década de 1960. Estas demandas e contribuições possibilitaram a emergência de conceitos da educação escolar multilíngue, intercultural, diferenciada e específica, além da inclusão das línguas e conhecimentos indígenas no sistema formal de ensino.

A SECAD/MEC, criada em 2004, marcou momento de consolidação das políticas públicas educacionais para o reconhecimento da diversidade sociocultural como condição para a superação das desigualdades. Entre as ações estimuladas por esta secretaria está a reformulação da antiga Comissão Nacional de Professores Indígena em uma Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, CNEEI (2004), e a criação da Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA), em 2005, iniciativa para qualificar a produção de materiais didáticos e paradidáticos indígenas. A CAPEMA foi criada pela portaria MEC n. 13/2005.

Entre as políticas públicas desenvolvidas pelo MEC, a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) foi um programa implementado a partir de 2013, cujos objetivos estão centrados no apoio a ações em letramento, numeramento e produção de materiais didáticos. A criação deste programa constou entre as propostas da I CONEEI, em novembro de 2009. As ações da Ação Saberes integram o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), instituído pela Portaria n. 1062/2013. A Ação Saberes, criada pela Portaria n. 1061/2013, integra atualmente 09 redes interinstitucionais em todo o país.

Os etnoterritórios pactuados até o momento em número de 25, havendo 03 em implantação e outros 13 em consulta. No Mato Grosso do Sul há dois territórios, sendo território etnoeducacional Povos do Pantanal e território etnoeducacional Cone Sul. O relato deste artigo refere-se ao etnoterritório do cone sul, pactuado em 10/11/2009. Essa ação para formação continuada de professores indígenas desenvolvida neste território tem como uma das finalidades a produção de materiais didáticos que continuam em desenvolvimento e foram apresentadas em cinco mostras culturais anuais realizadas deste 2015.

A produção de material didático é uma das metas da política para a educação escolar indígena expressa na I CONEEI e na política dos etnoterritórios educacionais. A descrição do processo e a metodologia desta construção coletiva e formato de apresentação à comunidade são a matéria deste relato. A importância dos materiais didáticos está relacionada à preparação dos professores para desenvolvimento de atividades que valorizem a história, cultura e literatura indígena, conforme previsto na Lei 11.645/2008, mas cuja implantação esbarra na dificuldade da falta de investimentos, que estão concentrados nos grandes grupos editoriais financiados pelo PNLD.

Assim, os materiais didáticos produzidos na Ação Saberes deste 2013 estão destinados à comunidade escolar e expressam os saberes locais e familiares, quando muito passíveis de divulgação em outras comunidades próximas que assim o desejarem.

A produção de materiais didáticos específicos

A metodologia da produção de materiais didáticos no cone sul baseou-se na constituição de uma **comissão editorial**, formada pelos coordenadores dos núcleos, e dois **comitês editoriais**,

uma para cada etnoterritório educacional. A composição destes comitês é de educadores indígenas em sua maioria das etnias Kaiowá, Guarani e Terena.

A primeira fase da identificação dos materiais possíveis ocorre na relação com os professores e alunos, pois as metodologias em estudo e desenvolvimento são os temas geradores que inspiram o planejamento e as sequências didáticas. Muitos dos temas geradores tem indicado temas para os materiais didáticos a partir das produções dos estudantes e visibilização dos seus saberes.

Uma vez que as temáticas emergem do ensino com pesquisa, são convidados os mestres tradicionais chamados de nhanderu e nhandesy, para que narrem as histórias, mas que a maioria dos professores e jovens não conhecem em profundidade. Estas histórias são transcritas pelos professores indígenas, quando se inicia um longo processo de redação dos textos na língua portuguesa, guarani, kaiowá e terena.

O processo de transcrição é lento, pois o vocabulário das línguas indígenas varia de geração para geração, além disso a língua Guarani, predominante na maioria dos materiais produzidos não possui uma convenção ortográfica, variando da aldeia para aldeia e até mesmo entre famílias conforme o histórico das áreas. Outra dificuldade é a acentuação, pois há poucas fontes tipográficas que aceitam a acentuação ortográfica dos sons da língua guarani.

As histórias coletadas foram narradas em sua maioria nas línguas indígenas, indicando uma opção pela valorização da própria língua. O contexto é de comunidades bilíngues em que há monolíngues em língua portuguesa, monolíngue na língua indígena bilíngue nas duas línguas. Isto se refletiu nos materiais didáticos, pois há produções em kaiowá, guarani, terena, língua portuguesa e bilíngues.

Entre as dificuldades na transcrição, destaca-se mais uma vez a acentuação e o fato que não há uma convenção ortográfica para a escrita da língua guarani e terena. As fontes em word não têm os acentos para consoantes e vogais que são acentuadas na língua guarani, o que o levou os pesquisadores conteudistas a encontrar formas de contornar, pesquisando recursos do próprio editor de texto. Ocorre mudanças de configuração na troca dos arquivos entre os professores indígenas, o comitê editorial e o profissional responsável pela diagramação realizada em Photoshop e Corel Draw, sendo necessário a conferência detalhada dos bonecos antes da impressão.

A transcrição e a revisão das falas foram realizadas por professores indígenas. Os textos são ilustrados com desenhos coloridos pelos alunos e professores em papel sulfite, canetas nanquim, lápis de cor e canetinhas. Há muitos ilustradores talentosos nas aldeias e surpreende a habilidade artística aflorada dos guarani e kaiowá. Esta é uma etapa da produção dos textos, pois o tema das ilustrações é estabelecido a partir do texto escrito e a partir daí foram feitas, após discussão, os desenhos e a respectiva pintura.

Este desenho e pintura foi realizado com muitas mãos, tendo a participação de alunos e professores, sendo que muitos foram refeitos para aperfeiçoamento da coloração para obter o melhor efeito após a digitalização e tratamento da imagem. Um ponto identificado pela equipe em relação ao resultado final do livro impresso é que estes materiais poderiam ilustrados diretamente no computador em mesa digitalizadora, recurso, por outro lado, que as escolas indígenas não dispõem e não disporão em curto prazo.

Há ilustradores indígenas muito criativos e desenhistas competentes em várias aldeias, nem sempre tendo os recursos necessários para exercerem seus talentos. Entre os recursos

necessários e disponíveis e em quantidade insuficiente cita-se lápis de cor em quantidade e cores variadas, canetinhas, lápis e canetas especiais, papéis especiais.

Outro cuidado com relação ao conteúdo dos materiais didáticos construído e ilustrações é de ordem simbólica a analógica, pois há grande discussão sobre quais assuntos podem ser apresentados a crianças, adolescentes, meninos e meninas, tendo em vista seus efeitos.

Conforme a cosmologia indígena há mitos restritos aos meninos e às meninas e outros que não podem ser apresentados para crianças, pois podem causar doenças e até levar a morte segundo o pensamento guarani e kaiowá, pois o aspecto psicológico e biológico entre os índios não está desconectado do tempo, da natureza, do clima, da astronomia. Durante as formações os temas são previamente discutidos e explicados pelos mestres tradicionais, quais os materiais são adequados para utilização nas escolas indígenas. A título de exemplo, é importante citar o caso do CD de cantos produzido pela Terra Indígena Panambizinho, Dourados, MS, habitada majoritariamente pelos Kaiowá. Após discussão em reuniões preparatórias, a opção dos sábios indígenas foi por um repertório para alegrar o espírito das crianças, *Porahéi Mitã Guyra Mbovy'aha*, na língua kaiowá. Além deste cd, foi feita uma reedição de um disco já esgotado da região de Caarapó, *Kaiowa Ayyu Tee*, com cantos gravados em estúdio da FM UCDB em Campo Grande (MS) pelo grupo do nhanderu Florencio. Um diferencial do álbum do Panambizinho foi o local de gravação, na Casa de Reza, *ongusu*, do sr. Nelson Concianza e Rosalina Aquino, pois a captação de som, especialmente do *takuá*, instrumento feminino de percussão fica mais original devido ao chão batido, diferente de um estúdio, além do grupo de dança e canto (*nhembo 'e*) ficar mais à vontade.

Ilustração 01 – Gravação do CD de cantos na Aldeia Panambizinho

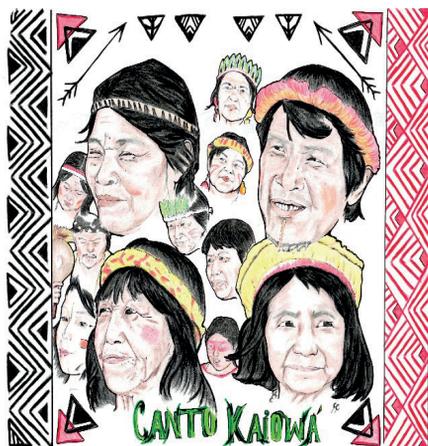


Fonte: Marildo da Silva Pedro, 2017.

As publicações são realizadas com o apoio interinstitucional entre algumas universidades do Mato Grosso do Sul: ufgd, ufms, uems e ucdb. A parceria na produção de materiais didáticos incluiu as prefeituras municipais, o curso de magistério nível médio ára verá, a Fundação FUNAEPE, o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá e os professores terena de Dourados.

Um caso ilustrativo destes é o cd de cantos kaiowá, gravado na aldeia Panambizinho, Dourados, MS, *Porahéi Mitã Guyra Mbovy'aha*. A tradução do título já indica a escolha metodológica da seleção de conteúdo, ou seja, Canto para alegrar novamente o espírito da criança. A ilustração 01 abaixo é da capa do cd que foi produzido pelo estudante kaiowá Mathias Vera Junior.

Ilustração 02 – Capa CD Canto Kaiowá



Fonte: Desenho e pintura: Mathias Vera Junior, 2017.

O CD foi composto por 43 faixas:

- | | |
|---------------------------------|------------------------|
| 01 Tape araguyje | 22 Ndopo nhombo'e |
| 02 Tape reyi jusuape | 23 Jaha katu nhande |
| 03 Tape reyi jusu | 24 Jaha jahexa nhomboe |
| 04 Taperendy | 25 Jajevy paparay |
| 05 Taquara | 26 Jeroky ara guydj |
| 06 Xerete moatyron | 27 Kotyhu 3 kunhangue |
| 07 Nhande pygwyroko aguyjerendy | 28 Kotyhu 4 |
| 08 Nhande rykey | 29 Kotyhu |
| 09 Oguapy oguapy | 30 Kotyhu 2 |
| 10 Oguapy ojoeh | 31 Kua kwaha |
| 11 Ojeapa maracanã | 32 Eru ne chupe |
| 12 Ojexamakoe kurundua rendy | 33 Guaxire guahu |
| 13 Ou kuara rendy | 34 Guaxire |
| 14 Kunumi ambojegua | 35 Hendyjama |
| 15 Kunumi marane'y | 36 Hoa kwararendy |
| 16 Kunumi | 37 Ijoja guyra |
| 17 Maracanã xemaerã | 38 Agwyje nhemongoi |
| 18 Mbajeju | 39 Aipo ko onhendu |
| 19 Mbaraka | 40 Aipo renoi xe rykey |
| 20 Mimby Valdomiro 2 | 41 Apyka rendy |
| 21 Mimby Valdomiro | 42 Eju te rehecha |
| | 43 Embogua py ixupe |

A concepção desta coletânea foi escolhida pelos mestres tradicionais junto aos professores da Escola Indígena Pa'i Chiquito Pedro, incluindo cantos para saúde das crianças, cantos do Jerosy, cantos do batismo, benzimentos contra os males em geral, iniciando com um canto sobre a perfeição espiritual.

Além do CD, houve a produção de 01 vídeo e 01 animação. O vídeo produzido foi a gravação de um ritual kaiowá e canto, chamado de *Ñevanga*, cantos para recuperar a saúde. Este canto foi gravado na casa de uma anciã da aldeia, senhora Alda.

A animação foi produzida pelo professor indígena Devanildo Ramires na aldeia Te'yikue, Caarapó, MS, sobre o raio, chamada de Aratiri, sua mitologia e cuidados que devem ser tomados.

Ilustração 02 – Capa DVD Aratiri



Fonte: Sousa, 2018.

Quanto aos livros produzidos, o primeiro deles, *Ka'aguy Póra'i*, já está impresso. Trata de uma história sobre um ser da mata, o pai do mato, para alguns. A história, classificada como mito para o leitor indígena e não-índio, foi narrada pela nhandesy (rezadora, xamã) Tereza Martins Espíndola e sua filha, Isaura Espíndola. Segundo a cosmologia guarani, todos os seres vivos da natureza têm um dono, tudo o que comemos e plantamos, *Ka'aguy Póra'i* é

ele, fazendo jehovasa, o ritual antes de realizar alguma ação, como caçar, pescar, encontrar alimentos, frutos, sementes, remédios ou até mesmo extrair madeira.

Uma das orientações metodológicas que subsidiou as formações dos professores nesta ação foi a valorização dos pressupostos interculturais e filosóficos das etnociências, nos termos propostos por Jorge Balladares-Burgos (2018), em seu texto *A Etnofilosofia como Fundamento das Etnociências*.

Uma dificuldade encontrada para a textualização didática dos saberes é quanto à autoria. A Biblioteca Nacional que administra o ISBN e registra as obras publicadas, além das normas técnicas da ABNT para obras publicadas, não aceita o registro na capa das obras para coletivos, reservando espaço para organizadores. A produção das obras diferenciadas envolve muitas pessoas para contar as histórias, transcrevê-las, revisá-las, ilustrá-las, unificar a ortografia adotada na aldeia. O crédito a todos os autores foi registrado em fichas técnicas, mas as normas técnicas acadêmicas não permitem que esta ficha apareça logo no início dos livros.

Além da autoria, outra discussão necessária é quanto aos direitos autorais de obras coletivas dos povos indígenas, pois ao publicar uma obra por uma editora, os autores cedem os direitos daquela edição à editora. No caso de reproduzirem partes da obra, fotocopiando-a, estariam cometendo uma violação dos direitos autorais, configurando, desta maneira, um instituto impróprio para obras indígenas.

Os textos foram discutidos e corrigidos em reuniões regulares do Comitê Editorial com a participação de professores de etnias e aldeias diferentes, além de editores e diagramadores não-indígenas. Uma destas reuniões ocorreu no dia 21 de junho de 2018, na cidade de Paranhos, ms, com a participação dos professores indígenas Fidencio Vera, Silvio Pires, Huto Vera, Neimar Machado de Sousa, Elda Vasques, Delfino Borvao, Tomas Vera, Veronice Lovato Rossato, Teodora de Souza e Neimar Machado de Sousa.

Durante os anos de 2015 a 2017 com a formação saberes indígenas em ação que objetiva: Formação de professores na área de letramento, numeramento e produção de material didático na escola. Com este objetivo foram desenvolvidos subprojetos nas escolas indígenas para desenvolvimento de materiais didático literários na língua kaiowá.

Os trabalhos desenvolvidos vão de encontro com a proposta dos objetivos ASIE, que era uma dinâmica constante na escola naquele período. Os trabalhos são importantes, pois valorizam a literatura e a língua indígena. Os trabalhos de elaboração e produção com o material didático pedagógicos é de muito valia, pois a produção de material para a educação escolar indígena fortalece e enriquece a dinâmica em sala de aula transformando em conteúdos curriculares.

A publicação de livros estimulou os professores a produzirem mais materiais e a avaliação dos materiais publicados pelos mestres tradicionais tem motivado sugestões pedagógicas e encomendas de materiais sobre o Mbaraka e Mito dos Gêmeos, para citar apenas dois dos temas solicitados. Atualmente estão em desenvolvimento um gibi história do Pa'i Chiquito, o patriarca da Aldeia Panambizinho, a história do Tatu narrada por rezadores e professores, além do Mbarakaja, entre outros.

Esses trabalhos elaborados passam pela análise coletiva a escola. Os personagens envolvidos nesse processo trabalham com as imagens ilustrativas e a escrita kaiowa. Cada frase, cada texto é minuciosamente revista. Trabalhos esse que envolve a língua kaiowá dessa terra indígena. Algumas palavras e frase sobre alternância de dialeto, por se tratar da escrita kaiowa da comunidade indígena Panambizinho. Após esse processo, os materiais são entregues ao comitê editorial.

O comitê editorial é composto por professores indígenas e não indígenas com experiência em edição, revisão e diagramação. Os professores pertencem a vários municípios e instituições e

participam diretamente e indiretamente da formação da Ação Saberes. As produções são diferenciadas conforme as etnias estudadas, essa diferenciação serve para analisar o conteúdo com a realidade de sua etnia.

As atividades do comitê editorial da ação saberes indígenas na escola não foram reconhecidas formalmente pelas instituições, pois no entendimento destas as editoras universitárias já possuem conselhos editoriais, embora estes não tenham representantes indígenas nem especialistas para obras nas línguas indígenas.

A produção destas obras resultou de entrevistas em oficinas nas escolas indígenas, seguidas de ilustração por professores indígenas e alunos, digitação dos textos por professores, revisão coletiva do texto com professores de várias aldeias devido à dificuldade com ortografia no editor de texto que não tem uma fonte que suporte acentuação do guarani e terena, além do vocabulário que muda de uma aldeia para outra. Um dos procedimentos adotados pelo Comitê Editorial foi evitar tanto quanto possível os empréstimos, adotando-se vocabulário com sinônimos que ficarão em balões nos textos ou em vocabulários no final dos livros, os textos foram diagramados com a ferramenta Corel Draw e as imagens, após escaneadas em resolução entre 200, 300 e 400 dpi foram tratadas nas cores e contraste em photoshop combinadas com outros elementos gráficos para dar profundidade, tendo em vista que não são desenhadas diretamente no computador.

Foi discutido a produção de materiais didáticos. Variação na grafia das palavras de aldeias para aldeia. Exemplo *mboehao*, escola, utilizado na aldeia Pirajuí, mas grafado outra forma em outras aldeias. Solução encontrada pelos professores foi colocar todos os vocabulários.

Os textos são de autoria coletiva, pois há a participação de vários especialistas de várias aldeias, homens e mulheres, várias gerações, iniciando com a contação de histórias, registro escrito e correções.

Há livros que compõem coletâneas dos municípios de Dourados, Caarapó, Amambai e Paranhos. Alguns municípios que compõem a rede não apresentaram materiais produzidos, mas ainda assim solicitam os materiais produzidos para suas escolas como ocorreu, por exemplo, na Aldeia Nhanderu Marangatu, em Antonio João (MS).

Os materiais produzidos são os seguintes: livro Ka'aguy Pórai (Dourados), CD de cantos Porahei Mitã Guyra Mbovya'aha (Aldeia Panambizinho), livro terena Turí ne Terenoehiko (Dourados), livro Ñuaiñuingue (Dourados), livro Ka'arovapy (Caarapó), livro Mymbañarõnguera (Amambai), livro terena Exetina Uné (Dourados), livro Ore Remity (Caarapó), livro terena Elóketi Okovo (Dourados), livro Ava Jeroviaha (Amambai), livro terena Hiyokena Kipae (Dourados), livro Tekoha Vy'a Renda (Caarapó), Fichas de leitura (Caarapó), livro Mitã Reko (Amambai), vídeo Aratiri (Caarapó), livro terena Ikorokovope ne Têrenoe (Dourados), vídeo Nhevanga (Dourados), livro Guarani Rembi'ujete (Aldeia Pirajui, Paranhos), livro Guarani Mombe'upy (aldeia Potrero Guasu, Paranhos), gibi Pa'i Xikito Ou Ypy Ramogware (Panambizinho) e livro Mburika'i Ikatupyryva (Dourados). Todos estes materiais foram produzidos nas línguas Guarani e Terena e tratam de temas ligados à cosmologia indígena adequados às crianças em idade escolar e com o respaldo dos educadores e mestres tradicionais indígenas num processo intercultural e crítico.

A experiência na produção de materiais mostrou-se tarefa complexa, demorada, mas gratificante. Uma lista das etapas de produção resultou na sequência agrupada nas seguintes fases: pré-produção, produção e pós-produção.

A pré-produção consiste em: seleção das histórias a serem narradas, definição do público destinatário da obra, narrativa oral (sábios tradicionais) e gravação da narrativa.

A fase da produção consistiu nas seguintes etapas: transcrição em texto da narrativa oral (professores indígenas), ilustração dos textos em papel (alunos e professores indígenas), revisão dos textos (professores indígenas e especialistas), aperfeiçoamento das ilustrações (contorno e cores), junção dos textos e ilustrações, montagem do boneco (sequenciamento do livro), pré-diagramação em editor de texto ou de imagens, diagramação, tratamento de imagens (iluminação, contraste, normalização de cores, redução de riscos), revisão dos textos e imagens pelo comitê editorial, impressão de boneco final, revisão de boneco, aprovação de boneco, encaminhamento para gráfica (escolha da tipologia das fontes, tipo de papel, gramatura do papel, orientação da página), impressão.

A fase final de pós-produção incluiu as seguintes etapas: distribuição dos livros nas escolas indígenas, capacitação dos educadores para uso das obras, confecção de fichas de leitura e cadernos de atividades.

Uma demanda estimulada por este projeto foi a apresentação dos materiais produzidos e projetos desenvolvidos pelos professores nas escolas indígenas. Assim, a partir de 2015, tiveram início como culminância das atividades anuais, normalmente no mês de novembro e em formato de feira de ciências com apresentações culturais.

As mostras somaram-se no calendário da Reserva de Dourados aos jogos escolares e estimularam outras atividades como o I Fórum Indígena, primeiro que foi realizado na comunidade no ano de 2019 na semana dos povos indígenas juntamente com uma feira de produtos locais e orgânicos. Outras escolas passaram a organizar suas mostras também. Entre elas, a escola municipal Agostinho, na Aldeia Bororó, e a Escola Estadual Guateka na Aldeia Jaguapiru, além de outros municípios como Caarapó (MS) e Douradina (MS).

Em 2019 houve a inauguração de banco de sementes na EMI Tengatui Marangatú, resultado da parceria entre a comunidade, a Prefeitura Municipal de Dourados e a Universidade Federal

da Grande Dourados. Esta iniciativa é coordenada na aldeia pelo professor Cajetano Vera, um dos educadores que participaram da Ação Saberes Indígenas na Escola.

O formato das mostras culturais incluiu em sua programação apresentação dos projetos desenvolvidos pelos professores com o foco na valorização dos saberes e das línguas indígenas. São atividades que envolvem artesanato, pesquisa com grafismos, materiais pedagógicos, jogos, danças e produção de textos sobre história e situação da aldeia. Além das apresentações dos professores em formato de seminário e exposição dos recursos desenvolvidos, as mostras atraem muitos visitantes, pois há apresentações culturais de dança, cantos e músicas. O principal objetivo destas mostras é apresentar a riqueza cultural nas aldeias de Dourados e região e uma visibilização positiva para fazer frente ao preconceito contra os povos indígenas em geral.

Ilustração 04 – CARTAZ DA V MOSTRA CULTURAL



Fonte: Sousa, 2019.

O tema da V edição da mostra cultural é Tekoha Marane'ÿ, no segmento da educação antidrogas, participando do princípio de que uma aldeia sem males é uma aldeia sem álcool e drogas, com mensagens difundidas e discutidas entre os próprios estudantes. O pedido da comunidade para que os professores desenvolvem ações de prevenção às drogas foi apresentado pelas lideranças aos educadores durante a edição de 2018 da Mostra.

Considerações Finais

Entre os resultados desta ação está a autonomia, resultado da autovalorização dos saberes das crianças, professores e comunidade indígena nas escolas de Dourados e região, assim como a prática da interculturalidade, como ferramenta para descolonizar as ações na educação indígena. Ao propor novas práticas (metodologias ativas e participativas, materiais didáticos elaborados pelos indígenas, ensino bilíngue, etc.) a Ação Saberes Indígenas na Escola, da forma como foi instituída nesta região, está provocando um repensar do próprio currículo da educação escolar indígena. Como sabemos, mesmo que a escola seja indígena, ela pode seguir reproduzindo relações coloniais e assimétricas de poder e entre as culturas. Dessa forma, a meta é que cada vez mais, a educação escolar indígena aprofunde suas práticas de interculturalidade, através de novas metodologias e materiais, para construir relações de autonomia.

A finalização do financiamento da Ação Saberes pelo Ministério da Educação e interrupção das bolsas, apesar de bem avaliado e baixo custo, levou as escolas indígenas a inserir a temática dos saberes no currículo e projeto pedagógico das escolas e a exercer a criatividade, além de recorrer a parceiros e voluntários para manter parte das atividades e carência de materiais didáticos. A demanda, no momento, é a necessidade de investimento para garantir a continuidade para valorização da expertise conquistada

pelas equipes e educadores indígenas, além da impressão dos livros desenvolvidos e potenciais recursos pedagógicos inovadores como, por exemplo, jogos, mapas, roupas tradicionais, grafismos, cartilhas e tantos outros materiais que atestam o empenho e a criatividade das escolas indígenas.

Há também grande necessidade de aparato tecnológico nos laboratórios de informática nas escolas para compor versões digitais dos desenhos, mesa digitalizadora por exemplo, material de consumo para desenho e pintura nas escolas indígenas. A carência destes recursos é uma dificuldade para produção de novos materiais à altura da capacidade e criatividade dos estudantes e educadores indígenas. Os recursos nas salas de tecnologia são carentes em equipamentos e também de profissionais, pois o regime de contratação nestas salas é bastante precarizado.

Como as tiragens das obras, por restrição de orçamento são pequenas, recomenda-se aos leitores-gestores a ampliação da estrutura de tecnologia da informação das universidades que formam parte da rede SIE (Saberes Indígenas na Escola) o investimento em repositórios dos materiais originais e das obras para revisão e novas impressões. Sabemos que a perda digital de informações é comum na história das tecnologias da informação, motivo pelo qual estes saberes são guardados na tradição oral por mestres tradicionais indígenas que racionalmente desconfiam da memória dos não-índios.

O desenvolvimento das atividades da ação saberes estimulou os educadores a desenvolverem outras atividades de valorização dos conhecimentos indígenas nas aldeias. Citamos como exemplo a mostra cultural na EEI Guateka (Aldeia Jaguapiru), a Mostra Sabores da Terra (Aldeia Te'yíkue), mostra cultural da EMI Agustinho (Aldeia Bororo), mostra cultural na EE Marechal Rondon (Aldeia Lagoa Rica), entre muitas outras.

Em relação à continuidade desta iniciativa inovadora, independentemente de sua interrupção por parte do Ministério da Educação e extinção da SECADI na reforma administrativa do governo Bolsonaro, observamos que, devido ao prazo de implantação da BNCC e revisão do currículo do Ensino Fundamental, que os conceitos próprios são inseridos no currículo escolar das escolas de Dourados, além do uso intensivo de tecnologias digitais de baixo custo para disseminação das obras produzidas.

Referências

Balladares-Burgos, Jorge. **Nuevo Pensamiento**. Revista de Filosofía del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Salvador, área San Miguel. ISSN 1853-7596. Volumen VIII, Número 11, Año 8, Diciembre de 2018. Págs. 01/16. Disponível em www.editorialabiertafaia.com

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Final I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. MEC/SECADI: Brasília, 2014.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

Comitê Editorial Cone Sul. **Guaingue**. Ação Saberes Indígenas na Escola/Rede MS. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

Comitê Editorial Cone Sul. **Ka'aguy Póra'i**. organização de Neimar Machado de Sousa, Teodora de Souza, Veronice Lovato Rossato. Ação Saberes Indígenas na Escola/Rede MS. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2017.

Comitê Editorial Cone Sul. **Turi ne terenoehiko**. Ação Saberes Indígenas na Escola/Rede MS. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul.** “Será o letrado ainda um dos nossos?” Campo Grande, 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

SOUZA, Teodora de. **Educação Escolar Indígena e as políticas públicas no município de Dourados.** Campo Grande: UCDB, 2013. Dissertação (Mestrado).

Ação Saberes Indígenas na Escola Rede UFMT (ASIE-UFMT) - Conectividades em teias, formações e protagonismo de povos originários.

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira
Beleni Saléte Grandó
Alceu Zoia

Introdução

Este texto é uma reflexão acerca da importância de dialogarmos sobre a “Ação Saberes Indígenas na Escola” – Rede UFMT (Rede ASIE UFMT) – UNEMAT e IFMT, que desenvolve, desde 2017, a formação continuada de 115 professores de 12 povos de Mato Grosso. Uma política pública instituída pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Essa política pública foi instituída pela Portaria nº. 1.061/2013, e tem por finalidade a promoção da formação continuada de professores indígenas.

A “Ação Saberes Indígenas na Escola” orienta que se deve atentar e contemplar para a concretude de um trabalho que considere a situação sociolinguística dos povos indígenas e, nesse sentido, as ações a serem propostas e desenvolvidas junto a professores/as e escolas indígenas dos povos Apiaká, Munduruku, Kawaiwete Terena e Kayapó têm primado e/ou primou em concretizar experiências de

letramento e de numeramento, tendo como elemento disparador a cultura dos respectivos povos. Desta forma, cada povo o fez conforme sua situação sociolinguística.

A partir da proposta inicial de produção de materiais didáticos e pedagógicos pela equipe do projeto, as comunidades decidiram o tema e a forma como trabalhariam. O povo Munduruku decidiu apresentar um material com as frutas silvestres que se encontram em seu território; o povo Apiaká traz a sua experiência com a memória da língua; o povo Kawaiwete com o uso do lugar de vivências e narrativas de histórias; o povo terena traz um mini dicionário da língua originária, com pequenos textos, e o povo Kayapó também apresenta a língua de seu povo em pequenos textos. Um trabalho com coletividade e com colaboração da Faculdade Indígena Intercultural – Campus de Barra do Bugres/UNEMAT.

Trata-se de um trabalho em rede entre instituições, mas muito mais do que um trabalho em rede de universidades, trata-se de uma rede que se estende e se desenvolve no interior das comunidades, que assume a responsabilidade do desenvolvimento de um trabalho de ressignificação, de escrita e de fortalecimento da língua, assumindo uma política linguística que já estava em andamento nestas comunidades.

Tem sido adotado dentro das comunidades indígenas um constante trabalho de formação continuada como um desafio em rede. Dessa forma, as comunidades assumem as ações de formação continuada considerando a própria existência de situações sociolinguísticas em seus espaços de vivências, como também atendem as proposições do projeto Saberes indígenas na escola.

Assim, o trabalho pedagógico, via projeto saberes indígenas na escola, se assenta em situações em que o letramento e numeramento em língua portuguesa são concebidos como a primeira língua, mas também como uma política de fazer com que o letramento e numeramento em línguas indígenas ou língua portuguesa apareçam

nas produções escritas e produzidas no interior das respectivas comunidades indígenas. Sobre isso, esclarecemos que, às vezes, mesmo que um povo não tenha como a primeira língua a sua língua originária, ao escrevê-la, assumem-na como sendo primeira. Trata-se do empoderamento político, o que estamos denominando de uma etnopolítica Kawaiwete, Munduruku, Apiaká, Terena e Kayapó, pois compreendem-na não apenas como codificações e/ou descrição, mas como grafação de cosmovisões. Ela representa a permanência do originário, mas também rememora a violência colonial. Então, produzir oralidades e escritas na língua materna, no contexto atual, representa escrever sobre si e sobre a ancestralidade, numa recondução antidecolonial.

Ação saberes indígenas na Escola: Política linguística, situações sociolinguísticas e letramento

Antes de dialogarmos nesta parte textual sobre como temos compreendido nossas experiências de letramento junto aos professores/as da comunidade Tatuí, Mayrob, Nova Munduruku, Terena e Kayapó, de maneira breve, abordaremos algumas considerações sobre a situação sociolinguística Kawaiwete, Munduruku, Apiaká, Terena e Kayapó no espaço das suas respectivas aldeias, e o fazemos compreendendo que, em geral, as comunidades indígenas se apresentam em situações muito diferenciadas em relação a suas línguas, pois há situações monolíngues nas línguas ancestrais, bilíngues e multilíngues em diferentes situações sociolinguísticas advindos do contato com a língua portuguesa. Conforme Mori, Cruz e Quintino (2017), esse quadro é resultado das diferentes situações de contato que operaram de diferentes formas, mas quase sempre de forma trágica e danosa ao povo indígena.

Insere-se, nesse quadro histórico, as comunidades indígenas com as quais desenvolvemos este projeto de ação, pois observamos que esses povos apresentam diferentes situações sociolinguísticas.

Por exemplo, na aldeia Tatuí do povo Kawaiwete, um pequeno grupo de anciãos é falante da língua originária, já adultos e jovens compreendem a língua, mas quase não praticam a conversação, situação que se estende a algumas crianças, e ainda inclui outras que não entendem o idioma do seu povo. Na escola com a formação inicial e continuada, os professores/as têm se empenhado em produzir situações didáticas de revitalização da língua, com produções na oralidade e materiais escritos.

Na aldeia Nova Munduruku, do povo Munduruku, há grupos de famílias falantes da língua originária e uma política linguística da comunidade em fazer processos de revitalização com a língua, neste caso, há duas estratégias elaboradas e vividas pela comunidade. Uma delas foi a vinda de famílias Munduruku falantes do Pará para Mato Grosso, somando esforços com o projeto Saberes Indígenas, a segunda é a formação inicial de professores pela FAINDI. Além disso há outras ações estabelecidas em forma de teias, conectando-se aos objetivos da própria comunidade.

Na aldeia Mayrob do povo Apiaká há uma política de revitalização a partir dos lembrantes da língua originária, dos materiais já produzidos de forma escrita por pesquisadores que estiveram junto ao povo Apiaká e consultas com povos que tenham o mesmo tronco linguístico, como por exemplo, o povo Tapirapé. Essa ação tem sido intensificada na comunidade a partir do desenvolvimento do projeto Ação saberes Indígenas na Escola.

O povo Terena vive um processo de busca de revitalização de sua língua por meio da escola, numa ação de pesquisa e envolvimento dos poucos falantes da língua Terena na comunidade e do esforço dos professores na produção de materiais que possam auxiliar no desenvolvimento linguístico do povo.

Para os Kayapó, o esforço tem sido na busca da escrita de sua língua e na compreensão da língua portuguesa, uma vez que são falantes praticamente monolíngues de seu idioma originário.

De maneira geral, os cinco povos têm buscado revitalizar seus idiomas, e o faziam antes mesmo da chegada do Projeto Ação Saberes Indígenas na escola, que veio a somar com as ações e políticas definidas por essas comunidades no que diz respeito à valorização, fortalecimento e revitalização da língua originária. De outra forma, podemos dizer e/ou reafirmar que a língua materna tem se constituído como uma ferramenta étnica-política. Ou seja, assumir que ela é um dos elementos fundamentais de reconhecimento cultural de cada povo, ainda que traga “consigo a história de perdas culturais, uma vez que os idiomas indígenas sofreram, ao longo da história, violentas ameaças em estado de concretude” (FERREIRA, CRUZ, ZITKOSKI, 2019, 38).

Trata-se de um movimento político que toma força, principalmente, a partir da Constituição Federal de 1988 com a inclusão de uma política educacional que atendesse às lutas e o reconhecimento dos povos originários brasileiros, assegurando a possibilidade do uso da língua materna, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao prescrever que o país desenvolvesse ações e programas de ensino e de pesquisa que incluísse entre outras metas, a valorização das línguas indígenas e dos seus conhecimentos tradicionais.

Prescrições importantes que demandaram estudos e envolvimento de diferentes instituições governamentais e não governamentais, pois havia a necessidade de uma ampliação e ressignificação da escrita em línguas originárias. Algumas comunidades indígenas têm, em suas mãos, materiais escritos em suas línguas originárias, há indígenas que as escrevem por terem participado das missões espalhadas por todo o país no período colonial. Mas, o que apontamos é que a situação sociolinguística, e mesmo a política adotada por cada povo indígena na atualidade, é diferente e decorre do processo de contato. Então, como aponta Cunha (2006), não há como falar em um único modelo de política

linguística no país, até porque as políticas o são de cada povo, ainda que precise das universidades e outras instituições para auxiliar na documentação, definição da grafia e funcionamento da língua.

Aqui se insere o projeto Ação Saberes Indígenas, um projeto de formação continuada dentro de uma política de língua, e é feito mediante reflexões, estudos e vivências da aprendizagem e alfabetização via letramento.

De acordo com Soares (1998), o importante é alfabetizar letrando. Ela explica que é preciso ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita de modo que as pessoas se tornem alfabetizadas e letradas ao mesmo tempo. Ou seja, um processo que deve ser feito de forma significada, em que a escrita e a leitura estejam presentes na vivência e, assim, a alfabetização e o letramento ocorrem de maneira simultânea e com sentido para a criança.

A compreensão é que o processo de letramento inicia desde nascimento da criança, umas em sociedades altamente grafocêntrica, convivendo com variados materiais escritos. E outras, em sociedades em que a oralidade assume um importante lugar na aprendizagem da vida da criança. Nesse sentido, ousamos dizer que aqui o letramento indígena se fundamenta nos aspectos da cultura, da cosmologia ritualizada em vários momentos. Quando evidenciamos essas experiências, atrevemo-nos em afirmar que as pedagogias indígenas se fazem presentes articuladas nas formas de viver e de se constituir da cultura.

Ainda que os códigos da cultura dos povos Kawaiwete, Apiaká, Kayabi, Terena e Kayapó estejam e são compreendidos dentro de uma cosmologia própria, as formas de produção de alfabetização centram no letramento, assumindo a língua portuguesa como primeira língua, com esforços de fazerem-na significativa

dentro do campo da política linguística e da etnopolítica. A política linguística tem a ver com a situação sociolinguística de cada povo, e a etnopolítica, no sentido mais amplo, faz parte de toda a complexidade da sustentabilidade existencial dos grupos/povos indígenas.

Dialogar sobre o processo de alfabetização e letramento dentro desta perspectiva não é simples, porque se faz necessário uma aproximação intercultural crítica, no encontro da organização de mundos epistemológicos diferentes, de uma ciência política decolonial.

O letramento cultural, social já ocorre desde que a criança indígena nasce e convive com a sua organização cultural. A alfabetização é aqui compreendida como sistematização da escrita e fenômeno de aprendizagem que ocorrem em diferentes etapas da vida, ou seja, um processo *continuum* do campo das letras. Aqui acontece a formulação de hipóteses de escrita que não podem estar desvinculadas do letramento, dos sentidos, dos gêneros textuais disponíveis nas comunidades indígenas e nas sociedades como um todo.

Assim, sobre Letramento indígena, dizemos que há duas formas de compreendê-lo. Um letramento interno que se dá no uso da oralidade e nas expressões vivificadas em situações específicas de cada povo, na narrativa dos mitos de origem, das históricas que explicam a cosmologia do povo, nas situações de rituais, no uso da pintura corporal em diferentes situações, nos cantos e nas organizações étnicas de cada nação indígena. Um letramento que faz parte de uma cultura na mais complexa significação da palavra. Ou seja, no ordenamento e reordenamento de se fazer e constituir-se pessoa do povo a que pertence. Esse letramento acompanha os significados e significantes do idioma do respectivo povo. Nesse sentido, abarcar essa forma de letramento é compreender que as condições de compreensões estão intimamente ligadas às experiências de vivências e de sentido do lugar do povo em questão.

A ação ‘saberes indígenas’ tem paulatinamente aprendido a utilizar-se desse espaço já existente nas comunidades indígenas, reconhecendo o protagonismo das mesmas, mas, também, incentivando a construção de produtos pedagógicos, utilizando a comunicação, a oralidade e a escrita indígena como fenômenos passíveis da ação didática. Assim procura, pela prática da reflexão e da dialogicidade, construir coletivamente experiências de letramento da e para a comunidade, com a realização de materiais que dizem do próprio povo a partir do próprio povo, ou seja, um material contextualizado e intracultural, porque parte dos professores/as e da própria comunidade.

E o letramento, na perspectiva externa, fundamenta-se na interculturalidade crítica (Walsh, 2009), porque pensa-se na possibilidade da construção de um “mundo Outro”, e nesse sentido, é preciso saber e dialogar acerca dos processos de subjugação, subalternização, violências e silenciamento produzidos ao longo da história, porque a interculturalidade crítica é o enfrentamento ao racismo e a opressão. A interculturalidade crítica é não aceitação da colonialidade impositiva, dominadora e saqueadora de direitos. É a intervenção política de diferentes povos, dos diferentes povos indígenas. Para isso se faz necessário, primeiramente, reconhecer quem somos em processo de alteridade, mas também sabendo quem são os outros. É a aprendizagem de diversos Outros, a aprendizagem da diferença, mas acima de tudo a aprendizagem de que não podemos ser desiguais.

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

É nesse contexto que nascem as produções dos livros¹, como a Cartilha Kawaiwete escrita com a participação dos professores da escola, a partir de trabalhos pedagógicos desenvolvidos com estudantes. Esse material apresenta pequenos textos, escritos primeiro em língua materna e depois uma versão em língua portuguesa. Trata-se de uma política linguística de estar primeiro apresentando a língua materna no produto gráfico.

Ao apresentar numerais para serem trabalhados com as crianças da alfabetização, há uma inversão (português e depois língua identitária/materna) e depois, ao trabalhar o número – que são as quantidades, esses são apresentados e representados com artefatos, objetos e animais próprios da cultura com a apresentação escrita na mesma lógica, primeira língua originária ou materna e depois a língua portuguesa.

Apresentam as letras do alfabeto de forma central com desenhos que as circulam utilizando as iniciais do grafema, ainda que o fonema seja outro na língua materna. Não sabemos pronunciá-los, mas ao ouvi-los fizemos tal identificação. A mobilização para essa produção é que denominamos de trabalho de rede e de postura pesquisadora de educadores, pois, diante da situação sociolinguística do povo Kawaiwete para a produção, que partiu da sala de aula, estendeu-se para toda a comunidade e se destinou ainda para a sala de aula, fez-se uso de materiais antigos escritos na língua materna que estão à disposição, coletivos de discussões e estudos entre professores e com a participação do Sr. Luciano Kayabi, liderança e pessoa que auxiliou na escrita do material, pois já tinha experiência por ter ajudado na escrita de outros materiais.

1 ZOIA, A.; ARAUJO, A. E. . Mebêngôkre Kabêm: Língua do povo do buraco da água; ZOIA, A.; ARAUJO, A. E. . Mini Dicionário Terena MT. ; ZOIA, A.; FERREIRA, W. A. A. . Dicionário Ilustrado Apiaká; ZOIA, A.; FERREIRA, W. A. A. . Cartilha Kawaiwete; ZOIA, A.; NASCIMENTO, R.; FERREIRA, W. A. A.. Saberes Indígenas na Escola: Frutas Silvestres.

A produção do livro Saberes Munduruku na escola: Frutas Silvestres, segue a mesma lógica, só que com textos mais densos. Na construção desse, participaram 25 pessoas. O processo de elaboração envolveu todos da comunidade e os falantes participaram com hipóteses de pronúncia e, também, com a formulação da escrita. Contaram com o auxílio de Joaquim Krixí Cacique, Jones Manhuari e Bonifácio Krixí (professor que veio do Pará, e que atualmente reside na aldeia Nova Munduruku, para auxiliar no fortalecimento da língua materna nesta comunidade). O que ocorreu nesta comunidade foi a expressão de uma conferência política da língua materna. O que se observa, na atualidade, é um grande avanço dentro da política linguística própria dos Mundukuku.

O povo Apiaká que pertencem ao tronco linguístico Tupi Guarani, apresentam uma situação sociolinguística em que a língua portuguesa é a primeira língua, pois não há falantes nesta comunidade indígena – aldeia Mayrobi. A preocupação em elaborar um dicionário ilustrado para ser utilizado pelas crianças se deu ao fato de que estão em constante trabalho de revitalização e fortalecimento da cultura e da língua. Assumem como política linguística acessar a memória ancestral da língua materna, tendo como pressuposto fazer este trabalho primeiramente com as crianças. Desta forma, o domínio de palavras e dos nomes dos artefatos da cultura é de extrema importância. Participaram 08 professores/as no fechamento do material, mas muitos outros estiveram envolvidos. Trabalham com animais e peixes primeiro na língua portuguesa – como primeira língua e depois na língua materna – Aves e frutas /cores e partes do corpo humano- insetos e objetos. Já nas atividades de escrita aparecem a imagem e a escrita em língua portuguesa para que as crianças completem no idioma. Além disso apresenta um glossário com 135 palavras diferentes. Trata-se de um material intercultural e decolonial, revestido de uma política linguística por serem lembrantes da língua.

Todas as vezes que usamos a palavra revitalização corresponde a um retorno a memória, na busca de trazer a língua a diversas funcionalidades, considerando sempre a situação sociolinguística de cada povo e a sua própria política linguística. Portanto, a Ação Saberes Indígenas na Escola, como formação continuada, tem contribuído com o fortalecimento de uma política que atualmente está assegurada na composição curricular das escolas indígenas como uma disciplina (língua materna), mas é também movimento complexo que se expande em diferentes direções.

O Mini Dicionário da Língua Terena foi uma atividade desenvolvida pelos professores do projeto e que envolveu os alunos e a comunidade como um todo, num trabalho de pesquisa colaborativa, buscando elaborar pequenos textos com as letras do alfabeto Terena e a apresentação de algumas palavras do seu cotidiano que se iniciam com cada uma das letras.

Também na produção do Livro Kayapó, sobre a sua língua e a versão dos textos em língua portuguesa, representa um trabalho coletivo dos professores e alunos na busca de criar um material que possa ajudá-los na alfabetização na língua Kaapó e na língua portuguesa.

Essa ação tem feito parte do processo escolarizado como forma de resistência e com protagonismo dos povos Apiaká, Kawaiwete e Mundukuku, Terena e Kayapó. Assim, avalia-se que o projeto saberes indígenas na escola tem sido um elemento disparador de mecanismos de fortalecimento e de uso efetivo do letramento dentro de uma perspectiva dialógica e intercultural de aprendizagens da escrita e da política linguística dentro das respectivas comunidades.

Assim, entendemos, como afirma Snyders (1988, p. 11), de que “no âmago, toda escola define-se pelos conteúdos que seleciona, propõe, privilegia-os que ela silencia, e é daí que decorrem as abordagens correspondentes, porque é o que define o tipo de homem que se espera ver sair da escola”.

Desta forma, quando estamos falando da escola na aldeia não estamos querendo retratar uma instituição invasora, pelo contrário, queremos retratar uma instituição que tomada e assumida pelos professores indígenas como um local que pode servir ao povo (ZOIA, 2009). A escola passa a ser vista como uma aliada no processo de preservação e recuperação de sua cultura, sua língua, seus costumes, enfim, a escola passa a ser uma parte importante do espaço das aldeias e local de formação e reafirmação de valores, crenças e práticas culturais (NASCIMENTO e ZOIA, 2018). A escola, assumindo a função de fortalecer o processo de socialização dos saberes históricos e a interação de toda a comunidade, se aproxima do pensamento de Freire (2001) quando afirma a educação como prática humana, num processo dinâmico e complexo, com caráter dialético e transformador.

Os povos indígenas têm direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições escolares que os eduquem em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e aprendizagem. Os protagonistas para o desenvolvimento destes trabalhos foram pessoas da própria comunidade, docentes e discentes que se dispuseram a participar desse estudo, buscando a realização de pesquisas com os sabedores de suas aldeias.

Esses princípios buscam fortalecer o exercício do direito à livre determinação política, econômica, social e cultural, conforme a necessidade e interesse da comunidade indígena de manifestar, praticar, desenvolver e ensinar suas tradições, costumes e cerimônias espirituais e religiosas, bem como garantir que esses saberes sejam refletidos na educação escolar indígena, se esse for o interesse da comunidade.

Assim como a escola, todos os espaços da aldeia podem ser tomados como espaços de aprendizagens. Para Nascimento e Zoia (2018, p 185):

O ato de aprender não se resume ao espaço do prédio escolar, entre quatro paredes, mas as aulas ocorrem em vários momentos como, na pescaria, na roça, na

coivara, na farinhada, na pescaria, no jogo de futebol. Muitas vezes, esse conceito de aprendizagem não é compreendido por algumas pessoas que chegam à aldeia em dias letivos e não encontram os professores e os estudantes na escola. O que não sabem, no entanto, é que essas práticas culturais passaram a constar no calendário escolar.

Sendo assim, compreendemos que a educação acontece de várias formas e em vários espaços, propicia aprendizagem de saberes tradicionais que envolvem a tradição de seu povo, seus valores, crenças e costumes.

Considerações finais

As reflexões produzidas pela vivência, pelo intercâmbio e pela dialogicidade que foi sendo construída nos encontros, nos contatos com os povos indígenas participantes direta e indiretamente, levou-nos a compreender que o fenômeno letramento tem sido construído a partir das leituras do que tem significado para as comunidades indígenas. Assim, o letramento é feito diante de uma decisão comunitária, que é política e que se insere no contexto das políticas linguísticas, porque essa política é pertencente a todos da comunidade, ainda que o letramento seja responsabilidade da educação escolarizada.

Trata-se, como já vimos, de um letramento outro, que produz escritas que se amparam muito fortemente nos artefatos culturais de cada povo. É o uso do mundo cultural, social e cosmogônico grafados, ou seja, constituintes do contexto letrado e textualizado, com a permissão das próprias comunidades indígenas.

Ocorre, neste fenômeno de letrar, a articulação da leitura do mundo cultural-cosmogônico com o mundo da escrita, são, então, produções de significados e de fortalecimento da política linguística.

O letramento, neste caso, constitui-se como estratégia pedagógica complexa de compartilhar, ensinar e aprender conhecimentos do universo cultural e identitário de cada povo.

Os apontamentos organizacionais dos livros descritos anteriormente, não dão conta de produzir os movimentos políticos, ou seja, os movimentos da política linguística em torno da língua materna dos respectivos povos - conforme sua condição sociolinguística – pois a língua ocupa o lugar da centralidade cultural, o que faz com que todas as comunidades se movimentem em direção ao fortalecimento e em contraposição ao extermínio, extinção da mesma. Assim, é preciso mantê-la, e isso significa também manter-se como povo.

As narrativas, as histórias, os textos explicativos dos artefatos culturais, os textos que explicam o mundo da natureza, das plantas, dos bichos e suas relações com a vida, as palavras que nomeiam objetos, corpos, e que também quantificam, são capturas da cultura e um dos mecanismos da política linguística, uma vez que, produzir materiais escritos em língua materna é uma das metas de praticamente todos os povos indígenas.

Todo esse contexto produz uma conectividade em forma de teia ligando as comunidades indígenas às suas cosmovisões, política linguística e o projeto saberes indígenas na escola. Assim se constrói, na perspectiva das pedagogias indígenas, formações que atendam aos anseios das comunidades de forma que o protagonismo seja evidenciado, vivido e experienciado pelos professores/as, alunos/as, lideranças, enfim todos que compõem as comunidades indígenas.

Desenvolve-se um trabalho em que a coletividade é princípio político que contempla a situação sociolinguística, portanto, fortalece a política linguística dos participantes desta ação.

Referências

BUTTURA, Ivaniria Maria. **Projeto político-pedagógico: concepção que se define na práxis**. Passo Fundo: UPF, 2005.

CUNHA, Rodrigo Bastos. *Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil*. **Educar - Curitiba**, n. 32, p. 143-159, 2008. Editora UFPR. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a11.pdf>. Acesso 15/10/2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara, CRUZ, Mônica Cidele da; ZITKOSKI, Jaime José Zitkoski. **Mulheres Kaiwawete e Namabikwara: guardiãs da língua materna**. In: FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira, GRANDO, Beleni Saléte, PEREIRA, Lisanil Conceição Patrocínio e CUNHA, teresa (Org). *Epistemologias do Sul: Mulheres & Identidades*. Curitiba: CRV, 2019.

MORI, Angel Corbera; CRUZ, Mônica Cidele da; QUINTINO, Wellington Pedrosa. Políticas linguísticas no curso de licenciatura intercultural da UNEMAT: manutenção e fortalecimento das línguas indígenas **Revista de Educação Pública**, V.26, n. 62/2, p.569-582, ago. 2017.

NASCIMENTO, Ronélia do; ZOIA, Alceu. A relação das crianças Munduruku e a escola. In: MOREIRA, Jairo Barbosa. **Lendo os Brasis: estudos sobre as práticas de leitura**, Goiânia: Edições Ricochete, 2018.

SNYDERS, Georges. **Alegria na Escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In. CANDAU, Vera

Maria (Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43

ZOIA, Alceu. **A comunidade indígena Terena do Norte de Mato Grosso: infância, identidade e educação.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2009.

ZOIA, Alceu; ARAUJO, Adriano Eulálio. **Mebêngõkre Kabêm: Língua do povo do buraco da água.** 1. ed. Sinop: Gráfica Dados, 2018.

ZOIA, Alceu; ARAUJO, Adriano Eulálio. **Mini Dicionário Terena MT.** 1. ed. Sinop: Gráfica Dados, 2018.

ZOIA, Alceu; FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. **Dicionário Ilustrado Apiaká.** 1. ed. Sinop: Gráfica Dados, 2018.

ZOIA, Alceu; FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. **Cartilha Kawaiwete.** 1. ed. Sinop: Gráfica Dados, 2018.

ZOIA, Alceu; NASCIMENTO, Ronélia do; FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. **Saberes Indígenas na Escola: Frutas Silvestres.** 1. ed. Sinop: Gráfica Dados, 2018.

Os desafios de construir a interculturalidade na alfabetização da criança indígena

Isabel Teresa Cristina Taukane
Darlene Yaminalo Taukane
Estevão Carlos Taukane

Introdução

O presente trabalho discorre a respeito dos desafios da alfabetização da criança indígena, ou seja, a criança no seu processo de escolarização, assim como, tratamos sobre a parte do **Projeto Ação dos Saberes Indígenas na Escola**, que aborda a formação continuada de professores atuantes nas escolas desses povos. Nesse sentido, faz necessário abordar assuntos que dialogam com o cenário do ambiente escolar. Portanto, é imprescindível a discussão sobre o que representou no passado a escola para os povos indígenas, o que representa na atualidade e o que se espera dela para o futuro.

Dessa forma, para refletir sobre o espaço escolar, no qual acontece o processo de alfabetização da criança indígena, selecionamos a literatura especializada sobre o assunto. Assim sendo, focamos na criança indígena no ambiente escolar, embora reconheçamos a educação indígena e as noções de ensino e aprendizagem, próprios de cada etnia, que muito nos instiga. A temática da Educação Escolar Indígena é abrangente e existem inúmeras publicações, assim sendo

optamos pelos seguintes autores, Grando e Albuquerque (2012), Zoia (2016), Tassinari (2012), Cohn (2013), por considerarmos que esses dialogam com os nossos objetivos.

Consideramos que os povos indígenas almejam que suas crianças recebam educação escolar de qualidade, o que significa ter professores qualificados e material didático próprios de modo que possibilite que o cidadão indígena possa entender e transitar pelo mundo não indígena.

Vale destacar que, segundo o Censo IBGE 2010, no Brasil são pouco mais de 305 povos indígenas, que se somam em cerca 896.917 pessoas que se autodeclaram como indígenas. Destes, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, portanto, a grande parte desta população vive nas aldeias.

No contexto linguístico, fala-se 150 línguas¹ e dialetos. Acredita-se que as crianças são falantes do seu idioma nativo e tem o português como a segunda língua. Portanto, buscaram-se dados que respondessem ao nosso problema de pesquisa, ou seja, como as crianças indígenas são alfabetizadas?

A reflexão justifica-se porque na atualidade esses povos estão diante das constantes ameaças da perda dos direitos adquiridos na Constituição Federal de 1988, orquestrados por parlamentares anti-indígenas que buscam desapropriar esses povos dos seus direitos territoriais, pela imposição das PECs (projetos de emenda constitucional) que tem objetivos de flexibilizar os direitos territoriais e sucatear a política indigenista estatal, que fragiliza a construção da almejada escola indígena intercultural. Mais que em outras épocas, é necessário que pessoas indígenas recebam a alfabetização de qualidade para que possam ter autonomia de poder

1 Dados obtidos no site do Instituto Socioambiental no seguinte endereço: <https://pib.socioambiental.org>.

falar, ler e escrever por si, a fim de estabelecer diálogo em prol dos direitos indígenas. Assim sendo, é pertinente a reflexão sobre a escola e os processos de aprendizado das crianças indígenas.

Para o desenvolvimento do presente trabalho foram utilizadas pesquisas bibliográficas e participação no “Projeto Saberes Indígenas da Escola Rede UFMT-Mato Grosso”. A pesquisa bibliográfica baseou-se em publicações científicas da área da antropologia da criança, educação escolar indígena e estudos culturais.

No primeiro momento, procuramos entender o que é a escola para as comunidades indígenas, bem como explicar as diferenças existentes entre a educação indígena e a educação escolar indígena. No segundo momento, buscamos saber sobre pesquisas voltadas a infância indígena e, em seguida, são apresentadas práticas educativas das escolas de modo que ilustram como acontece a alfabetização da criança indígena. Dessa forma temos duas realidades, uma é no idioma nativo para crianças que não falam sua língua e outra é a alfabetização em português para crianças que são falantes somente do idioma indígena. Relatamos, também, sobre perspectivas e desafios da ação dos saberes indígenas e a construção da ação dos saberes indígenas em Mato Grosso, e por fim, estabelecemos a conclusão sobre o assunto.

A distinção entre a educação indígena e a educação escolar indígena

Os desafios da alfabetização infantil são inúmeros, em qualquer contexto escolar, seja ele no meio urbano ou no campo. E ao se tratar de alfabetização da criança indígena, a complexidade ganha maiores proporções, desde a carência de formação adequada de professores para atender este público específico, até a falta de material didático e pedagógico que respeitem a diversidade cultural desses povos.

A escola ofertada às populações indígenas, historicamente, possui o caráter homogeneizador, subtraindo o modo de existência própria de cada povo. Assim sendo, a infância e a escola devem ser pensadas, pois, por meio dela é possível perpetuar violências históricas “[...] pensar a infância historicamente nos levam a refletir sobre o papel da escola e da aprendizagem que ela pode possibilitar, mas, ao mesmo tempo, como na escola, a infância pode ser negada em suas especificidades de desenvolvimento” (GRANDO, ALBURQUEQUE, 2012, p 7). Em síntese, a escola pode servir como um instrumento para eternizar as colonialidades.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a educação escolar para os povos indígenas serviu ou serve para desfazer a organização social própria desses grupos quando este elemento exógeno opera ao molde colonialista. Lembramos, conforme Quijano (2005), que embora a colonização tenha sido encerrada como um sistema de governo de imperialista para a república, foi mantida a colonialidade de suas estruturas hegemônicas de poder, do saber e do ser, conforme nos apontam os estudos pós-colonialistas. Baseado em Fanon (1983), a colonialidade atua na dimensão do Ser, no qual o colonizado para ser aceito pelo colonizador, veste-se de outro que, no caso, para os povos indígenas e as escolas indígenas, o outro, é o “branco”, ou melhor, o não indígena. Assim sendo, não devemos negar que algumas escolas possuem resquícios colonialistas.

Além disso, é possível constatar que por um período consideravelmente longo na história da colonização indígena, a escola atuou como um elemento estrangeiro para os fins colonizadores, em que o objetivo principal foi de modificar o modo étnico de se estar no mundo. Neste contexto, a escola tem a função de eliminar a etnicidade, ou seja, é nesse espaço que é praticado o etnocídio indígena.

Na realidade, a intenção era de diluir os povos indígenas à população Nacional. Fica claro, de acordo com os pesquisadores, que “a demanda nativa por um projeto educacional, direcionado à realidade

das comunidades indígenas, somente ganha vulto e visibilidade com a Constituição de 1988” (GRANDO, ALBUQUERQUE, 2012, p. 08). Então, pode-se dizer que somente após esse período é que a escola ganha um novo direcionamento e adquire um aspecto intercultural e se pode pensar nesse espaço como um lugar de fortalecimento de identidades coletivas, conforme argumentam os referidos autores.

Mas, o que é interculturalidade? Conforme Catherine Walsh (2012) existem duas perspectivas de se entender a interculturalidade, a primeira é a interculturalidade relacional, que, de acordo com a autora, consistiria na forma básica de entendimento que é a funcional ou seja, é o diálogo entre duas culturas distintas. E o segundo é a interculturalidade crítica, que consiste em ser uma construção de um novo projeto político, social, ético e também epistêmico de saberes e conhecimentos.

Assim, a interculturalidade crítica propõe romper com estruturas e dispositivos que mantêm a desigualdade e a subalternização. Por conseguinte, podemos dizer que interculturalidade crítica está além da interculturalidade relacional e é algo que deve ser construído pelos povos indígenas.

De acordo com a pesquisa de Grando, Albuquerque (2012) e Zoia (2016), podemos dizer que eles concordam, quanto à educação escolar indígena, em princípio, ter o caráter colonizador. No entanto, observam-se mudanças significativas após a promulgação da Constituição de 1988, possibilitando, neste espaço estrangeiro, a construção de um projeto coletivo que atenda aos interesses dos povos indígenas. Desse modo a escola indígena pode ser um local da interculturalidade.

A formação de uma pessoa acontece no contexto social, familiar e âmbito da escola e, nos territórios indígenas, existem a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena que devem dialogar de forma relacional de interculturalidade Conforme Zoia (2016), a Educação Indígena “corresponde ao modo como cada

comunidade transmite os seus conhecimentos e saberes tradicionais às suas crianças. A educação é de responsabilidade de todos os membros da comunidade a fim de perpetuar a herança cultural de geração para geração” (p.26). O pesquisador deixa claro de que são práticas educacionais que consistem na possibilidade de manutenção do modo singular de existência de uma etnia. Por outro lado, a educação escolar indígena seria aquela ofertada pela escola que tem a função da formação científica aos moldes ocidentais.

Podemos dizer que é imprescindível ofertar a educação escolar indígena para as crianças com qualidade fundamentada na interculturalidade, porque é essencial que as singularidades desses povos sejam asseguradas para dar continuidade à diversidade cultural, de modo a salvaguardar os etnosaberes.

Nessa lógica, a escola indígena também pode ser um elemento fundamental na construção da autonomia dos povos indígenas conforme (GRANDO; ALBURQUEQUE, 2012). Um exemplo é a centralidade no projeto social de um povo, como podemos verificar no estudo de Zoia (2016), no qual as crianças Terena tiveram que viver em acampamento à beira de estrada e, por esse motivo, tiveram que estudar em uma escola não indígena nas cidades próximas ou nas escolas de fazendas. Em situações extremas, como essa de um povo indígena não possuir o seu território e a terra demarcada, interfere em inúmeros aspectos da vida da etnia. E as mais afetadas são as crianças, pois implica em descontinuidade dos ensinamentos das duas educações, tanto a indígena quanto a escolar.

A escola na aldeia é vista como um local privilegiado para o desenvolvimento do grupo e que serve de meio para ampliar ações em benefícios da comunidade como um todo. [...]. Manter a cultura também era motivo de preocupação do grupo e a falta de lugar fixo, de materiais, aliados à ocupação de lideranças, na luta pela terra, eram elencados como que dificultavam a realização de rituais e festas tradicionais, nas quais a

cultura era exaltada. A vivência em tensão permanente durante o tempo em que permaneciam acampados tornou-se impeditiva de concretizar algumas ações desejadas e planejadas pelo grupo. (ZOIA, 2016, p.27-29-31).

Mas, a escola, como afirma o autor, deve ser um lugar privilegiado de reconstrução e fortalecimento identitário para a comunidade. O autor deixa claro que, para os povos indígenas, o território é imprescindível para a manutenção do modo de vida étnico, como por exemplo, a realização de rituais e práticas culturais, pois, ao se despojar um grupo indígena do seu território é condenar as futuras gerações.

Sobre pesquisas voltadas à infância indígena

O pioneirismo dos estudos voltados às crianças é iniciado no Brasil entre as décadas 1980 e 1990 e o campo de estudo se estabelece nos anos 2000 (TASSINARI, 2012; COHN,2013). Como não poderia deixar de ser, são os antropólogos que desenvolvem os primeiros estudos sobre a infância indígena.

Em primeiro lugar, deve-se levar em consideração que somente após a Constituição Federal de 1988 é que passa a se considerar a educação escolar indígena, intercultural e bilíngue (conforme já mencionado), até então, não era pensado para esses povos uma educação específica e diferenciada. Podemos dizer que a ausência de pesquisas voltadas sobre a temática da infância indígena e/ou processos de ensino e aprendizagem, em outros períodos, provavelmente é devido a esse fator. O que torna o assunto recente, conforme Grando; Albuquerque (2012, p.07) “A infância, como uma das fases mais significativas para o desenvolvimento da pessoa, é objeto de investigação recente nas sociedades indígenas”, portanto, são assuntos recentes no âmbito dos povos indígenas e no indigenismo brasileiro.

Conforme a professora/pesquisadora Antonella Tassinari (2012), os artigos contidos no livro “Educação Indígena: Reflexões Sobre Noções Nativas De Infância Aprendizagem e Escolarização” são resultados de produção que ocorreu no espaço de dez anos, na linha de pesquisa Educação e Infância Indígena, coordenada pela referida professora da Universidade de Santa Catarina. O que os pesquisadores têm feito em suas investigações é buscar noções nativas a respeito de repasse de conhecimento, tanto na educação indígena como na educação escolar indígena.

É interessante, aliás, que a noção indígena de processos de aprendizagem, possibilitou, aos pesquisadores, questionar a visão ocidental sobre a participação infantil nesses processos e sobre especificidade de saberes: “nossa visão convencional e acadêmica sobre as formas legítimas de conhecimento, sobre condição de produção, aquisição e transmissão, sobre a participação infantil nesses processos e sobre a propriedade dos saberes (TASSINARI, 2012, p.15)” é diferente da visão ocidental e, por isso, deve ser ouvida e respeitada.

Mas há um fato que se sobrepõe a essas observações que é como articular o conhecimento, a infância e aprendizagem, considerando as demandas da educação escolar indígena no qual as crianças devem ser alfabetizadas. Enfim, a educação escolar indígena intercultural, sobretudo voltada para a educação infantil, requer atenção para que seja construída de modo a atender os interesses dos povos indígenas.

Na visão de Grando e Albuquerque (2012), o estudo sobre a criança indígena revela uma complexa relação de práticas do cotidiano em que a centralidade da criança para os povos indígenas consiste na inserção desse membro na sociedade. Nas observações dos pesquisadores, a criança, por sua vez, dialoga permanentemente para compreender-se como parte da coletividade nos quais estão inseridas. Além do mais, não se deve esquecer que, na atualidade, temos múltiplos contextos nos quais as crianças indígenas estão inseridas.

Falar de infância é falar de desafio social. As várias formas de pensar a infância historicamente nos levam a refletir sobre o papel da escola e da aprendizagem que ela pode possibilitar, mas, ao mesmo tempo, como, na escola, a infância pode ser negada em suas especificidades de desenvolvimento. A infância, como uma das mais significativas para o desenvolvimento da pessoa, é um objeto de investigação recente nas sociedades indígenas. No entanto, sesses estudos nos levam a refletir para além desses contextos particulares, pois evidenciam a complexa relação entre as práticas do cotidiano e do cotidiano imaginado com as quais a criança dialoga permanentemente para compreender-se como parte do mundo no qual foi recebida e inserida. (GRANDO, ALBURQUEQUE, 2012, p. 07).

Podemos dizer, então, que o mundo no qual as crianças indígenas estão inseridas não é somente o da concepção indígena. Hoje, as crianças indígenas estão inseridas em inúmeras realidades, como o de conflito territorial, do contexto urbano e do território demarcado. Os autores deixam claro que falar da infância é falar do desafio social que transborda o espaço escolar.

Fica evidente que as pesquisas voltadas ao estudo da infância e processos de aprendizagem da criança indígena é desafiador, por não somente relevam a noção indígena de processos de ensino e aprendizagem, mas por revelar que existem múltiplas e complexas realidades dos povos indígenas.

Múltiplas infâncias, escolas indígenas e práticas educacionais

A infância, para o mundo ocidental, foi sendo construída historicamente. Portanto, conforme Cohn (2013), ao se tratar da infância, deve-se considerar o que é ser criança nos contextos dos povos indígenas. A referida pesquisadora recomenda que se deva, primeiramente, problematizar o conceito universalista da infância,

pois a ideia de infância tem uma origem histórica localizada e é uma particularidade exclusivamente ocidental. A autora deixa claro que existem múltiplas infâncias e contextos para análise da criança no ambiente escolar.

Cohn (2013) nomina de “crianças em cenários institucionalizados” aquela criança inserida no âmbito da escola. Conforme a autora, as etnografias nas escolas evidenciam o modo como as crianças interagem e agem nesses espaços institucionalizados. Ela afirma que “Estes trabalhos nos permitem ver concepções da infância e as práticas nas escolas por parte dos adultos e das crianças. [...]. Em geral, esses estudos referem-se a experiências escolares que tem as populações indígenas como público” (COHN, 2013, p. 230). Conforme a referida pesquisadora, a etnografia dedica-se em verificar a noção de pessoa, a fabricação dos corpos, o idioma da corporalidade que são pressentíveis para entender o mundo indígena e suas socialidades.

Cohn (2013, p.231) nos revela que, nesse campo da pesquisa, existem lacunas, como por exemplo: “[...] alta à análise sobre a prática escolar indígena uma reflexão sobre as infâncias indígenas que deveriam ser respeitadas em cada desenho de uma nova escola indígena”. Dessa forma podemos dizer que existe escassez sobre estudos voltados para a prática escolar indígena.

No artigo intitulado “Etnografias em escolas indígenas: As Kyringué da Amazônia e os Xikrin do Bacajá”, escrito por Clarice Cohn e Amanda Rodrigues Marqui, encontramos o relato etnográfico da prática no cotidiano de uma escola indígena. No seguinte trecho podemos destacar a descrição.

Nas aulas de linguagem e cultura, as crianças e a professora Maria Regina, indígena da comunidade, gostavam bastante de me ensinar algumas palavras em guarani, e também me ajudavam na pronuncia das palavras que eu tinha maior dificuldade. As aulas aconteciam num clima bem mais descontraído do que

as da manhã (aulas do currículo regular), e cada palavra errada que eu pronunciava era motivo para todos rirem e se alegrarem do meu esforço, reconhecido por todas as crianças e por Maria Regina. Algumas dessas aulas ocorriam na casa de reza, a opy'i, as crianças sempre ficavam alegres em cantar no coral da comunidade. No final do dia, todos da aldeia se reuniam na frente da casa da xejary (avó) para verem e ouvirem as crianças cantar e danças no coral da comunidade. A partir do acompanhamento das aulas de linguagem e cultura, foi possível visualizar um panorama do que os Guarani consideram importante para ensinar a suas crianças na escola. (COHN, MARQUI 2012, p.54).

O artigo citado traz como método de pesquisa a etnografia, assim, está exposta a etnografia de duas escolas indígenas, uma Guarani Mbya e Xikrim. Embora o cenário de pesquisa seja o mesmo, são povos diferentes, com realidades igualmente diversas uma da outra. Esse relato e de outros que foram estudados para a produção deste artigo, mostra o quanto essas pesquisas dos autores que se preocupam com a infância indígena contribuem para o debate de modo a proporcionar reflexão sobre os contextos e a oferta de ensino para crianças de cada povo indígena.

As pesquisadoras Cohn e Marqui (2016) afirmam que não encontraram uma escola indígena intercultural. A realidade nessas escolas foi de que o seu funcionamento, bem como o material didático, é igual ao de qualquer escola não indígena, tendo o agravante de serem precárias e, muitas vezes, não se tem professores qualificados para ministrar as disciplinas adequadas para esse público específico.

[...] discutimos duas experiências escolares muito diversas entre si, **mas que têm em comum o fato de que não são experiências de escolas específicas e diferenciadas.** Ambas são etnografias de momentos iniciais das experiências de implantação das escolas

nas aldeias e acompanham os professores que buscam implantar as escolas, as crianças que buscam entender seu papel neste espaço, e o envolvimento da comunidade nesta experiência. Em comum, o fato de ambas estarem no Pará, estado brasileiro com grande deficiência na implantação da escola indígena específica e diferenciada. Diferentes, além das pesquisadoras, os povos - os Guarani Mbya de Nova Jacundá e os Xikrin do Bacajá, um povo de língua Jê- e o momento da pesquisa -, trataremos da experiência da escolarização em Nova Jacundá em 2010, e da formação de escola xikrin em meados da década de 1990 (COHN, MARQUI, 2016, p. 50) (Grifo nosso).

Podemos pensar, então, que esse quadro relatado se amplia para muitas escolas indígenas.

No mesmo texto de Cohn e Marqui (2016) podemos verificar a alfabetização no idioma nativo realizado pela professora indígena da etnia Guarani Mbyá, no entanto, as pesquisadoras constataram que as crianças entendiam o que era falado, porém elas mesmas não falavam. E os esforços da professora e dos adultos da comunidade consistiam para que as crianças falassem na língua nativa.

Outra experiência das escolas relatadas na etnografia de Cohn e Marqui (2016) é referente às crianças Xikrin que são falantes exclusivamente do idioma nativo, sendo alfabetizadas por professores não indígenas, que não falam o idioma nativo. Nesse caso, detectaram dificuldades, tanto por parte dos professores, como por parte das crianças.

As pesquisadoras Cohn e Marqui (2013) fazem uma reflexão referente aos dois tipos de aprendizagem: no ambiente escolar e no da educação indígena do povo Xikrin. Embora a escolas indígenas passassem a ser intercultural e bilíngue, na prática, ao que parece, isso não acontece, elas são reprodutoras das escolas comuns.

Enfim, o que se nota é que a sonhada escola indígena intercultural é um processo em construção ou a ser construído. Não é exagero afirmar que esse tema deve ser debatido e aperfeiçoado, constantemente, para atender esse público infantil das escolas indígenas.

A ação dos saberes indígenas nas escolas indígenas: perspectivas e desafios

Diante de constantes reivindicações dos povos indígenas por ensino intercultural de qualidade nas aldeias, surge o Projeto Ação dos Saberes Indígenas na Escola. Sobre ele apontamos as perspectivas e os desafios da sua implementação em Mato Grosso. Primeiramente, constatamos ser necessária a contextualização sobre o referido Projeto.

O Projeto Ação dos Saberes Indígenas na Escola foi formalizado institucionalmente por meio da Portaria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/MEC nº 98, de 06 de dezembro de 2013.

Os objetivos do referido programa buscam promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais para a educação básica nas escolas indígenas; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária; do multilinguístico e da interculturalidade, que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversa linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

Os antecedentes, para que essa portaria fosse criada de fato, foram movimentos, lutas e reivindicações dos povos indígenas, tanto quanto lutas de parceiros governamentais e não governamentais.

O Projeto foi formulado e organizado a partir das demandas apresentadas pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e das deliberações contidas no documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI) realizada em 2009.

Estabelecidas as normas orientadoras para o Projeto Ação dos Saberes, em Mato Grosso, a primeira discussão chegou em 2014. A formalização do convite feito à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) para integrar e desenvolver a Ação dos Saberes ocorreu por meio da professora Beleni Grando, pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da Diretoria de Políticas para Educação do Campo, Indígena e para Relações Étnico-Raciais (DPECIRER) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Em 2015, a partir de recursos disponibilizados pelo Projeto, as ações tiveram seu início, com os encontros de formação voltados à compreensão e composição da Rede UFMT. Para isso, foi realizado um encontro em abril de 2015 com a participação do Coordenador da Rede da Universidade Federal de Amazonas (UFAM), Professor Gerser Baniwa, que fez uma explanação geral sobre o programa. Esse encontro foi aberto e contou com a participação de representantes dos povos indígenas de Mato Grosso e demais parceiros institucionais.

Feito isto, depois passou-se a costurar as relações institucionais, conforme estabelecido pela Portaria nº 98, pois essa estabelece que, para que a Ação dos Saberes Indígenas nas Escolas seja desenvolvida, deva existir regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e as instituições de ensino superior (IES).

Dessa forma, constituíram os Polos de Ação de Saberes Indígenas na Escola no Estado de Mato Grosso da seguinte forma:

POLO I - Povos Indígenas: Boe Bororo, Chiquitano, Balatiponé Umutina, Haliti Paresi e Nambikwara – Instituições envolvidas: UFMT e IFMT de Cuiabá, CEFAPRO/SEDUC de Cuiabá, Tangará da Serra e SEMEC de Sapezal;

POLO II – Povos Indígenas: Boe Bororo e Auwê Xavante – Instituições envolvidas: UFMT de Barra do Garças e CEFAPRO/SEDUC de Barra do Garças;

POLO III – Povos Indígenas: Apiaká, Kayabi, Ikpeng, Mundurucu, Terena e Kayapó- Instituições envolvidas: UFMT de Cuiabá, CEFAPRO/SEDUC de Juara e de Sinop, UNEMAT de Juara e de Sinop.

As Ações dos Saberes Indígenas na Escola da Rede da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) executa a Ação com 13 Povos Indígenas, 115 professores cursistas, 36 pesquisadores, totalizado em 164 pessoas envolvidas diretamente. Além desses componentes há, também, a Rede da UFMT que agrega, nos polos, professores, pesquisadores e lideranças indígenas definidos por suas comunidades, técnicos e professores não indígenas que se disponibilizam com o aval de suas instituições.

Construção da ação dos saberes indígenas na escola em Mato Grosso

Inicialmente tivemos uma palestra sobre a metodologia do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação - GEEMPA e sobre “Alfabetização e os processos de aprendizagem na escola”, para professores indígenas e não indígenas, ministrado pela professora Esther Pillar Grossi.

A proposta do GEEMPA está cientificamente embasada no pós-construtivismo, definido graças à herança magnífica a nós legada por Piaget, Vygotski, Wallon,

Gérard Vergnaud, Sara Pain e todo um conjunto convergente de elaborações da Antropologia, da Psicanálise, da Medicina, da Pedagogia e da Psicologia da Inteligência. (Texto retirado no site do GEEMPA^{2*}).

No primeiro momento do curso, refletimos muito sobre as práticas de ensinar nas escolas indígenas. A maneira de dar as aulas, que a maioria dos professores indígenas conhecia e praticava, pautava-se nos modelos de como eles haviam sido alfabetizados. Eram práticas antigas, como por exemplo, por meio das sílabas e, no final, a formação das palavras, no decorar alfabetos e números que contados em voz alta e com muitas repetições, além disso, a forma como as palavras eram escritas. Foram inúmeras experiências comentadas pelos professores e a maioria deles foi revendo suas práticas pedagógicas. Foi um momento de reflexão das práticas de docência, de repensar a própria riqueza da cultura que os povos indígenas têm e o acesso ao conhecimento indígena através de pesquisas.

Consideramos que a metodologia do GEEMPA foi uma das alternativas para alfabetizar as crianças indígenas. Cada professor e professora indígena foram adquirindo a experiência muito particular de alfabetizar seus alunos nesses longos tempos de convivência de como ministrar a educação escolar indígena nos seus territórios. É importante dizer, também, que as ministrantes do GEEMPA começaram os cursos sempre respeitando a realidade linguística dos povos atendidos, como o conhecimento concreto de cada criança ao seu contexto de vida.

A Ação dos Saberes na Escola fez com que refletíssemos, enquanto professores indígenas, sobre as nossas práticas pedagógicas, os avanços das conquistas de uma educação intercultural, da nossa formação nas universidades interculturais. É importante ter ciência

2 Texto retirado no site do GEEMPA* www.geempa.com.br)

que muitos dos docentes não têm formação pedagógica, inclusive alguns não possuem o ensino médio, mas são professores da prática e, conforme as necessidades de suas aldeias, atuam de modo bem aplicado.

Durante a Ação dos Saberes tivemos a oportunidade de reconhecer que a maioria das escolas indígenas não tem material didático apropriado, tem os livros recebidos pelas SEDUC's e SME's e que são adaptados por cada professor conforme as necessidades de como ensinar os alunos que são, em sua maioria, bilíngues.

Existem povos que não tem o prédio escolar construído pelos governantes, tanto em nível municipal como a estadual.

De fato, a Ação dos Saberes Indígenas na Escola, ajudou a construir alguns caminhos, como preparar e elaborar o material didático, fortalecer e valorizar os professores indígenas, principalmente reforçar a valorização das línguas maternas na alfabetização, implementar as pesquisas entre os anciões das aldeias e pessoas conhecedoras de seus saberes dentro das suas comunidades.

É muito importante que o Projeto Ações dos Saberes na Escola, enquanto programa do Governo Federal, não se restrinja aos 13 povos indígenas, considerando que, em Mato Grosso, vivem 43 povos e apenas 13 povos foram contemplados. Isso significa que o Projeto atendeu apenas 30% dos povos indígenas.

Seria desejável que a formação fosse continuada, e se tornasse seria um salto de qualidade para as escolas indígenas. O ideal é que houvesse comprometimento e investimento para preparação de editores, ilustradores, contadores de histórias e pesquisadores indígenas a serviço das escolas, além das escolas à serviço da humanidade por meio de seus escritos e produções. E quem não gostaria de estar lendo contos, histórias e lendas indígenas com impressão da melhor qualidade? Como indígenas sonhamos com a qualidade dos nossos produtos. As produções do Projeto Ação dos Saberes ainda é apenas o trabalho inicial, é o ensaio para a ampliação das produções indígenas.

Considerações

Este estudo teve como propósito compreender os desafios da alfabetização da criança indígena e entender como elas são alfabetizadas nas séries iniciais. A suposição feita, a partir da pergunta de pesquisa, nos fez identificar como se dá a alfabetização nas aldeias, considerando as etnias falantes do idioma nativo e que tem o português como a segunda língua.

A pesquisa bibliográfica sobre o assunto nos levou ao contexto das escolas indígenas, bem como estudar sobre a infância e o processo de aprendizagem. Do mesmo modo, a participação no Projeto Saberes Indígenas na Escola nos abriu perspectivas para pensar a oferta do ensino intercultural para crianças indígenas.

Vale destacar que no Brasil se tem múltiplas realidades de escolas indígenas, assim como são distintas as questões territoriais nas quais as crianças indígenas estão inseridas. A situação territorial de muitas comunidades compromete o acesso de crianças indígenas à escola, visto que as políticas públicas indigenistas são destinadas somente ao atendimento no território demarcado. E, por esses motivos, é agravante a realidade das crianças indígenas em meio urbano, onde existem conflitos territoriais e onde não há demarcação de território.

Além disso, podemos constatar a centralidade das escolas indígenas nas aldeias, pois atua como mediadora para o desenvolvimento do projeto coletivo, no entanto, possuem dificuldades de se fazer a almejada escola intercultural, ao que parece, devido à herança colonizadora que, na atualidade, somente reproduz as escolas comuns dos não indígenas.

Identificamos o que os pesquisadores pensam a respeito da alfabetização da criança indígena escolarizada. Também apontamos que os povos indígenas possuem a própria noção de educação (educação indígena) e de que muitas vezes a escola de maneira ocidental (educação escolar indígena) interfere nesses modos próprios de aquisição de conhecimentos.

Utilizamos o conceito de interculturalidade crítica de Walsh (2012) para entender a impressão de que na prática não acontece a interculturalidade nas escolas indígenas. A interculturalidade proposta pela autora é a ruptura com todas as formas de subalternização e, ao que tudo indica, muitas vezes a educação escolar indígena continua a negar a noção de educação nativa, não encontrando o diálogo que pode possibilitar a construção de novos saberes.

Diante do exposto, podemos afirmar que a criança indígena deve ser alfabetizada no contexto da interculturalidade, com respeito aos processos educativos de cada povo a fim de que a herança cultural seja assegurada. Além disso, deve dialogar com a contemporaneidade para possibilitar o entendimento da funcionalidade do contexto fora da aldeia, pois são imprescindíveis o ler e o escrever para a defesa dos direitos indígenas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 095/CGEEI/DPECIRER/ SECADI/MEC de 26 de setembro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 98, de 06 de dezembro de 2013 - SECAD/MEC.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago 2013. Disponível <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/15478/10826>>. Acesso em: 08 agosto 2018.

COHN, Clarice; MARQUI, Amanda. Etnografias em escolas indígenas : As Kyringué da Amazônia e os Xikrin do Bacajá. In: GRANDO, B.; CARVALHO, D. C. D.; DIAS, T. L. **Crianças , culturas e práticas educativas**. 2ª. ed. Cuiabá: EdUFMT; Nucleo de Publicações da UFSC-NUP, 2016. 48-70.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Rio de Janeiro: Editora Fator, 1983.

GEEMPA.COM.BR. **GEEMPA**. Disponível em: <<https://geempa.com.br/>>. Acesso em: 20 novembro 2019

GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. Convite as reflexões sobre educação indígena e infância. In: TASSINARI, Antonella Maria Imeperatriz.; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: da UFSC , 2012. 07-14.

GRANDO, Beleni Saléte; CARVALHO, Diana de Carvalho; DIAS, Tatiane Lebre. **Crianças- Infâncias, culturas e práticas educativas**. 2ª. ed. Cuiabá: EdUFMT; Núcleo de Publicações da UFSC-NUP, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: CLACSO, C. L. D. C. S. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: [s.n.], 2005. p. 117-141. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIjano.pdf>. Acesso em: 19 de novembro novembro 2019

TASSINARI, Antonella Maria Imeperatriz. Sobre noções nativas e antropológicas em educação indígena. In: TASSINARI, Antonella Maria Imeperatriz.; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: da UFSC, 2012. 15-22

UFMT. Relatório da 2ª Reunião de Gestão e Formação – Ação Saberes Indígenas na Escola -REDE UFMT – Cuiabá, MT, 20 de novembro de 2017.

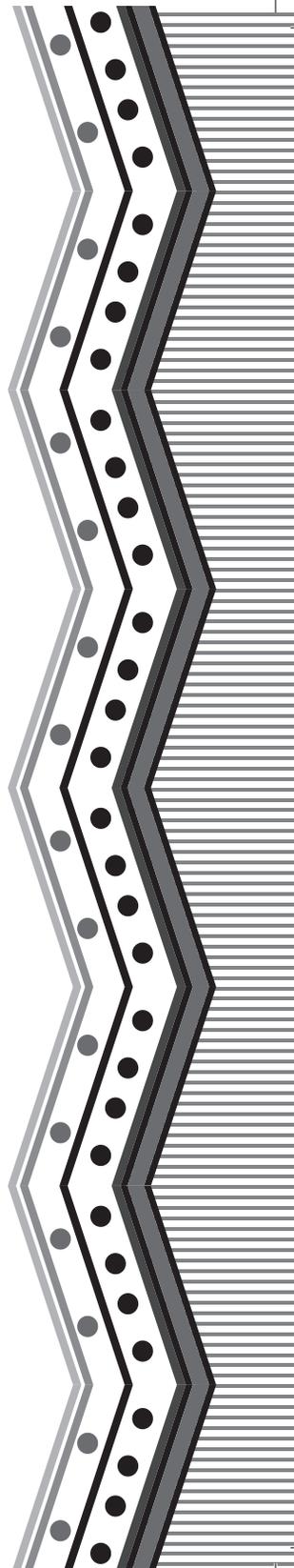
WALSH, Catharine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan/dez 2012.

ZOIA, Alceu. A educação da criança Terena: educação indígena e educação escolar. In: GRANDO, Beleni Saléte; CARVALHO, Diana de Carvalho; DIAS, Tatiane Lebre. **Crianças- Infâncias, culturas e práticas educativas**. 2^a. ed. Cuiabá: EdUFMT; Núcleo de Publicações da UFSC-NUP, 2016. 26-47.



PARTE III

**Os Saberes Indígenas na Escola:
políticas e potencialidades em Rede na
Formação de Professores Indígenas do
Brasil**





**Saberes Indígenas na Escola:
formação continuada, linguagens interculturais e pedagogias
diferenciadas**

Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar
Aline da Silva Lima

Introdução

O Programa Ação Saberes Indígenas na Escola integra o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, no seu Eixo: Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas. Esta Ação destina-se à formação continuada de professores indígenas que atuam nas escolas indígenas de Educação Básica, envolvendo a produção de materiais didáticos, paradidáticos e pedagógicos e metodologias de ensino para a escola indígena.

O objetivo deste trabalho é apresentar alguns resultados sobre as ações desenvolvidas, no período de 2014 a 2019, pela Universidade do Estado do Pará-UEPA que envolveu a participação de professores indígenas que atuam em escolas dos povos Gavião (Aldeias do Município de Bom Jesus do Tocantins), Suruí Aikewara (Aldeia Sororó/Município de Brejo Grande do Araguaia) e Tembé (Aldeias do Alto Rio Guamá/Município de Santa Luzia do Pará, Munduruku (aldeias alto e médio Tapajós/Município de Jacareacanga) e nos dois Territórios Etnoeducacionais, Ixamná (Aldeias dos Povos Wai Wai/

Município de Oriximiná), e Tapajós Arapyu (Aldeias dos Povos do baixo Tapajós/Municípios de Santarém, Belterra e Aveiro).

Por meio dos relatórios das ações realizadas, identificam-se as manifestações das linguagens interculturais construídas nas relações estabelecidas entre os saberes tradicionais e os conhecimentos escolares. Como produto das ações, os materiais didáticos são considerados importantes produtos que surgem da sistematização dos conhecimentos produzidos em atividades formativas e analisados em procedimentos de pesquisa realizados pelos próprios indígenas.

A utilização de recursos variados de registro e documentação possibilitaram a produção de materiais na língua indígena e língua portuguesa, assim como o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas.

Saberes Indígenas na Escola: novos caminhos para a formação do professor indígena

A maior concentração de povos indígenas em território brasileiro encontra-se na região Norte do Brasil. Estima-se que aproximadamente 40% do total da população indígena habitam a região, sendo o Pará o segundo estado com maior número de indígenas (IBGE, 2010). Em todo o território paraense são mais de 50 povos indígenas, em 62 Terras Indígenas delimitadas, declaradas, homologadas, regularizadas, encaminhadas e em estudo (FUNAI, 2016).

Sem dúvida uma das pautas principais dos povos indígenas do Pará é a luta pelo território, que provoca sérios conflitos e preconceitos na relação como os não indígenas. Parece consensual não ser possível imaginar um povo indígena sem seu território. Por isso, a defesa do território equivale à defesa da própria existência. E, é nesse contexto de luta, em uma dimensão política, que a educação escolarizada acontece. Ela se constrói em relações estabelecidas

entre indígenas e não-indígenas, assumindo a função de garantir a adequada apropriação de códigos estrangeiros e o fortalecimento de estratégias de resistência.

No estado do Pará, o movimento indígena por uma educação escolarizada numa dimensão política, e condizente com os interesses coletivos dos diferentes povos indígenas, desencadeou significativas mudanças na formação dos professores que atuavam nas escolas das aldeias. Inicialmente, o processo de escolarização dos indígenas ocorria com o deslocamento de professores não indígenas às aldeias, para os Cursos ofertados pela FUNAI e pela SEDUC/PA. Esse deslocamento gerava situações que resultavam, muitas vezes, em rejeição da comunidade indígena pelo professor, ou declínio dele, frente às dificuldades em atender em sua prática docente e comportamentos, as expectativas da comunidade, o que justificara naquele momento, as ações governamentais de formação voltadas estritamente aos professores não indígenas.

Em se tratando da formação de professores indígenas, as ações de políticas públicas no estado do Pará, na área de Educação Escolar Indígena, tiveram início em 1993, através de um convênio realizado no ano de 1990, e implantado em 1993, entre a Secretaria de Estado de Educação, Fundação Nacional do Índio, Companhia Vale do Rio Doce e povo Parkatêjê, resultando no Projeto Parkatêjê, que tinha por atribuição atender indígenas no Ensino Fundamental (ALVARES et al, 1996). Apesar dessas ações não constituírem um programa específico para a formação dos professores indígenas no estado, certamente, caracteriza-se como um primeiro movimento em que os próprios indígenas passam a organizar sua escola na perspectiva do seu projeto de educação.

O movimento iniciado em 1993 se amplia, e a partir de 2001, com o estabelecimento da educação escolar indígena no estado do Pará, se firmam os amparos legais e manifestos dos povos indígenas que darão sustentação à futura política de formação dos

professores indígenas no estado. Tanto que em 22 de maio de 2003, foi promulgada pelo Conselho Estadual de Educação do Pará, a Resolução N° 257/03, que aprovou a proposta curricular de Curso Normal em Nível Médio para a Formação de professores indígenas do Pará, para execução pela Escola Itinerante da Secretaria Executiva de Estado de Educação do Estado do Pará. Esta medida foi criada para que os professores indígenas pudessem adquirir a titulação exigida para o exercício oficial do magistério (MARRA, 2015).

Em 2007, a Carta dos Povos indígenas do Pará, cunhada no período da I Semana dos Povos Indígenas do Pará, com pautas para a formação dos professores indígenas revelavam que as ações do estado não eram plenamente satisfatórias para os povos indígenas. Durante os fóruns de debates durante o evento, tornava-se perceptível o descontentamento dos representantes indígenas com a atuação dos professores não indígenas e a necessidade de uma política mais bem estruturada, para que os próprios indígenas assumissem a docência em suas escolas.

Apesar dos avanços na formação de professores indígenas, que ocorriam em âmbito nacional, no estado do Pará a política educacional para a formação de professores indígenas encontrava-se ainda sem garantias de ações que pudessem resolver os problemas enfrentados no cotidiano escolar das aldeias, entre eles, o fato de os alunos repetirem por várias vezes a 4ª série do Ensino Fundamental, pela não oferta dos últimos anos desse nível e Ensino Médio. Juntem-se, a isso, problemas de cunho pedagógico revelados por condutas equivocadas nos encaminhamentos de metodologias de ensino e recursos didáticos inadequados ao contexto escolar indígena.

O início de uma nova gestão na governança do estado, de um governo popular, bem como, uma melhor organização do Movimento Indígena do Pará, de certa maneira, contribuiu para importantes ações em prol das necessidades e interesses indígenas no âmbito da educação escolar. Certamente, a coordenação da indígena Puyr

Tembé e sua equipe, no período de 2007 a 2010, na coordenação de educação escolar indígena e a institucionalização, por Decreto, do Comitê Intersetorial de Políticas Indigenistas do Estado do Pará, criado para atender as reivindicações da Carta dos povos indígenas do Pará, deram um novo rumo às diretrizes da política educacional, incluindo-se mais fortemente a formação como foco em professores indígenas.

De forma mais efetiva, o apoio financeiro, em 2008, alcançado pelo Plano de Ações Articuladas-PAR lançado pelo Ministério da Educação, em que se acolhe a composição do PAR-Indígena, em conformidade com o Plano Plurianual do Estado (2008-2011), estabeleceu, entre outros aspectos, a garantia financeira da formação dos professores indígenas no Pará (SEDUC-PA, 2008). Todavia, para que o PAR-Indígena fosse instituído foi necessário o estabelecimento de acordos institucionais, entre eles, a assinatura do Termo de Adesão ao Compromisso do Plano de Metas Todos Pela Educação. O Termo foi assinado pelas Secretarias Municipais de Educação, Secretaria de Estado de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC e Fundação Nacional do Índio-FUNAI. Cada Instituição comprometeu-se em melhorias da educação básica oferecida nas aldeias indígenas no estado do Pará. A celebração desse regime de colaboração institucional permitiu uma melhor articulação das diretrizes de formação mais bem articulada à Política Nacional de Educação Escolar e, ainda, promoveu o fortalecimento do Movimento Indígena do estado.

Em 2009, com a pactuação pela Educação Escolar Indígena no Pará, em função do Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que definiu uma nova forma de organização da Educação Escolar Indígena nacional em Territórios Etnoeducacionais-TEE's, como “uma nova base política e administrativa de planejamento e gestão das políticas e ações da educação escolar indígena no Brasil” (BANIWA, 2010, p.1), os povos indígenas dos TEE's pactuados tiveram uma melhor representatividade nas escolhas e decisões sobre os novos rumos da formação de professores junto às secretarias de educação do estado

e de seus municípios. No estado do Pará foram pactuados quatro Territórios Etnoeducacionais, são eles: Ixamná (Povos Wai Wai), Tapajós Arapyu, Médio Xingu e Mebengokre (Kayapó). O Plano de Ação desses Territórios apontou para a formação de professores pelas instituições de ensino superior, com o objetivo de superar a ausência nas escolas das aldeias de professores indígenas nos últimos Anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Nessa trajetória, torna-se perceptível que a luta do Movimento Indígena do estado focava a garantia pelo direito de os professores indígenas assumirem, de forma orgânica, o trabalho pedagógico em suas escolas e, como consequência, a efetivação da dimensão política invocada na educação escolarizada. De fato, a conquista dos professores indígenas pelo espaço, em muitas escolas de aldeias no Pará, foi um marco na história da educação escolar indígena no estado. Contudo, tal conquista desencadeou a necessidade de ir além da inclusão desses professores na estrutura e no funcionamento dos sistemas escolares paraense, seria necessário então, entre outras questões, pautar como a prática docente contribui para o projeto político de educação dos povos indígenas do estado do Pará. Nessa questão, apontou-se a formação superior como um dos mecanismos de atendimento a essa reivindicação.

Em 2011, seguindo a pauta das formações específicas e articulada ao Movimento Indígena, a Universidade do Estado do Pará-UEPA, cria o primeiro Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do estado, com oferta das três primeiras turmas em 2012. Como se tratava de uma primeira experiência da Universidade na formação inicial com professores indígenas, o projeto inicial carregava, no currículo, alguns resquícios de uma educação eurocêntrica e da lógica na colonialidade dos conhecimentos tradicionais indígenas, expressos pela posição da maioria dos membros da primeira Comissão responsável pelo Projeto Político Pedagógico do Curso. Neste contexto, a adesão, em 2013, ao Programa Saberes Indígenas na Escola, na Rede Norte, constituída também pela Universidade

Federal do Amazonas-UFAM e Instituto Federal do Amazonas-IFAM, proporcionou novas vivências, aprendizagens e superação de muitas das dificuldades que surgiram nos primeiros momentos da formação inicial.

O Programa Saberes Indígenas na Escola do Ministério da Educação-MEC, como componente do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, no seu eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC, foi implantado pela Universidade do Estado do Pará no período de 2014 a 2019, em ações formativas com os professores indígenas que atuavam em escolas dos povos Gavião (Aldeias do Município de Bom Jesus do Tocantins), Suruí Aikewara (Aldeia Sororó/Município de Brejo Grande do Araguaia) e Tembé (Aldeias do Alto Rio Guamá/Município de Santa Luzia do Pará, Munduruku (aldeias alto e médio Tapajós/Município de Jacareacanga); e professores indígenas dos dois Territórios Etnoeducacionais pactuados no Pará, Ixamná (Aldeias dos Povos Wai Wai/Município de Oriximiná), e Tapajós Arapyu (Aldeias dos Povos do baixo Tapajós/Municípios de Santarém, Belterra e Aveiro).

O Plano de Trabalho desenvolvido pela UEPA sustentou-se pela perspectiva pedagógica da interação dialógica e intercultural entre os saberes produzidos pelos povos indígenas e os saberes produzidos na universidade, como continuidade das práticas pedagógicas dos professores indígenas. Essa interação permitiu, entre outras possibilidades que, por exemplo, teorias, conceitos e leis das diferentes ciências, que muitas vezes se tornam distantes da compreensão de mundo dos acadêmicos indígenas, pudessem ser, por eles, apropriadas com sentidos e significados próprios. Assim, o olhar de si e de sua realidade possibilitou outras percepções, o que estimulou os alunos a experimentarem novos caminhos da docência e questionamentos sobre os saberes escolares, sua estrutura e possibilidades de mudanças, instigando as questões de ensino que se materializaram em práticas investigativo-pedagógicas.

Desse modo, ao considerar o acadêmico/professor indígena como sujeito e ao perceber na relação ensino-aprendizagem um espaço pertinente e necessário à produção do conhecimento, as ações incluíram, essencialmente, a formação com concepção de pesquisa-ação, pela qual os acadêmicos/professores indígenas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/UEPA puderam articular os saberes que lhes são próprios e de sua comunidade, com os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas do curso.

Deste modo, o Plano de Trabalho do Programa Saberes Indígenas na Escola realizado pela UEPA, além do protagonismo indígena na docência, seja na condução do processo ensino-aprendizagem, seja na ressignificação das metodologias de ensino e produção de materiais didáticos, também resultou em ações que fortaleceram a interação entre as ações na educação básica nas aldeias, pelas secretarias de educação do estado do Pará, a Universidade/Universidades e a Política Nacional de Educação Escolar Indígena coordenada pelo MEC. Junte-se, a isso, o fortalecimento do repertório cultural que envolveram as línguas indígenas e a retomadas de elementos identitários que, anteriormente ao Programa, se encontravam em suspensão. Isso, sem dúvidas, evidencia importante justificativa da relevância pedagógica, social e política desse Programa na formação continuada de professores indígenas no estado do Pará.

Os saberes e a prática docente do professor indígena

O Programa Saberes Indígenas na Escola provocou a reflexão sobre muitas questões relacionadas ao cotidiano das escolas indígenas e as relações construídas com a comunidade/universidade, mas principalmente, fez emergir a construção dos saberes que constituem a prática docente do professor indígena em sua escola. Acredita-se que a compreensão das dimensões formativas está ancorada em concepções, crenças, valores e contexto cultural,

experenciados nos diversos momentos de sua vida e de formação profissional, determinando e caracterizando a intencionalidade da ação pedagógica (OLIVEIRA, 2017).

Assim, compreende-se que a prática docente do professor indígena, assim como dos professores de um modo geral, seja impregnada de uma multiplicidade de elementos que interferem direta e indiretamente na materialidade de seu trabalho. Em outras palavras, a qualificação desse professor não se sustenta apenas pela correspondência a determinadas posturas e saberes específicos exigidos no exercício da docência ocidental, ao contrário, ela reivindica um repertório de elementos apreendidos em sua trajetória de vida, que se articulam na prática cotidiana da profissão. Nessa direção de pensamento, as ações desenvolvidas pelo Programa Saberes Indígenas na Escola nos levaram a refletir a respeito dos saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores indígenas. Pois, entende-se que:

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2017, p. 11).

No tocante aos professores indígenas participantes do Programa, os diversos saberes e o saber-fazer são franqueados e produzidos nas relações sociais com os grupos, organizações e atores institucionais, incorporados ao trabalho por meio de mecanismos sociais como a formação, os currículos e os instrumentos de trabalho, entre outros. A prática docente revelada por eles aponta saberes

oriundos de sua formação como pessoa indígena, mas também, oriundos da experiência profissional apreendida nas formações das secretarias de educação e obtidos com os professores detentores do saber ancestral. Nessa ótica, antes do contato com as formações do Programa, em função da utilidade no ensino, reproduziam procedimentos pedagógicos orientados pelo sistema escolar não indígena hegemônico, que desconsidera os saberes tradicionais de seu povo, e tendo como foco principal a competência técnica e pedagógica para a reprodução dos saberes estrangeiros.

O interessante do Programa é que não houve a negação desse “saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2017, p.36). Entretanto, no Programa houve um destaque especial aos saberes experienciais, visto a complexidade e negação histórica, até então definidas em políticas de formação continuada de professores no Brasil, e em particular, de professores indígenas. Sem esquecer que, aos saberes experienciais, funde-se a dimensão político-pedagógica da formação, cunhada no projeto societário de cada povo indígena. Nesse entendimento, “a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (IDEM, p.71), por conseguinte, a socialização pré-profissional também se fez presente entre as experiências familiares e escolares dos professores indígenas.

Desse modo, pode-se pensar que a especificidade do saber experiencial de um professor indígena está no fato de este ser constituído pelos conhecimentos tradicionais do povo ao qual pertencem, saberes de subsistência, saberes da caça, saberes dos artefatos, saberes do plantio, saberes de cura e muitos outros que compõe a cosmovisão étnica e os códigos de socialização do povo indígena. Mas que, também, essa especificidade está no reconhecimento dos saberes pedagógicos a partir da prática social da

educação indígena, em que o professor ocupa o lugar de protagonista da ação e possibilita espaços e tempos escolares para reflexões coletivas (PIMENTA, 2008).

Outro aspecto interessante da formação continuada do Programa se dá no rompimento com a concepção de que tal formação pode ser ofertada apenas para professores em formação inicial, já que a participação de professores de língua e de cultura indígena, que não se encontram no sistema de ensino, também foi possível. Aliás, os saberes desses professores foram fundamentais para a garantia dos saberes que se encontravam adormecidos e enfraquecidos no processo de educação escolarizada, e puderam ser retomados e fortalecidos.

Do ponto de vista dos saberes pedagógicos, a concepção posta pelo Programa possibilitando a formação sobre o letramento e o numeramento pensados em seus contextos sociais de uso, resultou em outras abordagens didáticas da língua e dos conhecimentos matemáticos, produzindo metodologias de ensino diferenciadas e recursos didáticos com conteúdo elaborado a partir dos saberes de cada contexto. Nas oficinas e cursos desenvolvidos, considerouse a diversidade linguística existente entre os povos indígenas participantes, assim como, “a superação da aquisição do ler e escrever (alfabetização), mas à habilidade de desenvolver práticas de leitura e de escrita nas mais diversas situações sociais” (FERREIRA, SANTOS, PINHEIRO, 2014, p. 13), ratificando a diferenciação entre alfabetização e letramento, sem trata-los de forma excludente.

De certo, a importância dada à escrita ocupa um papel central na expectativa com relação à escola, que é tida como o principal referencial de acesso ao letramento (MENDES, 1995). Nesse processo, a conquista dos códigos numéricos assume uma posição importante, principalmente pela possibilidade de diminuir a condição de desigualdade e prejuízos nas relações comerciais com os não indígenas. Da mesma forma que o letramento, o numeramento

permite pensar em práticas que estão relacionadas a contextos específicos de uso do conhecimento matemático, as quais diferem, em sua maioria, da forma como é conduzido o ensino de matemática na escola formal, ou seja, a prática de numeramento escolar. Portanto, esses saberes identificados entre os professores do Programa Saberes Indígenas na Escola encontram-se assentados por meio do sentido dado às práticas de letramento, isto é, relacionados às formas de uso, objetivos, valores, crenças, atitudes e papéis que estão ligados não apenas à escrita numérica, mas às práticas relacionadas às formas de quantificar, ordenar, medir e classificar características, e de natureza específica ao grupo.

Linguagens interculturais, produção docente e pedagogias diferenciadas

O resultado do Programa Saberes Indígenas na Escola estimulou as práticas pedagógicas dos professores indígenas, considerando a interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade dos conteúdos ministrados na escola indígena e teve, como objetivo, romper com a fragmentação do conhecimento, valorizando não somente a pesquisa individual, mas também a coletiva. As ações desenvolveram atitudes necessárias à formação do educador, estabelecendo que troca e cooperação são importantes no desenvolvimento deles. Desse modo, o trabalho interdisciplinar revelou a interdependência, a interação e a comunicação existente entre as distintas linguagens interculturais do ambiente escolar, buscando integrar o conhecimento em um todo harmônico e significativo ao contexto indígena.

Em se tratando dos saberes matemáticos, em práticas realizadas no cenário da educação escolar indígena, pode-se perceber que há a necessidade de oportunizar, ao estudante, o acesso a determinados conhecimentos matemáticos, acumulados pela humanidade, ao mesmo tempo em que há a valorização de práticas e saberes matemáticos tradicionais, que reivindicaram uma ação

pedagógica formativa na perspectiva da matemática no sentido etno. Nessa direção, explicitamos a importância de refletir em que medida o ensino de matemática contribui para a vivência globalizada desses sujeitos, num processo permeado por profundas mudanças no seu contexto social, cultural, político e econômico.

A partir dessa reflexão, apresentamos, como possibilidade de trabalho na escola indígena, uma ação pedagógica com esteios nos pressupostos da “Abordagem Etnomatemática” para que se oportunizasse a investigação das tradições, das práticas e das concepções matemáticas dos povos indígenas participantes. Os objetivos estavam direcionados para que o trabalho pedagógico possibilitasse que os participantes interpretassem e decodificassem o conhecimento matemático do povo, bem como apreendessem sobre o conhecimento produzido pela matemática acadêmica e, também, estabelecessem comparações entre os dois conhecimentos, analisando as relações de poder envolvidas no uso desses conhecimentos, na busca de alternativas para solucionar conflitos ou crises com os quais se deparam.

Para ampliar a compreensão da realidade e da visão de mundo desses povos tradicionais, é fundamental interagirmos a Escola Indígena com suas práticas cotidianas. Caso isso não seja possível, o ensino da Matemática se apresentará tão somente como uma forma de resolver questões de ordem prática, sem sentido para a vida desses povos, gerando o crescente desprestígio escolar da Matemática, seja ela indígena ou não indígena.

Daí nosso interesse em promover uma discussão acerca do processo de Ensino e Aprendizagem da Matemática no contexto intercultural indígena, numa perspectiva Etnomatemática, partindo da compreensão de saberes tradicionais vivenciados dentro e fora das escolas indígenas, a partir das Formações com minicursos e oficinas ocorridas durante o processo de atuação do programa com os povos atendidos. Cada grupo cultural tem suas maneiras próprias de matematizar à realidade, são as diferentes matemáticas.

Procurando compreender os sentidos e significados de professores indígenas que ministram a Matemática na Educação Escolar indígena e sua prática pedagógica e a escolarização dos seus alunos, Silva (2014) entendendo a Matemática como “expressão da mente humana”, parte, assim, das pluralidades presentes nas realidades em que vivem os alunos.

Os procedimentos de ensino com pesquisa permitiram os levantamentos sobre o tema investigado e explorado, por meio de conversas, durante a realização de oficinas com os professores indígenas atendidos pelo Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, promovendo uma discussão acerca do processo de formação de professores de Matemática no contexto intercultural indígena, partindo da compreensão de saberes tradicionais vivenciados dentro e fora das escolas indígenas no Estado do Pará, à emergência de novos saberes, considerando o contexto na qual estão inseridos, reunindo elementos plurais básicos da identidade indígena do educando. Isso possibilitou a construção de recursos didáticos para que pudéssemos gerar uma efetivação do conhecimento empírico e associação com os saberes da tradição, formando assim uma intercessão dos conhecimentos.

Foi evidenciado o contexto histórico do povo e sua relação mais profunda a com a sua própria cultura. Foram abordadas as tradições como métodos de ensino multidisciplinar, em que, a partir da história do povo, os conteúdos ministrados em sala de aula tornariam o ensino mais prazeroso e despertariam o interesse do aluno nas disciplinas com maior índice de dificuldades e reprovação. E, ainda, foram colocadas em pauta as opiniões dos professores atuantes da escola da aldeia em relação à formação de novos profissionais, foi discutida a prática pedagógica dos profissionais atuantes em escolas indígenas, o uso de materiais didático adequado e acessível ao cotidiano.

Em pauta, colocaram-se as opiniões de lideranças da comunidade indígena presentes na oficina em relação à formação dos acadêmicos indígenas como do povo gavião, por exemplo. Foram questões que envolvem a escola que se pretende com a entrada desses novos professores membros da sua comunidade, o interesse pessoal de cada acadêmico perante a formação, sua visão da escola antes de ingressar na universidade e sua visão no decorrer do curso.

Figura 1: Momento de formação com os professores indígenas na aldeia Kyikatêjê.



Fonte: Relatório Projeto ASIE/UEPA-MEC, 2018.

É fato que as tradições envolvem simbologias, oralidade e expressões comuns de um povo e, muitas vezes, únicas, influenciadas pela região, pela ancestralidade, pela relação entre ser humano e natureza e demais fatores, perpetuando suas histórias desde os mais remotos tempos. Assim, os povos indígenas têm uma vasta riqueza de conhecimentos relativos a seu ambiente, construídos ao longo dos séculos, incluindo informações sobre diferentes espécies de animais

e plantas, seus comportamentos e utilidades, aspectos do universo e como se inter-relacionam. Para os povos indígenas, o conhecimento é simultaneamente material e espiritual e os seres humanos não estão separados daquilo que os povos não índios concebem como o “mundo natural”.

Figura 2: Momentos de discussão sobre a produção de material didático especificam para serem trabalhados na escola, Aldeia Parkatêjê.



Fonte: Relatório Projeto ASIE/UEPA-MEC, 2018.

Alguns dos povos indígenas participantes lutam pela manutenção de sua língua, outros tentam o fortalecimento linguístico e a retomada da função social que ela ocupava. Foram ricas as experiências de vida, a relação com a natureza e com a sociedade. Eles mantêm a tradição e os seus rituais como manifestação artística e maneira de vinculação com a natureza e o sobrenatural. Mantêm o papel socializador e educador da família, aplicam os sábios conhecimentos e praticam o respeito à natureza. Com isso, as culturas

indígenas seguem manifestando sua personalidade coletiva e de alteridade, seja no trabalho ou na festa, e por isso são democráticas e populares.

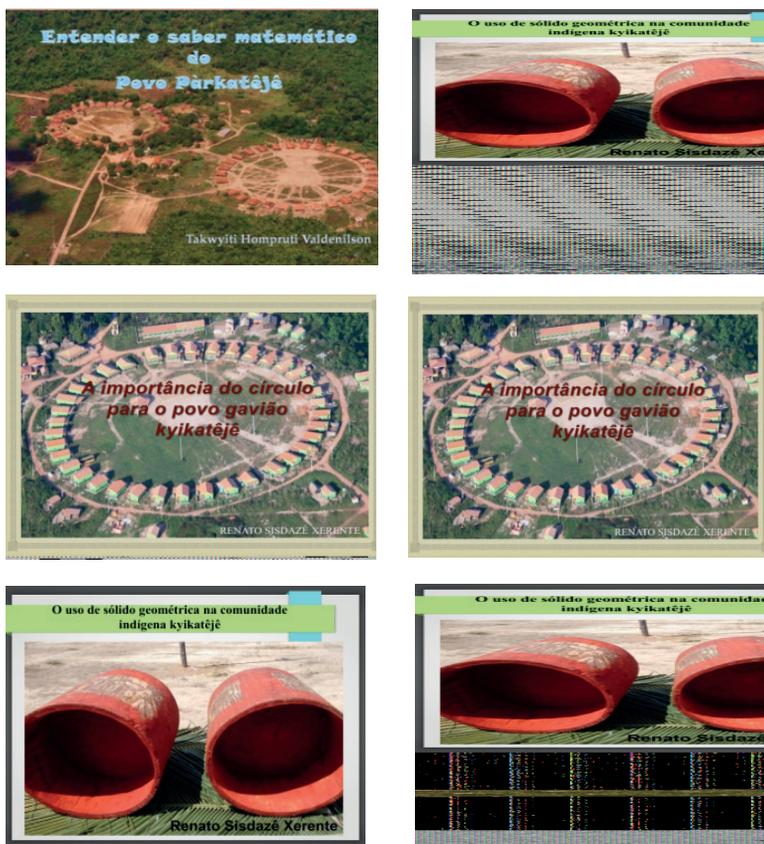
Embora a língua não seja o principal elemento que identifica um povo indígena, ela é um fator importante de reprodução e produção dos conhecimentos tradicionais e de incorporação, de forma apropriada, dos novos conhecimentos do mundo externo ao grupo. O pensamento é único e universal, mas esta universalidade é expressa de maneiras distintas e específicas em cada língua. As categorias lógicas de pensamento, tempo e espaço, de quantidade e qualidade, de causa e efeito expressam-se nas categorias gramaticais de maneira distinta em cada língua humana.

Nesse aspecto, a variação linguística é de suma importância para a diversidade cultural, na medida em que significa não só variedade de tradições culturais e de desenvolvimento histórico dos povos, mas também variação humana na elaboração de conceitos sobre as relações dos homens entre si e com a natureza, refletindo experiências vividas há muito tempo. A língua indígena é um elemento culturalmente significativo para a autoestima e a afirmação identitária do grupo étnico, ao lado de outros elementos culturais, como a relação com a terra, a ancestralidade cosmológica, as tradições culturais, os rituais e as cerimônias.

Ligado a este fato destaca-se que cada civilização desenvolveu um conjunto de ideias matemáticas próprias, maneiras que cada grupo cultural desenvolveu para lidar com sua realidade, com a medida, com a comparação, com a quantificação, com a classificação e com a inferência. Um aspecto primordial, foi auxiliar os alunos a perceberem o potencial matemático que eles possuem através do reconhecimento da importância da cultura para a identidade de cada indivíduo, pois este aspecto afeta o modo como cada um pensa, aprende, reflete, conclui e toma suas decisões.

Nas aulas de matemática, foi imprescindível compreender a influência que determinada cultura tem sobre a matemática, e como esta influência resulta nas diferentes maneiras sobre as quais a matemática é pensada, comunicada e transmitida. Voltar-se o olhar para os acontecimentos da vida diária com uma perspectiva etnológica, para que se pudesse re-situar a capacidade de analisar, refletir e julgar, dentro do contexto histórico, social, político e econômico num mundo complexamente globalizado como os códigos numéricos são elaborados.

Figura 2: Cartilhas produzidas como material didático específico para ser trabalhado na escola



Fonte: Relatório Projeto ASIE/UEPA-MEC, 2018.

Valorizar esses conhecimentos, propondo atividades que tenham como eixo balizador o saber da tradição, significou fortalecer a identidade cultural e, a partir daí, transcender, ir além não só do conhecimento tradicional como também buscar as interlocuções com as demais disciplinas do currículo, de forma inter e transdisciplinar. Durante esse processo de apropriação teórica dos conteúdos, deu-se a ênfase em instrumentos como verificações orais, debates, seminários, resumos, elaborações textuais.

Relacionados às atividades “práticas”, os procedimentos metodológicos utilizados foram a confecção de materiais didáticos bilíngues, as dramatizações, a elaboração e o desenvolvimento de projetos situados, as exposições, as feiras e as excursões. As atividades referentes aos estudos e pesquisa da Ação Saberes Indígenas na Escola estão concentradas nas oficinas de ensino para elaboração do material didático próprio voltado para educação escolar indígena. Esses materiais produzidos durante as oficinas foram entregues à comunidade escolar indígena para que haja as observações necessárias para o uso do mesmo na própria escola.

Novas compreensões do que foi fundamental nas representações que os professores indígenas elaboraram durante as oficinas; que saberes foram construídos a partir daí, para se inferir qual o sentido e significado dessa formação para cada professor e, quem conseguiu, construir saberes docentes durante a realização desses momentos formativos.

O conjunto de dados, formados pelos significantes, resultou nas categorias que indicaram alguns pontos determinantes nas representações que os professores indígenas elaboraram sobre a regência dos saberes construído durante esse período. Portanto, os significantes foram fundamentais nesse processo, pois indicou o norte, mostrando que a construção dos saberes docente dependeu de diversos fatores, com implicações nos diversos sentidos que os professores atribuíram para a formação continuada no Programa

Ação saberes Indígenas na Escola, na medida em que significa não só variedade de tradições culturais e de desenvolvimento histórico dos povos, mas também variação humana na elaboração de conceitos sobre as relações dos homens entre si e com a natureza, refletindo experiências vividas há muito tempo.

Da análise dos dados e dos significantes que deram origem a cada uma das categorias observadas durante as oficinas, montou-se a Tabela 1, que demonstra os cinco tipos de saberes elaborados pelos professores durante as atividades desenvolvidas:

Tabela 1 - Tipos de saberes sistematizados

Tipos de saberes	Características
Saber o conteúdo	Refere-se à preocupação com o domínio do conteúdo estudado, para melhor transmitir aos alunos ou realizar uma metodologia mais adequada.
Saber ensinar	Refere-se ao ato de ensinar, ao saber pedagógico e curricular, ao saber transmitir e trabalhar os conteúdos no cotidiano dos alunos; saber prepara aulas utilizando diferentes recursos, saber organizar e distribuir o tempo no momento de ensino.
Saber interagir	Refere-se ao saber interativo, saber relacionar-se com os alunos e sustentar essa relação; saber gerenciar as relações subjetivas na sala de aula, intervindo apropriadamente no momento da ação docente.
Saber Pessoal	Refere-se a um saber personalizado, que permiti conduzir satisfatoriamente o processo de aprendizagem, falta de interesse e queixas dos alunos, situações inesperadas na sala de aula e na escola da aldeia
Saber ser	Refere-se a um saber existencial, relacionado a prática docente, sua identidade docente, reconhecimento pelos pares, flexibilidade, autonomia, autoconhecimento, um saber sobre ser professor indígena.

Fonte: Relatório Projeto ASIE/UEPA-MEC, 2018.

Construir escolas indígenas com processos pedagógicos que superem o monopólio da cultura escritocêntrica abre espaços para outros modos de produção de conhecimentos por meio da oralidade, da imagem, da observação e repetição de bons exemplos dos mais velhos e do aprender fazendo, vivendo, experimentando, pesquisando, descobrindo e redescobrimo diferentes pedagogias.

Conclusão

O Programa Saberes Indígenas na Escola contribuiu na superação da fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional na formação de professores indígenas, estabelecendo relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais. Como formação continuada de professores, constituiu-se em uma importante estratégia para contribuir com o processo de formação e oportunidade de aprendizados dos professores indígenas referentes às metodologias educacionais e recursos didáticos, bem como aos procedimentos obtidos para as práticas desenvolvidas em sala de aula e em sociedade.

As ações formativas realizadas promoveram a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade; a valorização do professor indígena; a garantia de qualidade da escola indígena, principalmente, nos primeiros anos de escolarização; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar com cotidiano e as práticas sociais, entre muitos outros aspectos positivos.

Muitos são os fatores que permeiam a questão da formação continuada de professores indígenas como o desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e da profissão docente. Para além da aprendizagem da matéria a ser dada em sala de aula, a formação de professores traz consigo aspectos relevantes que constituem o ser professor e que precisam de atenção quando no planejamento das políticas formativas.

Sem dúvida, o Programa Saberes Indígenas na Escola trouxe um novo sentido à prática pedagógica dos mais de 300 professores indígenas certificados pelo Programa, pois permitiu a contextualização de novas circunstâncias e resignificação da atuação na escola indígena. Enfim, fez emergir novas questões da prática e buscou compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permitindo a articulação dos novos saberes na construção da docência, dialogando com todos os envolvidos no processo que envolve a formação.

Referências

ALVAREZ, André et al. A construção da escola Parkatêjê. In: ASSIS, Eneida. **Educação** ALVAREZ, André et al. A construção da escola Parkatêjê. In: ASSIS, Eneida. **Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas org.** Belém: Associação de Universidades Amazônicas; Universidade Federal do Pará, 1996.

FUNAI — FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Política Indigenista**, 2016. Disponível em: Acesso em: set. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características gerais dos indígenas no Censo Demográfico 2010: resultados do Universo.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

MARRA, Maria Lúcia Martins Pedrosa. “**Escola Itinerante**”: uma experiência de formação de professores indígenas no estado do Pará. Tese (doutorado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

OLIVEIRA, Cláudia Márcia de Souza. **Currículo e prática docente: um diálogo necessário.** Curitiba: Appris, 2017.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de profissional.** Petrópolis: Vozes, 2017.

Articulação de saberes e atualização cultural na educação escolar indígena

Maria do Socorro Pimentel da Silva

Apresentação

A Ação Saberes Indígenas na Escola, da Rede UFG/UFT/UFMA¹, é formada por pesquisadores dessas instituições e por doze povos indígenas pertencentes a sete Territórios Etnoeducacionais dos estados de Goiás, Mato Grosso, Maranhão e Tocantins, onde ainda há uma demanda crescente pela formação de professores(as) indígenas que atuam em suas escolas. São eles: 1) Vale do Araguaia: Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Tapirapé e Tapuia; 2) Timbira: Apinajé, Kanela, Gavião, Krahô e Krikati; 3) Xerente: Xerente; 4) Guajajara: Guajajara. Esses povos são falantes de línguas dos Troncos Tupi (Guajajara e Tapirapé), Macro-Jê (Apinajé, Gavião, Javaé, Kanela, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô, Krikati, Xerente), e os Tapuia são falantes de língua portuguesa (remanescentes de quilombolas e povos Macro-Jê).

¹ Coordenada por mim e pelos coordenadores adjuntos Mônica Veloso Borges (Núcleo da UFG), Odair Giralдин (Núcleo da UFT) e Emilene Sousa (Núcleo da UFMA).

A Rede UFG/UFT/UFMA da Ação Saberes Indígenas na Escola busca promover a articulação e construção de saberes em uma perspectiva decolonial abordando temáticas transdisciplinares e interculturais de valorização e fortalecimento das epistemologias subalternizadas, de vitalidade das línguas indígenas e de retomada dos saberes indígenas milenares. Busca também efetivar uma política de intercâmbio entre pesquisadores e pesquisadoras indígenas e não indígenas interessados(as) em educação intercultural e na formação continuada de professores e professoras indígenas que trabalham especialmente nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas. Tem como propósito a articulação de saberes no acolhimento das diferenças, a fim de construirmos juntos(as) bases epistêmicas elaboradas em processos de coteorização, inaugurando nesse diálogo diversos marcos epistêmicos, tecendo, assim, horizontes pedagógicos fundamentados em ideias que desvelem as razões hegemônicas do saber, portadoras de uma espécie de “estrabismo epistemológico”.

Reflexões epistêmicas e diálogos necessários

O histórico da Rede traz em sua documentação debates, reflexões e produção de conhecimentos. São as memórias (1) dos seminários realizados na UFG; (2) das reuniões, cursos e seminários promovidos em terras indígenas; (3) da produção de material didático e de outras modalidades. Emergiram desses encontros: inovações pedagógicas; criação de políticas linguísticas de vitalidade das línguas indígenas e dos saberes que as acompanham; paradigmas de alfabetização pelos conhecimentos indígenas; letramento em línguas indígenas voltado para o fortalecimento da sabedoria oral; numeramento e artes verbais. Todos esses encaminhamentos apontam para a necessidade de construção de novos aportes teóricos e metodológicos. Essa exigência me motivou a trazer para esta reflexão dois sábios, o francês Edgar Morin e o Karajá Waximauri, um grande cientista e grande liderança da aldeia Hawalòra, situada no município de Santa Terezinha-MT.

Eles não se conhecem nem pertencem às mesmas matrizes culturais, mas seus pensamentos se encontram quando se percebe a organização do conhecimento diferente da estruturação disciplinar. Em comunicação pessoal de 2019, Waximauri afirma que nenhum conhecimento “está só no mundo, tudo está conectado”. Essa mesma percepção é expressa por Júlio Kamer Apinajé, um jovem pesquisador, que pondera: “[...] compreendi que transdisciplinaridade é o jeito que nossos velhos usam quando estão ensinando os jovens. Eles nunca ensinam uma coisa só, uma palavra só, pois nada está só no mundo” (PIMENTEL DA SILVA, 2010, p. 13).

Morin (2010) vê esse movimento como possibilidade de transgressão das fronteiras impostas pelas disciplinas acadêmicas. Para o autor, “a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional” (p. 43). No meu entender, essa postura afasta a escola das demandas dos indígenas.

É nesse cenário que coloco dois pontos importantes surgidos no seio da Ação Saberes Indígenas na Escola: (1) a visibilidade das epistemologias indígenas e (2) a construção de epistemologias interculturais. São duas emergências reclamadas pelos(as) intelectuais indígenas, como podemos verificar nas falas a seguir: “Se não começarmos a pensar em um modelo de escola que se aproxime de nossa cultura, tudo desaparecerá” (Júlio Kamer, 2013); é preciso atualizar o conhecimento Iny para os mais jovens (Hywè Karajá, 2011); não se trata apenas de escrita, oralidade, mas do ser humano como pessoa (Wahuka Karajá, 2014); precisamos parar de copiar (Gilson Tapirapé, 2015); precisamos sempre nos atualizar com os anciãos (Lariwana Karajá, 2015); nós estamos preocupados com nossas raízes, para que esse nosso jeito de ser não se acabe (Jonas Gavião, 2014).

Essas preocupações são as mesmas de Cusicanqui (2010, p. 73 *apud* HERBETTA, 2019):

Construir nuestra propia ciencia – en un dialogo entre nosotros mismos - dialogar con las ciencias de los países vecinos, afirmar nuestros lazos con las corrientes teóricas de Asia y África, y enfrentar los proyectos hegemónicos del norte con la renovada fuerza de nuestras convicciones ancestrales.

Boaventura Santos (2014) apresenta um futuro possível de reconhecimento das epistemologias, a ocidente e a oriente, a norte e a sul, no âmbito local, global, nacional, em que as diferenças sejam horizontais e não verticais. Em outras palavras, haverá espaços para as epistemologias indígenas assim como para as epistemologias interculturais construídas em processos de coteorização. Essas bases vão abrir espaços tanto na composição epistêmica como na valorização da existência dos saberes indígenas. O ponto de partida é a visibilidade dos conhecimentos indígenas, em seguida, a promoção, a interação e a complementaridade entre saberes indígenas, científicos e de outras modalidades. Essa caminhada reivindica, para as escolas indígenas e as não indígenas, projetos político-pedagógicos impelidos a compreender que existem diversas pedagogias decoloniais, assim chamadas: pedagogia da luta, da pergunta, da retomada e da articulação, que, juntas, possuem força para desconstruir as pedagogias hegemônicas, que se julgam únicas, universais.

Nesse percurso, uma das reivindicações é não aceitar que os saberes indígenas sejam apelidados pelos conhecimentos ocidentais, relegando-os mais uma vez à subalternidade, ao silenciamento. Essa é uma proposta fundamentalista que valoriza os saberes indígenas apenas no discurso, mas, na prática, promove o prestígio do saber

ocidental como o mais importante, desconsiderando as demais epistemologias. É uma atitude que, além de deslocar as línguas indígenas, todas ameaçadas de extinção, promove o apagamento de muitos lugares de saberes ancestrais. O avivamento desses lugares exige políticas educacionais fortes, como (1) alfabetização pelos conhecimentos indígenas, (2) letramento em línguas indígenas e (3) adoção de pedagogias educacionais de bi/plurilinguismo epistêmico.

Alfabetização pelos conhecimentos indígenas

A implantação de propostas de alfabetização pelos conhecimentos indígenas fundamentou-se em três princípios: retomada da língua ancestral, atualização cultural e articulação de saberes. Para a implantação dessa modalidade de alfabetização, foram realizados seminários e cursos para professores e professoras alfabetizadores(as). Nessa proposta é necessário entender como a criança de cada povo indígena interage com a realidade que a rodeia e como é educada. Isso significa afirmar que a alfabetização não será mais fundamentada num conhecimento calcado no alicerce positivista de uma educação bancária, mas em experiências vividas pelas crianças em suas comunidades. Inserem-se nessas experiências brincadeiras, imitações, músicas e temas de que elas gostam: palavras conhecidas, ecológicas, musicais, lúdicas, histórias, incluídas também pinturas, desenhos, jogos pedagógicos, etc. Desse modo, coube a alfabetizadores e alfabetizadoras planejar ações que possibilitassem englobar a alfabetização nas práticas da oralidade, considerando o ciclo de vida de tais práticas no contexto familiar, na comunidade e em atividades culturais, respeitando a leitura de mundo das crianças indígenas.

As pesquisas sobre o ciclo de vida da formação da pessoa em diversos povos indígenas, feitas pelos pesquisadores e pesquisadores indígenas, publicadas na revista “Articulando e Construindo Saberes”

(v. 1, de 2016)², trazem riqueza de informações sobre a educação da criança em diversos povos indígenas. De um povo para outro há aspectos distintos dos processos de educar a criança, porém há pontos comuns, como aprender de modo contextualizado com a vida pelo exemplo, pela apropriação do conhecimento imitando, aprender observando, socialização das crianças por meio de brincadeiras, aprender acompanhando os pais, os avós, entre gerações. Segundo os estudos mencionados, os conhecimentos podem ser transmitidos às crianças durante as atividades do dia a dia ou em momentos especiais, durante os rituais ou em eventos especializados. Portanto, ao longo de toda a vida as pessoas passam por muitos aprendizados, aprendendo dos mais diferentes jeitos e em vários momentos.

O que se aprende e com quem se aprende também é muito diverso em cada povo. Há povos, como os Karajá, em que existe uma diferenciação entre as falas masculina e feminina. Todas essas referências são importantes na alfabetização pelos conhecimentos indígenas. Assim, não se trata apenas de mudar os referenciais teórico-metodológicos da alfabetização, uma vez que a questão é muito mais abrangente. Segundo os(as) professores(as) indígenas, conhecer o ciclo de vida da criança é uma primeira exigência. Nesse conhecimento, há informações sobre os processos próprios do aprender da criança, as pedagogias indígenas e os espaços educativos comunitários. Nesse sentido, pretendemos concentrar nossa atenção e reflexão em práticas educacionais que respeitem as referências mencionadas, a fim de encontrar dispositivos constitutivos de dialogicidade entre os universos de vivência da criança.

2 É uma revista do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) da Universidade Federal de Goiás (UFG), criada pela Ação Saberes Indígenas na Escola da Rede UFG/UFT/UFMA. Tem como proposta a publicação de trabalhos inéditos em línguas indígenas, em português, espanhol e inglês, na forma de artigos que promovam a articulação e a construção de saberes em uma perspectiva decolonial.

A partir desses olhares, surgiram os temas de pesquisa que tiveram os seguintes objetivos: (1) buscar o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil indígena; (2) conhecer os processos próprios de ensino e aprendizagem nas comunidades indígenas; (3) documentar o universo cotidiano da criança indígena. A partir das pesquisas, foram selecionados temas contextuais para a alfabetização das crianças, bem como definidas as metodologias de alfabetização. Os temas contextuais³ intraculturais são gerados em matrizes epistêmicas intraculturais ancestrais. Muitos desses saberes estão sendo retomados em diversas comunidades por meio da alfabetização pelos conhecimentos indígenas. A retomada desse patrimônio epistêmico via educação escolar é algo a ser comemorado, o que é inédito, é bonito. Nasce dessa beleza paradigmas pedagógicos que ampliam ainda mais o valor da educação intercultural, da autonomia pedagógica, como a noção de *atualização cultural, o despertar de conhecimentos milenares e de articulação de saberes*.

Estamos falando de uma alfabetização contextualizada com o objetivo educar a nova geração para o mundo que ela vai herdar e como fazer isso de modos úteis e criativos. Educar pensando, por exemplo, na crise hídrica brasileira, nas reservas naturais de água, no acesso à água limpa como um direito humano, nos cardumes de peixes, na alimentação deles, das aves, dos animais, dos seres humanos e, com tudo isso em vista, observar como as crianças veem e entendem essas questões. São temas ecológicos que também são culturais para os indígenas, pois, como diz Fabíola Tapirapé (2011), “se as matas desaparecerem, nosso patrimônio acaba”. Esse é um entendimento de que tudo no planeta Terra está conectado.

3 Segundo Pimentel da Silva (2013), pode-se entender o tema contextual como uma ação pedagógica que rompe com o tecnicismo praticado no ambiente escolar, o qual rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio e o insere num compartimento, que é aquele da disciplina cujas fronteiras destroem arbitrariamente as condições do diálogo entre ciências e os mais distintos conhecimentos.

Para os indígenas, “se as matas são queimadas, a cultura também é queimada”. Isso significa que, ao queimar a natureza, você também queima elementos da cultura; ao queimar o babaçu, a mangaba, o buriti, a bacaba, o pequi, você está queimando sabedorias, a música, está queimando a história, está queimando as relações sociais com outros seres vivos (aves, animais, árvores, peixes, etc.). Segundo Luciano (2014), no Brasil, a grande marca do ocidente é a separação natureza e ser humano, objetificando a primeira. Para o autor, essa é a base da possibilidade de exploração predatória do planeta e da conseqüente degradação. Estamos tratando, portanto, de uma alfabetização que permite a coexistência de outras racionalidades e modos de viver.

Diversos caminhos em prol de uma alfabetização contextualizada no mundo da criança podem ser alcançados por meio de perguntas, como: Quais histórias as crianças conhecem sobre os animais, as aves? Que palavras escolher para alfabetizar as crianças? São questões que promovem conectividade com vários espaços vividos pelas crianças. Algo semelhante acontece quando sugerimos que as crianças imaginem lugares que elas conhecem: Do que elas fariam? Das belezas do lugar, das flores, aves, pedras, morros, lagos, animais, aves? E do quê mais?

Esse é um movimento que deve surgir da sala, ganhar o mundo lá fora e voltar para a sala novamente. E ao voltar, deve compor atividades de escrita, por exemplo, usar letras para formar palavras nomeando as aves em sua diversidade (alimentos, cores, tipos, cantos e localidades onde vivem). Criando essa prática de letramento, cria-se uma rede de narrativas de leituras de mundo da criança. Essa concepção transcende a mera utilização de conhecimentos na prática, implica reflexão, ação e transformação não somente da realidade, mas também do sujeito

É importante também pensar em pequenos projetos de alfabetização ligados à região da criança, mas sempre de forma problematizadora. Alguns projetos foram sugeridos nos cursos de alfabetização:

- Conhecendo os Frutos do Cerrado;
- Conhecendo as Aves da Região;
- Conhecendo os Rios e Lagos;
- Ciclo da Vida dos Vegetais;
- Coletando Sementes;
- Território do Brincar;
- Pintura Corporal.

São projetos fundamentados nas preocupações dos anciãos e anciãs com a proteção do território e com as perdas culturais. Nessa perspectiva, a professora Waxiaki Karajá, da Escola Malua, apresentou-me seu projeto de pesquisa com as crianças sobre o tema “Grafismo Iny”. Sua justificativa para desenvolver a pesquisa está alicerçada no paradigma da retomada de saberes milenares. Segundo a professora, muitos jovens e crianças sabem desenhar os diversos tipos de grafismos, mas não sabem seus nomes, origens e funcionalidade. Sua proposta extrapola o campo da beleza dos grafismos, inserindo-se no campo da vitalidade desse patrimônio cultural. Seu desejo é colocar esse saber na escola fora do disciplinamento.

Projetos como esses devem ser definidos com as crianças, os professores, as professoras, com as famílias e a comunidade. O importante, segundo Dodanin Krahô, é que a alfabetização aconteça com alegria. Desse modo, os projetos podem proporcionar grande entusiasmo nas crianças para a aprendizagem da leitura e produzir a escrita de palavras que nomeiam a natureza em sua língua materna, promovendo ações contra o desaparecimento desse idioma. Quando uma língua morre leva junto consigo valores culturais e conhecimentos tradicionais incalculáveis, que, uma vez perdidos, se esvaem para sempre. Assim, a alfabetização pelos conhecimentos

indígenas é uma demanda emergente, um ato criador de aprender, sentir, indagar, fazendo dessa inquietação uma produção de sentidos.

Letramento em línguas indígenas e produção de material didático

Inspirados em uma visão aberta do que é aprender a ler em línguas indígenas, os professores-pesquisadores produziram livros baseados em muitos debates, retomadas e articulações epistêmicas.

Muitos desses livros foram lançados em terras indígenas, criando contextos de práticas de letramento em línguas indígenas. Entre os Karajá, os encontros do ano de 2015 em suas terras tiveram por objetivo realizar lançamentos de livros nas comunidades, como forma de envolver todos os habitantes num encontro para a retomada de práticas de letramento e de envolvimento epistêmico.

Figura 1: Lançamento de livros em Bdèburè, Aruanã-GO



Fonte: Maria do Socorro Pimentel da Silva, 2016 (Projeto ASIE-UFG/MEC, 2016)

A chegada das publicações às escolas e comunidades provoca muitas reflexões coletivas em busca da educação intercultural, como afirma Lariwana Karajá: “A proposta não é só estudar na nossa cultura. Não tem como deixar de fora o conhecimento dos brancos, mas não vamos deixar de lado o nosso também. Precisamos mesmo da educação intercultural” (2014, p. 30).

As pesquisas que se dão em práticas de oralidade, mas também de letramento em línguas indígenas, têm contribuído para que os indígenas alcancem velhos sonhos, e um deles é acordar muitos espaços culturais adormecidos. Esse foi um feito da comunidade Karajá de Itxala quando retomou o ritual do Hetohokỹ⁴, que há mais de cinquenta anos não era praticado na localidade. É um ritual que exige muita sabedoria e muito trabalho, e é o mais importante dos Karajá. O Hetohokỹ é cheio de beleza e fartura, sofisticação epistêmica e muita organização, como podemos perceber na foto a seguir:

Figura 2: Ritual de Hetohokỹ - Ijèsedu mahãdu (grupo de lutadores)



Fonte: Daniel Bidjawari, 2019

4 Hetohoky é o principal ritual de iniciação masculina, é um processo de formação do homem Karajá.

As pesquisas da Ação Saberes Indígenas na Escola e do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás foram decisivas nesse esforço epistêmico. O apoio de outras comunidades Karajá, principalmente dos sabedores desse conhecimento, foi essencial.

A Ação Saberes Indígenas na Escola tem fortalecido vários projetos de educação escolar e não escolar dos povos indígenas, ou seja, a ancoragem das escolas indígenas não pertence apenas ao projeto político-pedagógico pronto e acabado. Promove um diálogo que muitas vezes não acontece, procura mover as estruturas colonialistas e disciplinares na medida em que os saberes indígenas entram na escola, não pelas portas do fundo, mas ocupando espaço de prestígio sem perder seu pertencimento cultural.

A inovadora ideia de letramento em línguas indígenas, segundo Pimentel da Silva (2016), já pode ser pensada para as seguintes funções: (1) acordar os conhecimentos adormecidos; (2) vitalizar os espaços culturais; (3) documentar saberes; (4) fortalecer a memória; (5) incentivar a transmissão dos saberes tradicionais de uma geração a outra; (6) trazer lembranças dos conhecimentos ancestrais; (7) gerar conversas entre gerações e na mesma geração; (8) guardar conhecimentos; (9) atualizar a cultura; (10) fortalecer a escola e vinculá-la a outros espaços educativos das comunidades; (11) fortalecer a educação própria dos indígenas; (12) inovar a língua; (13) prestigiar as epistemologias indígenas; (14) divulgar conhecimentos; (15) retomar saberes; (16) criar novos conhecimentos, novas palavras, atualizar as línguas indígenas promovendo outros usos – por exemplo, a produção de artigos científicos coteóricos.

Como podemos perceber, os motivos para se escrever em línguas indígenas são bem diferentes das razões pelas quais se escreve em língua portuguesa. Nas línguas indígenas, a escrita,

além de estar vinculada à oralidade, visa sobretudo à retomada de saberes milenares e ao diálogo geracional e ancestral. Isso aumenta as potencialidades de seus usos.

Algumas considerações

Para finalizar, destaco o importante movimento pedagógico de compartilhamento entre os(as) docentes indígenas de vários povos na construção de bases coteóricas, que representa, nas palavras de Pimentel da Silva (2019), uma construção plural de conhecimentos incorporando diversos marcos epistêmicos. Percorrendo esse caminho, pesquisadores e pesquisadoras indígenas e não indígenas envolvidos na Ação Saberes Indígenas na Escola produziram 116 artigos, 10 livros, 49 capítulos, a organização de 4 livros teóricos, 15 livros didáticos em línguas indígenas e a criação da revista “Articulando e Construindo Saberes”, com 4 volumes publicados.

A revista integra o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, o qual tem por meta proteger e promover os direitos dos povos indígenas à educação específica e diferenciada, reconhecendo e valorizando a diversidade sociocultural e sociolinguística, a autonomia e o protagonismo desses povos, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988. Assim, a revista abre espaço para o diálogo entre os povos indígenas e entre estes e outros segmentos da sociedade brasileira. Como toda abertura, ela vem acompanhada de celebração e desafios. Um desses desafios é como enfrentar os paradigmas de uma educação disciplinar que, na maioria das vezes, exclui os saberes indígenas da escola e, em outras, escolariza-os, desconsiderando suas matrizes culturais.

As publicações citadas realizaram-se em coautoria, ou seja, entre indígenas ou entre indígenas e não indígenas, formulando, de fato, uma parceria intercultural de troca e de composição de saberes. Esse foi um caminho iniciado que precisa ser continuado.

Muitas atividades estão em pauta, portanto necessitam da continuidade da Ação, pois há uma demanda por construção de projetos político-pedagógicos. São poucas as escolas que contam com um PPP. Há uma grande demanda pela produção de material didático para todas as séries levando em conta a base coteórica em produção. Todas as comunidades, sem exceção, reivindicam políticas linguísticas fortes de revitalização das línguas indígenas e retomada de seus saberes milenares. Já perdemos muitas línguas indígenas, basta lembrarmos que já foram faladas no Brasil mais de mil línguas. Por essa razão, ações como a “Saberes Indígenas na Escola” não podem parar. É uma questão de justiça social com os indígenas e com a educação intercultural.

Essas referências exigem alguns questionamentos políticos pedagógicos: O que significa pensar uma prática pedagógica fundamentada no paradigma da atualização cultural? O que significa pensar a produção de material didático orientado por esse paradigma? O que significa pensar e organizar ações pedagógicas baseadas no paradigma do despertar conhecimentos milenares? O que significa o paradigma de articular conhecimentos? No meu entender, esse movimento tem características epistêmicas específicas. Sua afirmação se faz na elaboração de processos de coteorização. Isso contraria o paradigma epistêmico eurocêntrico, que dita as regras para todo o mundo. É necessário coteorizar, criar outra epistemologia a ser postulada na resistência política de implantação de outras formas de vida e em relações interculturais amorosas.

São muitas as respostas, mas uma é particularmente valiosa, a que indica que estamos diante do campo epistemológico da conexão, que não se prende a uma visão de mundo pensada na oposição “ou este ou aquele”. É uma forma de pensar que nos leva fatalmente a escolher um conhecimento excluindo ou submetendo todos os outros. Isso nos remete à história da educação escolar indígena, que durante

anos se pautou na concepção da exclusão dos saberes indígenas na escola em nome de uma concepção monolíngue, monocultural e disciplinar. A proposta de educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada surgiu como contraponto a esse projeto colonizador imposto aos povos indígenas. Já a proposta dos *Saberes* segue o caminho do protagonismo indígena.

Referências

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

GAVIÃO, Jonas. **Relatório da III Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola**. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2014.

HERBETTA, Alexandre. **Considerações sobre processos colaborativos de coteorização**: diálogos entre o projeto Milpas Educativas e o Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena. *Articulando e Construindo Saberes*, Goiânia, v. 4, 2019.

KARAJÁ, Hywè. **Caderno de Estágio**. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2011.

KAMER, Júlio. **Relatório da II Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola**. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2013.

KARAJÁ, Wahuka. **Relatório da III Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola**. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2014.

KRAHÔ, Dodanin. **Relatório da III Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola**. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2014.

LARIWANA, Leandro. **Caderno de Estágio**. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2011.

LARIWANA, Leandro. **Relatório da IV Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola**. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2015.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para o manejo de mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Laced/Contra Capa, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngue intercultural. In: ROCHA, Leandro Mendes; ____; BORGES, Mônica Veloso (org.). **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: Editora da UCG, 2010. p. 85-102.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. A pedagogia da esperança na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipatórias. In: ____; BORGES, Mônica Veloso (org.). **Educação intercultural, experiências e desafios políticos pedagógicos**. Goiânia: Prolind/Secad-MEC/Funape, 2013.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Possibilidade de letramento em línguas indígenas. *Articulando e Construindo Saberes*. Goiânia, v. 1, n. 1, p. 51-64, 2016.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Políticas de retomada de línguas indígenas em diferentes contextos epistêmicos**. *Articulando e Construindo Saberes*, Goiânia, v. 4, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: Santos, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427-462.

TAPIRAPÉ, Fabíola. **Caderno de Estágio**. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas/Curso de Educação Intercultural, 2011.

TAPIRAPÉ, Gilson. **Relatório da IV Reunião da Ação Saberes Indígenas na Escola**. Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2015.

Formação continuada de professores alfabetizadores bilíngues: A Ação Saberes Indígenas na Escola no Paraná

Jefferson Gabriel Domingues
Maria Christine Berdusco Menezes
Rosangela Celia Faustino

Introdução

O O tema da alfabetização em contextos indígenas é bastante relevante no Paraná. Há registro, por exemplo, de uso da língua escrita entre comunidades Kaingang desde o início do século XX, por volta de 1930, no contexto da política de conclusão dos aldeamentos. Conforme Mota (1994), Herbert Baldus, importante etnólogo brasileiro, evidencia uma das funções da escrita entre os Kaingang, ao divulgar uma carta enviada por chefes indígenas à Comissão de Proteção aos Índios fazendo denúncias, relatando as dificuldades vividas pela comunidade na aldeia, as constantes invasões e ameaças às terras já delimitadas pelo poder público.

O uso da escrita, neste gênero textual carta, importante no período, sendo uma das formas de comunicação mais eficiente e usada pelos Kaingang, demonstra o interesse deste povo pelas letras, bem como demonstra a necessidade de escrever em português para que o Estado brasileiro pudesse entendê-los, uma vez que as línguas indígenas no Brasil, embora numerosas e riquíssimas, não são bem conhecidas e valorizadas.

O Censo do IBGE de 2010 (BRASIL, 2010) informou que existem 274 línguas indígenas faladas no Brasil pelos povos pertencentes a 305 etnias indígenas diferenciadas. Informou, ainda, que 37% dos indígenas, com mais de 5 anos, falam as línguas e suas variações dialetais, sendo que milhares de indígenas, falam mais de duas línguas. Porém, mesmo diante desta diversificada realidade sociolinguística, raros são os livros, jornais, revistas e outros meios escritos em línguas indígenas.

Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP), no início do século XXI (BRASIL, 2007), demonstra a insuficiência de produções didáticas e acadêmico-científicas em línguas indígenas para uso dos professores bilíngues. Em decorrência disso, os professores indígenas enfrentam muitas dificuldades ao preparar seus planejamentos interculturais bilíngues, devido, principalmente, à ausência de materiais didáticos apropriados e de espaços equipados para estudos sobre o bilinguismo.

A partir de dados como esses, o governo brasileiro, no ano de 2013, implementou programas de formação continuada que possibilitaram não apenas a pesquisa por parte de professores indígenas, mas, principalmente, a participação de sábios e intelectuais como formadores, pesquisadores, orientadores; criando condições de estudos, encontros, discussões e produção de recursos didáticos bilíngues, em diferentes linguagens conduzidos pelos próprios indígenas com autonomia.

Nasce, assim, o Programa Saberes Indígenas na Escola (MEC/SECADI/FNDE), regulamentado pela Portaria MEC 98/2013. Tanto o Observatório da Educação Escolar Indígena (CAPES/SECADI/INEP), instituído em 2009, como os Saberes, em 2013, tiveram o objetivo de formar pesquisadores e professores indígenas, fomentar pesquisas e ampliar a ação dos sábios e intelectuais indígenas para o fortalecimento das línguas e etnoconhecimentos. Visam, também, a potencializar os espaços indígenas para a discussão dos Projetos

Pedagógicos e dos currículos das escolas indígenas; discussão de epistemologias decoloniais e, principalmente, criar condições propícias para estudos e produção de materiais para a Educação Básica indígena, feita com autonomia, pelos próprios indígenas.

Neste texto, apresentamos os objetivos e a organização do Programa Saberes Indígenas na Escola e seu funcionamento no estado do Paraná, por meio da SEDE FAE/UFMG-MG e Núcleo Universidade Estadual de Maringá-PR, com atuação em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e os Núcleos Regionais de Educação.

A organização do Programa Saberes Indígenas na Escola

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) apresenta a Ação Saberes Indígenas na Escola, descrevendo que é um Programa de formação continuada com professores indígenas, desenvolvido pelas instituições de ensino superior (IES), em regime de colaboração com os estados e municípios, baseada nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade e integra o Eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, instituído pela Portaria MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013.

Tem como objetivos promover a formação continuada de professores indígenas da educação básica, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas indígenas; desenvolver recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que

resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

A formação busca contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas atendidos, e realiza-se com base nos seguintes eixos: *letramento e numeramento em línguas indígenas como primeira língua; letramento e numeramento em língua portuguesa como primeira língua; letramento e numeramento em línguas indígenas ou língua portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e, conhecimentos e artes verbais indígenas.*

A ação Saberes Indígenas na Escola (SIE) foi instituída no final do ano de 2013 com a adesão de 23 instituições de ensino superior organizadas em seis redes, intituladas RIES. Cada Rede é constituída pela instituição sede, com uma coordenação geral e pelas instituições núcleos, atuando em estados e municípios que possuem escolas indígenas em suas redes de ensino. Conforme dados do MEC, na etapa inicial, o SIE abrangeu treze Territórios Etnoeducacionais, com mais de duzentas escolas indígenas, atendendo cerca de noventa povos territorializados em mais de duzentas e cinquenta aldeias onde são faladas mais de sessenta línguas indígenas.

As IES envolvidas possuem reconhecida experiência na área de pesquisa, formação de professores, pesquisadores e pós-graduandos indígenas, bem como na produção e materiais didáticos para os anos iniciais da educação básica. A intenção do programa, ao ser criado, foi a de, gradativamente, expandir as ações para todas as regiões e escolas indígenas do país envolvendo diferentes instituições de ensino superior.

Conforme informações disponibilizadas no Portal do MEC, a ação Saberes Indígenas na Escola foi instituída em 30 de outubro de 2013 pela Portaria do MEC nº 1.061. Em 6 de dezembro do mesmo ano, a Portaria nº 98, da Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão, junto ao Ministério da Educação, regulamentou a ação e definiu diretrizes complementares. Em 12 de dezembro de 2013, a Resolução nº 54 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) estabeleceu orientações e procedimentos para o pagamento das bolsas para formação, estudos e pesquisas aos participantes. O gerenciamento do Saberes Indígenas na Escola é realizado pelo Sisindígena, sistema informatizado elaborado para monitorar a oferta e a implementação dos cursos, avaliar o desenvolvimento da formação continuada dos professores indígenas, aferir a consecução das metas físicas e proceder ao acompanhamento da frequência e das atividades dos bolsistas.

No Sisindígena são disponibilizadas todas as informações referentes à execução da ação Saberes Indígenas na Escola, como a relação das IES participantes, o orçamento, o projeto pedagógico, a quantidade de profissionais cadastrados em cada perfil, por IES, o processo de avaliação do curso e dos cursistas. Todos os participantes da ação possuem acesso ao Sistema, sendo que cada perfil tem acesso às informações necessárias e pertinentes ao desenvolvimento de suas atividades, em cada fase da implementação dos Saberes Indígenas na Escola.

O Núcleo UEM, Paraná, conta com 263 bolsistas, sendo que 257 são indígenas e 6 não-indígenas, há ainda os participantes voluntários composto por coordenadores da Educação Escolar Indígena junto aos Núcleos Regionais de Educação, diretoras/es e membros das equipes pedagógicas de todas as escolas indígenas.

O Planejamento da formação é feito juntamente com os pesquisadores e professores indígenas, cujas decisões são registradas em atas aprovadas pelos participantes. A formação ocorre com seminários, pesquisas de campo, reuniões, cursos e oficinas de produção de materiais didáticos de alfabetização em língua materna, elaborados pelos próprios indígenas contemplando diferentes linguagens e formatos como vídeos, coletâneas, jogos, documentários e livros.

O Núcleo UEM conta, ainda, com o apoio de caciques e lideranças indígenas que aderiram ao programa em reunião realizada pelo governo do estado, antes do início de sua implantação no Paraná.

Direitos educacionais e a alfabetização indígena

Partimos do entendimento de que alfabetizar envolve habilidades básicas de decodificação e codificação, ou seja, ensinar uma criança a ler e escrever que deve ser acompanhado de uma profunda reflexão sobre os processos de transmissão de conhecimentos e sua utilização. Para tanto, exige-se do/a professor/a alfabetizador/a o conhecimento e a adoção de uma concepção de ensino e aprendizagem que oriente suas práticas e lhe possibilite compreender que as crianças, ao ingressarem na escola, passam a se envolver em situações de transmissão de conhecimentos que podem reconhecer, valorizar e potencializar os conhecimentos próprios ou, negá-los e subalternizá-los, impondo o modelo ocidental predominante.

No Brasil, em decorrência da organização e lutas dos movimentos sociais indígenas, a partir da Constituição de 1988, os povos nativos que antes eram considerados silvícolas e tutelados, passam a ser considerados cidadãos e seus direitos às culturas e línguas foram reconhecidos legalmente. Conforme o caput do artigo 231 da Constituição “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

No Art. 210, a Constituição determinou que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988, p.). No § 2.º estabeleceu que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa,

assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1988). Já no Art. 215 evidencia-se que “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988, p.)

O documento, intitulado *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, informa que as sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (o português). Afirma que a maioria dos povos indígenas se encontra em diversas situações e modalidade de bilinguismo e/ou multilinguismo. Devido a essa diversificada situação sociolinguística, orienta que a educação escolar indígena deve ser, necessariamente, bilíngue, uma vez que cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua (BRASIL, 1994, p.11).

O documento estabeleceu, ainda, que cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros - formal, coloquial, etc. uma vez que a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade (BRASIL, 1994).

Porém, a situação da aprendizagem escolar em cada terra ou aldeia indígena, envolve questões complexas que vão além do que foi anunciado na política educacional e necessitam ser investigadas e refletidas.

O Núcleo UEM da ação Saberes Indígenas na Escola iniciou desenvolvendo a formação de professores indígenas de três etnias: Xetá, Kaingang e Guarani parcialidades (Nhadewa, Mbyá, Kaiowa e Ava), que habitam 35 Terras Indígenas (regularizadas, homologadas, demarcadas ou em processo de demarcação) territorializadas em 26 municípios no Estado do Paraná, cujas populações correspondem a cerca de 25.000 pessoas, sendo que 15.552 indígenas (PARANÁ, 2012), vivem nas Terras e os demais nas cidades.

No momento da implementação da ação, nas Terras Indígenas existiam 37 escolas nas quais estudavam 6.621 alunos indígenas, dos quais 4.423 na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A gestão da Educação Escolar Indígena organizava-se sob a responsabilidade do Departamento da Diversidade/DEDI, Coordenação da Educação Escolar Indígena/CEEI, na Secretaria de Estado da Educação do Paraná/SEED e de 16 Núcleos Regionais de Educação (NREs).

O povo Kaingang é a etnia mais numerosa no Paraná e se concentra em 16 Terras Indígenas. Os Guarani vivem em 19 Terras sendo as comunidades formadas por grupos menores e os Xetá, habitam 03 Terras Indígenas e aguardam a demarcação de uma terra própria. Em algumas situações, os Guarani foram aldeados em Terras junto aos Kaingang. O povo Xetá foi expropriado de seu território, na região noroeste do estado, colocado para residir junto aos Kaingang e Guarani e aguarda a demarcação da Terra Indígena Xetá para aprimorar a educação Xetá, específica e diferenciada.

A situação sociolinguística nas TIs é diversificada e tem relação com o histórico da ocupação do território. Há Terras em que predomina o uso da língua indígena em todas as situações cotidianas. Há Terras em que o bilinguismo é acentuado e outras em que a língua portuguesa impõe-se como primeira língua. Todas as comunidades buscam, a partir dos direitos e legislações atuais,

a revitalização e o fortalecimento das línguas e culturas indígenas, currículos interculturais articulados aos demais conhecimentos científicos universais, por meio da escola.

A escola tem sido *locus* privilegiado das práticas de revitalização cultural. A alfabetização e letramento se dão de acordo com a legislação vigente, com orientação para o bilinguismo e a interculturalidade. Os dados sobre a presença da língua na alfabetização e letramento nas escolas indígenas no Paraná ainda não foram bem investigados. São raras as pesquisas provenientes da área da linguística no estado. Evidencia-se a presença da língua indígena nas escolas, mas em decorrência do longo histórico da integração, ainda são poucos os materiais escritos em línguas indígenas.

Registra-se a necessidade de ampliar as práticas pedagógicas e melhorar as estratégias para o ensino e a aprendizagem da língua indígena oral e escrita, visando a uma maior valorização dela pela sociedade envolvente.

A entrada da língua portuguesa nas aldeias é bastante intensa. O computador, o rádio, o telefone celular que os indígenas usam e a televisão presente nas casas, veiculam apenas mensagens e programação em língua portuguesa, oral e escrita. Os jovens ouvem frequentemente rádios portáteis com músicas em língua inglesa e língua portuguesa. Os noticiários e filmes que assistem são em língua portuguesa. Além disso, as famílias participam de igrejas com celebrações em língua portuguesa. Jovens participam de festas, bailes, campeonatos de futebol fora das aldeias, sendo todas estas atividades em língua portuguesa.

Desta forma, tem sido colocada como responsabilidade, unicamente da escola, demonstrar a importância, a utilidade e a funcionalidade das línguas indígenas escritas, pois elas não são “vistas” e nem valorizadas pela sociedade envolvente.

A criança indígena desenvolve diferentes linguagens de diversas formas em seu grupo familiar, brincando, coletando alimentos e sementes, pescando, caçando, indo às roças, cuidando

ou interagindo com irmãos, convivendo e observando os animais, acompanhando primos nas brincadeiras em grupos, nos rios, ao redor de suas casas, nos espaços da aldeia por onde circula, incorporando-se às atividades religiosas dos adultos, viajando para as cidades para venda de artesanato, ouvindo histórias e ensinamentos dos mais velhos.

De forma geral, na alfabetização em escolas indígenas, cujas realidades são distintas, bilíngues ou multilíngues, ainda não se desenvolveram, no Brasil, metodologias de ensino que sejam apropriadas e elaboradas com base em epistemologias indígenas. Pela herança civilizatória, as concepções e metodologias ocidentais ainda são muito presentes nas escolas indígenas e, segundo Vigotski (2008), o erro de uma série de teorias é o desconhecimento das necessidades da criança. Para esse teórico, a imaginação, a produção e a aprendizagem da criança se apoiam nas experiências por ela vivenciadas em sua realidade. “A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior [...] Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Para Vigotski (2009), quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. Nessa concepção, o papel da escola consiste em ampliar as experiências da criança criando bases sólidas para as atividades criadoras nas salas de aula. Os Referenciais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes (BRASIL, 1994; 2013) que abordam a educação escolar indígena, corroboram esta ideia ao afirmar que:

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado

são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. (BRASIL, 1998, p. 22)

Diante desta questão, acreditamos que o referencial que fundamenta a concepção Histórico-Cultural pode ajudar, pois como afirma Luria (2001) um de seus fundadores, quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades que a ajudará a ter domínio dos conhecimentos escolares.

Com os estudos da Teoria Histórico-Cultural é possível melhorar o entendimento de que a criança, quando ingressa na fase inicial de escolarização, advém de uma sociedade oral, possui muitos conhecimentos, conceitos e linguagens já formadas e desenvolvidas em suas vivências na comunidade; dentre elas: a linguagem gestual, a linguagem gráfica, a linguagem verbal e muitas outras, consideradas por Vigotski como elementos que compõem a pré-história da linguagem escrita.

Para ser possível uma prática pedagógica baseada nas linguagens e conhecimentos próprios indígenas, os professores devem, necessariamente, ser indígenas. Porém não se consolidou ainda esta realidade no Paraná.

Conforme pesquisa de Menezes (2016), entre cerca de 800 professores que atuam na Educação Básica Indígena, menos de 300 são indígenas. Esta realidade demanda das universidades uma forte atuação no sentido de ampliar a formação no ensino superior, pois estudos de Novak (2014) mostram que o número de indígenas formados nos cursos de licenciatura está muito aquém das necessidades das comunidades.

[...] tendo em vista o número reduzido de professores indígenas com a formação adequada para atuar em todas as etapas da Educação Escolar Indígena, é posto, para os promotores e gestores das políticas públicas educacionais, o desafio do atendimento à demanda

crescente pela formação de professores indígenas, tanto no âmbito do Magistério em Nível Médio quanto no Ensino Superior (BRASIL, 2014, p.01).

No Paraná, desde o ano de 2001, por meio de uma política estadual de inclusão, vem sendo possível aos indígenas, ingressar nas IES públicas e formar-se no ensino superior (NOVAK, 2007; 2014). A grande maioria está buscando cursos de licenciatura para assumir salas de aula e a gestão das escolas e, assim, melhor contribuir com os Projetos Pedagógicos Indígenas em suas comunidades visando ao avanço da educação intercultural e bilíngue.

A formação tanto em Magistério Indígena, realizado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), como no ensino superior, realizado pelas universidades no estado, não atende toda a demanda de professores indígenas para a educação básica no Paraná. Somada a esta realidade, raríssimos são os programas de alfabetização bilíngue em escolas indígenas no Brasil que tenham sido propostos e conduzidos pelos próprios indígenas. É sabido que, historicamente, o Brasil implementou projetos civilizatórios evangelizadores (FAUSTINO, 2006) conduzidos por instituições religiosas, com materiais didáticos descontextualizados e práticas pedagógicas colonizadoras.

Na formação do SIE, as metodologias estão sendo construídas em conjunto com os povos indígenas que optaram, até o momento, em priorizar materiais de alfabetização contemplando os Eixos definidos na ação sendo que os materiais produzidos no Núcleo UEM, visam a atender as diferentes realidades sociolinguísticas articulados às práticas pedagógicas em salas de aula que fortaleçam a alfabetização e o letramento intercultural indígena.

Além da contribuição dos estudos da Teria Histórico-Cultural para a alfabetização em contextos bilíngues, tem sido considerado estudos da área de linguística como Amaral (2011), Pimentel da Silva (2009) e outros. Elencamos, ainda, as contribuições de Paulo Freire como pioneiro no Brasil a colocar em perspectiva conceitos,

O letramento em contexto escolar significa considerar a escrita como prática social, ampliando o processo de alfabetização e tornando-o significativo aos estudantes e às comunidades envolvidas. Juntamente com a prática social de leitura e escrita, amplia-se a necessidade da manutenção e registro das línguas indígenas, portadoras de diferentes culturas que contribuem, no âmbito da escola, com o fortalecimento e valorização das identidades indígenas. Com o Saberes Indígenas na Escola, experiências exitosas estão ocorrendo em diferentes regiões do Brasil envolvendo vários povos indígenas, secretarias de educação e universidades gerando diferentes aportes teóricos decoloniais e interculturais que tem subsidiado práticas pedagógicas emancipatórias.

Considerações Finais

O Programa Saberes Indígenas na Escola tem sido uma das experiências, mais abrangentes no Brasil, de formação continuada, com a participação efetiva de diferentes povos indígenas – professores, sábios/as, pesquisadores – na função de orientadores e formadores com o tema da alfabetização e culturas indígenas nos eixos centrais. Envolvendo uma Rede de universidades, secretarias de educação, terras e escolas indígenas em diferentes regiões, contando com a participação de centenas de professores indígenas alfabetizadores, o programa, embora dirigido aos anos iniciais, envolve as comunidades e a educação básica como um todo, articulando saberes ancestrais, com estudos, proposições e epistemológicas que estão em elaboração pelos indígenas, em práticas pedagógicas contextualizadas.

Na alfabetização em escolas indígenas, cujas realidades são distintas, bilíngues ou multilíngues, encontram-se, em desenvolvimento, metodologias de ensino que sejam mais apropriadas e baseadas em referenciais elaborados pelos próprios indígenas. A ação Saberes Indígenas, nesse sentido, além de contribuir com a valorização e revitalização de saberes ancestrais, está abrindo

maiores oportunidades nas quais os indígenas assumem, cada vez mais, os espaços de decisão sobre as políticas que lhes envolvem como é o caso das políticas educacionais em curso no Brasil.

Referências

AMARAL, Luiz. Bilinguismo, aquisição, letramento e o ensino de múltiplas línguas em escolas indígenas no Brasil. **Cadernos de Educação Escolar Indígena** - Faculdade Indígena Intercultural. Cáceres: Editora UNEMAT, v.9, n.1, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas**. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. MEC – Ministério da Educação. Brasília, 1994. Disponível em: https://www.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/ml_04.pdf

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/estimativas-do-ibge/censo-demografico-ibge-2010.pdf> Acesso em 10/04/2018

FAUSTINO, Rosangela Celia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 329f. Tese (doutorado) Programa de Pós- graduação em Educação, Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MENEZES, Maria Christine Berdusco Menezes. **Educação escolar indígena e o processo de alfabetização enquanto apropriação da linguagem escrita.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

MOTA, Lucio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang:** a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1767-1924). Maringá, EDUEM: 1994

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná:** estudo das ações da universidade estadual de Maringá. 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas.** Goiânia: Editora da UCG, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Tradução: Zóia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Publicada em Junho de 2008. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES.cg-.pdf>.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

Formação continuada de professores indígenas: processos, saberes e aprendizagens em redes

Leures Athaide da Silva
Beleni Saléte Grandó

A política, a formação e os saberes indígenas na escola

Para cumprir os princípios estabelecidos na legislação e colocar em prática a política nacional de educação escolar indígena, o Ministério da Educação desenvolve ações e programas que apoiam os projetos que provenham de reivindicações das comunidades indígenas, bem como propostas governamentais que reflitam necessidades e realidades indígenas.

Para atender as demandas formativas são criados programas específicos de formação para professores indígena, que visam a atender aos anseios e interesses das comunidades e estimular a produção e publicação de materiais didáticos bilíngues para uso nas escolas indígenas, o que também contribui para divulgar para a sociedade nacional, a existência da diversidade étnica, linguística e cultural do país.

O Programa “Ação Saberes Indígenas na Escola” (ASIE), criado pela Portaria nº 1.061 de 30 de outubro de 2013, é uma ação da política de Educação Escolar Indígena que tem como pressuposto

básico a formação continuada de professores indígenas com o desenvolvimento de trabalhos interculturais e bilíngues. Propõem a exequibilidade de uma Pedagogia diferenciada e/ou Pedagogias Indígenas, que integra uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, o qual propõe a organização da educação escolar indígena tendo como referência os territórios tradicionais e não a divisão política nacional do Estado brasileiro.

O programa ASIE é constituído a partir do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹. O PNAIC constituiu-se em um compromisso formal entre Instituições de Ensino Superior (IES), Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, que têm a responsabilidade de proporcionar formação continuada para os professores alfabetizadores.

No entanto, por se tratar de uma política universalizada, o PNAIC não se preocupou com as diferentes realidades, entre elas pode ser citada a educação escolar indígena dos povos tradicionais do Brasil. Assim, muitas críticas foram encaminhadas ao MEC acerca da especificidade da educação escolar indígena e a necessidade da instituição de um programa adaptado à realidade dos povos indígenas.

1 PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa é compromisso formal assumido pelos governos federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. As Ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação: Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Avaliações sistemáticas; Gestão, mobilização e controle social. (Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2019).

De acordo com Sousa e Souza (2017), os programas PNAIC e ASIE, são diferentes em suas especificidades, “[...] pois o Saberes é voltado exclusivamente para formação continuada de professores indígenas segundo o princípio de que os conhecimentos indígenas são parte integrante e fundamento da ciência ocidental (2017, p.235).

O programa “Ação Saberes Indígenas na Escola” tem por meta promover a qualidade na Educação Escolar Indígena, implantando propostas de elaboração de materiais didáticos e estudos de alfabetização em línguas indígenas, a fim de contribuir com o acesso aos processos de ensino aprendizagem em suas respectivas etapas/modalidades de ensino. Para tal, os professores indígenas, em formação, reforçam a importância da língua indígena no currículo escolar e criam políticas efetivas de alfabetizar.

A base pedagógica do ASIE articula saberes, línguas, territorialidades, identidades e relações sociais e étnicas dos alunos, escolas e comunidades no processo formativo dos professores indígenas e em suas práticas pedagógicas no chão da escola/aldeia, com objetivo geral de proteger e promover os direitos dos povos indígenas do Brasil por meio do fortalecimento da Educação Escolar Indígena Etnoterritorializada, reconhecendo e valorizando a diversidade sociocultural e linguística, a autonomia e o protagonismo desses povos, através da formação continuada ofertada a professores indígenas que atuam na educação básica numa perspectiva da organização comunitária, do bilinguismo e da interculturalidade.

Os recursos financeiros para custeio das formações dos professores indígenas são viabilizados pelo MEC, por meio de Termos de Execução Descentralizada (TED's), por meio de convênios firmados com as Instituições de Educação Superior (IES), para aquisição de material de consumo, contratação de serviços e de apoio técnicos, pagamento de diárias, passagens e serviços técnicos para a produção de materiais didáticos.

Quanto à execução das ações no Programa ASIE, conforme as orientações legais, essa deve ocorrer em regime de colaboração com os estados e os municípios, por meio de suas secretarias de educação, e com as instituições de educação superior, organizadas em Redes constituídas por núcleos.

Todas as Redes de Instituição de Ensino Superior (RIES) são constituídas por uma IES que é a Sede e pelas demais IES que são Núcleos e compõem a RIES. As Redes de IES elaboram os Planos de Trabalhos, realizam a seleção dos profissionais e professores cursistas e o cadastramento dos dados deles no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle. Além disso, coordenam todo o processo de formação continuada dos professores indígenas e a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos, devendo organizar a prestação de contas ao cumprir o cronograma das ações propostas.

De acordo com os dados do SIMEC/MEC, o programa ASIE de 2013 a 2018, conquistou amplitude no território nacional no atendimento aos professores indígenas em suas respectivas escolas nas comunidades com ações formativas que valorizam o diálogo entre diferentes saberes. Abaixo. Na figura 6, o mapa da RIES, elaborado pelo Ministério da Educação, retrata a abrangência da formação continuada do programa ASIE, ofertada por meio das RIES, suas Sedes, seus respectivos Núcleos e IES ainda em fase de articulação.

historicamente ativo em nível nacional, a proposição foi que, ao invés de compor com outra IES, fosse criada uma rede própria a partir da UFMT. Para tal, foram realizadas várias reuniões e mobilizações que se consolidou no projeto que será apresentado neste capítulo.

O programa ASIE implantou, em todo o território nacional, 10 redes com 25 núcleos. Esses ofereceram formação continuada para 5.840 participantes, destes, 5.234 são professores cursistas, certificando 4.873 cursistas, de 293 comunidades indígenas, compostas de 89 povos indígenas, 13 TEE's, 309 Escolas Indígenas e 81 línguas diferentes².

A Rede Ação Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso

O trabalho iniciou com o convite da SECADI/MEC, em 2015, às professoras Dra. Beleni Saléte Grando e Dra Áurea Calvancante Santana, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Elas contaram com a indicação de lideranças indígenas por terem atuado com a formação de professores indígenas de vários povos de Mato Grosso.

Para compor a Rede UFMT, foram feitas várias reuniões de trabalho com os parceiros institucionais da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pioneira na formação inicial de professores em nível superior, da Funai e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) e, em especial, com as lideranças indígenas representantes da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) e do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEEIMT).

Embora tenha sido foi o projeto em 2015, o recurso não chegou a tempo para execução, o que ocorreu no ano posterior, em 2016, quando foi, de fato, firmado o primeiro projeto de execução entre a

2 Dados do SIMEC/MEC, 2018.

SECADI/MEC e UFMT. Os parceiros institucionais se consolidaram com a UNEMAT e com o IFMT, e com participação especial da professora Darlene Taukane, como representante da Funai no Projeto e do Professor Félix Adugoenau, como representante da SEDUC-MT, mesmo com os limites da não formalização institucional.

Conforme expressam os documentos do Projeto: a “[...] primeira reunião da Rede se deu por meio da realização, em 2015”, com a concretização “do I Seminário de Formação sobre os Saberes Indígenas de Mato Grosso na UFMT, no dia 06 de abril nas dependências PPGE”.

Conforme expresso no Plano de Trabalho 2016/2017 - Ação Saberes Indígenas na Escola - Rede UFMT, a UFMT entrou com a ação de professores em Cuiabá e Barra do Garças; o IFMT em Cuiabá, e a UNEMAT, com professores dos campi de Juara, Sinop. Todos os professores atuam com professores indígenas, e foi a partir deles que os povos foram sendo integrados à Rede, pois um princípio da formação é garantir o conhecimento e especificidade da educação de cada povo indígena, respeitando-se os seus saberes e práticas educativas, colaborando, assim, no processo de produção de materiais didáticos para a alfabetização e numeramento.

A parceria prevista no Projeto da Rede UFMT era a composição das ações junto às escolas indígenas com a mediação pedagógica fundamental dos profissionais da SEDUC-MT, por meio dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS), de Cuiabá, Tangará da Serra, Barra do Garças, e as Assessorias Pedagógicas dos municípios que atuavam com as escolas dos povos participantes do Projeto. No entanto, somente atuaram ativamente a Secretaria Municipal de Educação de Sapezal e de Campo Novo dos Pareci. No último ano do projeto, houve ainda a parceria da Secretaria de Rondonópolis com a coordenação pedagógica que atuava numa das aldeias Bororo.

O Projeto Rede UFMT atendeu a formação contínua dos Apiaká, Bororo, Chiquitano, Kayabi, Munduruku, Nambikuara, Paresi, Terena, Caiapó, Umutina e Xavante, no entanto, na produção do material didático, também foi possível atender os Manoki Irantxe e os Ikpeng.

Entre coordenadores, pesquisadores, formadores e professores indígenas, a Rede UFMT se constituiu de 137 participantes que juntos aprenderam e ensinaram com as comunidades de modo que, ao final de 2018, houve a publicação organizada pela UNEMAT de cinco livros didáticos dos povos Apiaká, Kayabi, Munduruku, Terena, Caiapó.

E sob a responsabilidade da UFMT e do IFMT, publicaram-se oito livros didáticos dos povos Bororo, Xavante, Chiquitano, Nambikuara, Paresi, Umutina, Manoki Irantxe.

Entre as etapas de formação, foram relevantes as ações do MEC com vídeo-aulas com pesquisadores e com recomendações orientativas para o diagnóstico, assim como para qualificar a compreensão dos sentidos e significados da língua e da interculturalidade no processo de formação e da produção de materiais didáticos: “[...] os documentos para o preenchimento do diagnóstico [...] nas escolas indígenas, conforme orientação da videoconferência com a Profa. Dominique Gallois [...] videoconferência do Prof. José Ribamar Bessa Freire [...] conforme a orientação [...]” (E-mail enviado em 29/11/2016).

O preenchimento do “Diagnóstico Básico”, das escolas das aldeias indígenas dos polos, foi uma ação relevante para determinar o planejamento das ações formativas dos polos. A primeira videoconferência, de Dominique Gallois, “Patrimonialização e os Saberes Indígenas na Escola”, conceituou e discutiu patrimonialização, cultura, tradição e transmissão de saberes, projeto cultural, ação política, construção curricular da comunidade indígena, auxiliando na compreensão dos saberes tradicionais na escola.

A videoconferência de Ribamar Bessa Freire, “História das Línguas Indígenas no Brasil”, qualificou o entendimento do papel

da língua como política linguística contextualizando a história das línguas no estado brasileiro, a fim de potencializar a compreensão do papel do registro dos saberes da escola e da língua ou línguas.

Assim, as orientações iniciais da Rede UFMT também se articularam às demais redes, ao ter sido, desde o início, pautada com orientação de política pública e de organização estrutural que articulava diferentes instâncias organizativas do trabalho coletivo de Rede. Esse entendimento é fundamental para compreender porque em Cuiabá se deu a realização da formação conjunta de cinco povos juntos, professores, pesquisadores e orientadores indígenas e formadores e coordenadores indígenas e não indígenas que constituíram o Polo Cuiabá, de coordenação do IFMT, em parceria direta com os parceiros da coordenação geral da UFMT e dos coordenadores professores formadores vinculados à SEDUC-MT de Cuiabá e de Tangará da Serra, e das SMEs de Sapezal e Campo Novo dos Pareci.

Do diagnóstico às aprendizagens

Os formulários do Diagnóstico Básico das escolas indígenas nas aldeias dos povos participantes do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola do Polo de Cuiabá, aqui analisados, são documentos anexo ao final do Relatório da 1ª Reunião Técnica que ocorreu em fevereiro de 2017. Os diagnósticos das escolas das aldeias indígenas foram organizados de modo a compreender a realidade local e as necessidades pedagógicas dos professores para atender as demandas dos alunos nas escolas das aldeias. Os formulários foram encaminhados, via e-mail, para serem preenchidos pelos orientadores de estudo com apoio dos pesquisadores, junto com os professores indígenas nas escolas de suas respectivas comunidades. Depois de preenchidos os formulários, os orientadores de estudo trouxeram para a reunião com a equipe formadora do ASIE, para análise, discussão e planejamento detalhamento das ações do Plano de Trabalho dos polos que compõe a Rede UFMT.

O resultado dos diagnósticos das escolas das aldeias indígenas foi fundamental para pensar a Formação dos professores indígenas do Polo de Cuiabá. Vista que, a abordagem que fundamenta a organização da formação, parte das necessidades formativas apontadas pelos professores nos dados expressos no formulário do diagnóstico.

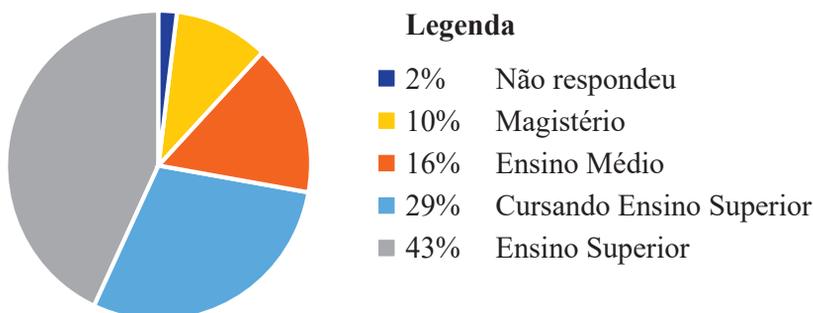
Dentre as questões que compuseram os diagnósticos das escolas, analisamos as respostas conforme a ordem apresentada no formulário.

Na análise da primeira questão, discutimos sobre a formação dos professores indígenas, atuantes nas escolas das aldeias. Considerando, que a formação inicial e continuada é um direito conquistado pelos professores indígenas em movimentos de luta, e é dever das instâncias governamentais assegurá-la, capacitando-os para a prática pedagógica específica, para que promovam o ensino de qualidade, tanto nos conteúdos tradicionais como os universais, que sejam de necessidade das comunidades indígenas, valorizando a língua materna, o ensino bilíngue e as tradições culturais de seus povos.

Assim, trazemos a pergunta do formulário diagnóstico, com as repostas organizamos um gráfico para melhor visualizar o quantitativo da formação inicial dos professores indígenas do Polo de Cuiabá.

Qual é a formação dos professores?

Gráfico 01 – Formação dos Professores Cursistas do Polo de Cuiabá



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, 2019.

Conforme apresentado no gráfico 01, podemos evidenciar as diferentes formações dos professores cursistas, com um percentual considerável com formação em nível superior. Os dados evidenciam, também, que os há professores em sala de aula que não possuem ensino superior, porém estão cursando ou já cursaram o magistério intercultural. Observamos, ainda, que na realidade das escolas indígenas ainda há professores atuando em salas de aula, somente com ensino médio, não sendo o específico para a docência.

O fato de termos a maior parte dos professores com curso superior concluído ou cursando, se faz relevante à política educacional de Mato Grosso, estado pioneiro no país, na Formação para professores indígenas, com início na implantação do Magistério Intercultural no Projeto Tucum, seguido do 3º Grau Indígena implantado pela UNEMAT.

Os dados do diagnóstico apresentam que, entre os professores cursistas, temos 01 professora com mestrado em linguística e outra com pós-graduação em educação, fato importante que contribui com a qualidade da educação escolar indígena³.

Em outra pergunta, foi possível verificar quantas turmas há, na Educação Básica, atendidas nas escolas indígenas. Quais são as turmas de alunos/salas atendidas?

3 Em 2019, a UNEMAT em Barra do Bugres, abre o primeiro edital para seleção de mestrado para professores indígenas.

Tabela 1 – Turmas atendidas nas aldeias

Povo	Aldeia	Educação Infantil	Ano/Ciclo	Ensino médio
Bororo	Gomes Carneiro	Pré-Escola	1º ao 5º ano 6º ao 9º ano	1º ao 3º
Chiquitano	Acorizal	Pré-Escola	1º ao 5º ano 6º ao 9º ano	1º ao 3º
Nambikwara	Caititu e Três Jacu	-	1º ao 5º ano	-
Paresi	Vale do Rio Papagaio	-	1º ao 5º ano	-
Paresi	Salto da Mulher	-	1º ao 5º ano	-
Paresi	Bacaiuval	-	1º ao 5º ano	-
Paresi	Rio Verde	Pré-Escola	1º ao 5º ano 6º ao 9º ano	1º ao 3º
Paresi	C. do Sacre	-	1º ao 5º ano 6º ao 8º ano	1º ano e 3º ano
Paresi	Kamae	-	1º ao 5º ano	-
Paresi	Kalidiki	-	4º ao 9º ano	-
Umutina	Umutina	Pré-Escola	1º ao 5º ano	1º ao 3º

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras, 2019.

Conforme tabela 2, podemos observar como estão estruturadas as turmas nas escolas das diferentes aldeias dos povos atendidos pelo ASIE. Das 05 etnias presentes, 04 atendem a Educação Infantil com turma de pré-escola, porém, destacamos que das 07 aldeias do Povo Paresi, apenas a Aldeia Rio Verde atende essa etapa da Educação Básica. Observamos, também, que o povo Nambikwara da aldeia Caititu e Três Jacu não tem essa etapa do ensino.

Esses resultados nos levam a analisar os modos da educação indígena nos processos de cuidar e educar suas crianças, pois o aprendizado da criança indígena começa em casa, na relação com a família e com os mais velhos, na aldeia, e cabe a esses ensinar seus costumes e tradições para seus filhos, fazendo com que a cultura indígena seja respeitada e valorizada nas comunidades e nas escolas.

Segundo Grandó (2016, p. 90), “[...] as crianças têm a liberdade de experimentar as atividades dos adultos e nisso são respeitadas, no entanto a aprendizagem é sempre uma iniciativa da criança, e a correção dessas aprendizagens não é feita de forma incisiva, mas no tempo próprio de cada criança”. Assim, as comunidades têm o direito de decidir se querem, ou não, a implantação da Educação Infantil nas escolas das aldeias, uma vez que:

[...] essa educação tanto ocorre nos processos educativos cotidianos do corpo produzido no tempo e espaço da aldeia, quando no tempo e espaços da roça, dos passeios no território, e nos espaços e tempos dos rituais, mas também nos demais espaços em que circula com outras crianças e adultos, dentro e fora da comunidade (GRANDO, 2004, p. 50).

Nesse contexto, é preciso que as comunidades indígenas se organizem em espaços de reflexão e diálogo, sobre a implantação da educação infantil nas escolas das aldeias. É preciso ter clareza na função desse ensino para os povos indígenas, a consequência que têm na formação das crianças, na manutenção ou mudança de valores culturais, da organização social e da identidade desses povos.

A etapa do Ensino Fundamental está presente em todas as escolas das aldeias citadas, no entanto, destacamos o fato de a aldeia Kalidiki, do Povo Paresi não ter turmas do 1º ao 3º ano. Do 6º ao 9º ano é atendida por 03 povos, destacando maior atendimento pelo povo Paresi em 03 aldeias.

Esses dados nos chamam a atenção em relação à implantação do ensino fundamental do 6º ao 9º ano. A educação escolar indígena, durante muito tempo, foi tratada somente em função dos anos iniciais do ensino fundamental. Em 1998, o Plano Nacional de Educação (2001) apontava, como um de seus objetivos para a escola Indígena, a oferta dos anos finais do ensino fundamental em escolas não-indígenas, em primeiro lugar, com um sistema de adaptação do ensino.

Ampliar, gradativamente, a oferta de ensino de 5ª a 8ª série à população indígena, quer na própria escola indígena, quer integrando os alunos em classes comuns nas escolas próximas, ao mesmo tempo que se lhes ofereça o atendimento adicional necessário para sua adaptação, a fim de garantir o acesso ao ensino fundamental pleno (2001, p. 61).

Com a ampliação da demanda de professores com formação inicial, dotando-se as escolas de condições de oferecer todos os segmentos do ensino fundamental e as experiências negativas que os estudantes vivenciavam nas escolas não indígenas, que levava a baixo aproveitamento escolar, e mesmo o êxodo de famílias inteiras para as cidades mais próximas, lideranças e professores indígenas passaram a reivindicar enfaticamente a instalação de toda a educação básica nas escolas das aldeias, com atendimento escolar, a partir de uma perspectiva intercultural e bilíngue.

No Ensino Médio, das 11 aldeias presentes na formação, apenas 05 atende essa etapa da educação básica. Esses dados nos trazem a discussão dos povos indígenas a respeito de Ensino Médio, que na maioria das vezes, definem ou optam por projetos de ensino médio técnico, que busquem atender às suas necessidades de acordo com os projetos societários e socioambientais, construindo uma proposta que articule conhecimentos e práticas indígenas com ciências e tecnológicas não indígenas. Porém, a política educacional, que garante o ensino médio em terras indígenas, não tem viabilizado esse atendimento em conformidade com o previsto na legislação.

Os dados decorrentes do diagnóstico foram de extrema importância para mostrar as necessidades de formação para os professores que atuam nas escolas das aldeias, pois eles remetem, também, à questão de que 57% dos professores em sala de aula não possuem ensino superior e, desses, há um contingente significativo dos professores com nível superior, mas não tem habilitação em pedagogia.

Podemos observar as necessidades formativas a partir das respostas dos professores nos questionamentos sobre as dificuldades e as necessidades que os mesmos têm para desenvolver o trabalho pedagógico com os alunos nas escolas das aldeias.

Quais as dificuldades (na área da formação) que os professores sentem para atender as turmas?

Povo Bororo - Na área de alfabetização, porque o que os alunos conseguem escrever, mas não lê.

Povo Nambikwara - Por que ainda não temos a professores formados para trabalhar com alfabetização das crianças, jovens e adultos.

Povo Pareci - Nos cursos de formação, não aprendemos os métodos pedagógicos e metodologia de como trabalhar e desenvolver no ambiente de alfabetizador de cada turma. Mais conhecimento para a alfabetização.

Quais as maiores necessidades de formação dos professores?

Povo Bororo - Estudo dos teóricos que discutem sobre as aprendizagens das crianças, para trabalhar meus saberes ter uma formação cientificamente de funções dos saberes indígena e não indígenas.

Povo Chiquitano - a maior necessidade é aprender a alfabetizar.

Povo Nambikwara - Formação para ensinar as séries, conforme o material didático. A partir de nossos saberes e conhecimentos tradicionais

Povo Paresi - Formação para atuar nas séries iniciais. A partir dos nossos saberes e conhecimentos tradicionais, planejamento para a alfabetização.

Povo Umutina - Ampliar o conhecimento dos professores que requerem habilidade para o ensino das crianças.

Ao analisar as respostas que buscaram destacar as dificuldades dos professores, foi identificado, como desejáveis, o conhecimento dos processos didáticos específicos em alfabetização, pois nas

respostas os professores indígenas apresentam interesse em estudar os teóricos da aprendizagem, ampliando os conhecimentos sobre as questões referentes às aprendizagens das crianças e sobre as práticas de como alfabetizar os alunos nas escolas das aldeias, demonstrando as lacunas presentes nos cursos de formação inicial.

O processo de alfabetização nas escolas indígenas é um problema que não se resolve com os simples critérios de alfabetização, pois é necessário considerar as condições pedagógicas nas quais vai ser trabalhada a situação linguística da comunidade, ou seja, a política linguística a ser seguida. Em que língua alfabetizar? “É aqui que entra de cheio a política linguística da alfabetização, problema ao qual se dedica uma parte importante” (MELIÁ, 1979, p.75).

A alfabetização em língua materna é um direito demarcado na legislação, a exemplo da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989), que no artigo nº 107, “[...] reconhece o direito à alfabetização em línguas indígenas”, e muitas escolas embaladas pelas diretrizes da educação escolar indígena, avançaram em suas práticas diferenciadas, e adotam o ensino bilíngue, tendo a língua indígena como a língua de instrução, portanto, língua de alfabetização inicial.

Porém, analisando as respostas dos professores que atuam em escolas indígenas do Polo de Cuiabá, percebe-se a existência da carência de formação pedagógica em educação bilíngue e processos de alfabetização. É o que resposta dos professores bororo trazem como exemplo, pois eles questionam: “porque o que os alunos conseguem escrever, mas não leem?”.

Em busca de resposta para esse questionamento, recorreremos à Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2007) que define os processos de aprendizagem de leitura e escrita como uma função cultural complexa, ela exige o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Assim, para a criança indígena que provém de uma organização sociocultural fundamentada na oralidade,

apropriar-se da linguagem escrita requer a compreensão de que a fala pode ser representada por símbolos, tomada de consciência da relação grafema e fonema e das funções e uso da linguagem escrita.

A aprendizagem da escrita requer operações mentais complexas, pois a criança deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos. Para tomar consciência desse processo, ela passa, em suas experiências, por diferentes linguagens (gestos, brincadeiras, rabiscos, desenhos) e só depois compreende a linguagem representada pela escrita (VYGOTSKY, 2007, p. 316).

Nesse complexo contexto, é plausível a resposta dos professores do Povo Paresi ao demonstrar interesse em “Mais conhecimento para a alfabetização” e a do Povo Umutina em “Ampliar o conhecimento dos professores que requerem habilidade para o ensino das crianças”. Pois, os professores, em salas de alfabetização, precisam de uma formação continuada que possibilite a eles o conhecimento de mediações pedagógicas específicas, para mediar às ações fundamentais na organização do processo de ensino e aprendizagem.

Outra dificuldade apresentada pelos professores indígenas foi a ausência de materiais didáticos específicos para trabalhar com a língua originária, conforme expressam os dados abaixo:

Povo Umutina - Falta de material didático na língua materna.

Povo Nambikwara - As dificuldades dos professores da terra Indígena Tircatinga é que não têm livros para trabalhar a língua materna.

Povo Bororo - Os livros não são Bororo, não sabem escrever na língua.

A falta de material didático para trabalhar na língua materna, presente nas respostas dos professores, aponta para uma demanda

marcante que precisa ser atendida, e deve levar em consideração a importância epistêmica da escrita na língua indígena.

A produção de material didático precisa considerar os modos de ser, de conhecer, de produzir e de organizar dos povos autóctones. Segundo Pimentel da Silva (2018), na busca incessante por uma prática da liberdade, a produção de material didático se contextualiza:

A partir das necessidades das comunidades e dos alunos; em instituir uma relação dialógica professor/aluno; em considerar a educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos; em conhecimentos pertinentes para atender as demandas escolares comunitárias; em promover articulação de saberes; em romper a disciplinarização dos saberes indígenas; em defender a educação como ato de diálogo (2018, p.185).

A proposta de criar uma política de produção de materiais didáticos coaduna com a importância de se transformar a educação escolar em indígena em específica, diferenciada e intercultural e contextualizada, pois, evidencia-se que, sem a reelaboração de matérias pedagógicas adequados a realidade de cada povo indígena, não se supera a perspectiva colonial que está impregnada nos currículos escolares em todo o país.

Para compreender a relevância da formação na superação das dificuldades apontadas no diagnóstico, em Cuiabá, foram ofertadas formações diretamente nas aldeias dos cinco povos sem a parceria oficial da SEDUC-MT. Com os dados do diagnóstico das escolas indígenas e dos relatos sobre as videoconferências recebidos, a coordenação geral, junto com os parceiros institucionais, mobilizou um encontro em Cuiabá, para planejamento oportunizado com a Palestra da Dra. Esther Pillar Grossi, com o tema “Todos podem aprender, mas todos têm dificuldade de aprender?”.

Nesta palestra, ao ser problematizar que todos podem aprender, houve o destaque para os estudos que comprovam

que não há nenhuma pessoa que não seja capaz de aprender, de alfabetizar-se, desde que seja considerado que há processos próprios de aprendizagem para ler e escrever na Escola. Durante sua “aula/palestra” conforme diz a professora, ela proporcionou a participação de todos, lançando perguntas e fazendo provocações de modo que todos pudessem interagir. Além disso, ela fez uma trajetória histórica sobre a educação, abordando o filósofo Platão, passando por Aristóteles, Piaget e Vygotsky.

Conforme Grossi, as pessoas aprendem a partir de situações que vivenciam e que lhes afetam, argumentando que a percepção sozinha não consegue atingir o que se deseja, é preciso uma ação, uma ação e reflexão sobre a ação, e destacou a importância da socialização no processo de aprendizagem.

Após uma explanação dos principais aspectos da história dos estudos sobre como o ser humano aprende, ela explicou sobre o pós-construtivismo, apontando que entre a percepção e o conhecimento existe uma construção (desejo, lógica, sociabilidade e cultura). E que se aprende com três tipos de pessoas: com a que sabe mais do que ela, com quem sabe igual a ela e com quem sabe menos do que ela. Aprender é fazer-se pergunta. Se não se tem uma pergunta, não há o que se aprender. Se não provocar o aluno, não vai aprender (GROSSI, 2017).

A exposição das necessidades de formação dos professores foi decisiva na organização da formação continuada dos professores do Polo de Cuiabá. Houve então a discussão junto às coordenadoras geral e adjunta que a professora Dra. Esther Pillar Grossi e seu Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA) poderiam colaborar com a formação dos professores indígenas cursistas.

Já em relação aos textos elaborados a partir das orientações para a discussão da videoconferência Patrimonialização e os Saberes Indígenas na Escola, os professores da Escola Municipal Indígena

Zozoitero, localizada no município de Tangará da Serra, na Reserva Indígena Pareci, Aldeia Rio Verde, assim se posicionaram em relação aos seguintes questionamentos “Quais espaços de aprendizagem na comunidade e em que momentos ocorrem?” “Esses saberes educativos/formativos entram para o currículo da escola?” A resposta, conforme texto coletivo escrito pelas professoras Pareci participantes do Projeto, assim ficou:

Na aldeia tem vários espaços de aprendizagem, a criança, o adolescente e os jovens aprendem muitas coisas com os pais, e parentes na sua casa, com os anciões e os idosos e outras pessoas da comunidade nas festas tradicionais, coleta de frutos, no timbó, na construção de casa, confecção de artesanatos, ouvindo histórias no pátio da aldeia, na derrubada da roça de toco, na caçada e me tudo que faz parte do cotidiano da comunidade. O aprendizado acontece a todo o momento na comunidade, principalmente quando têm eventos culturais nas comunidades, todos participam juntos com os adultos que estão à frente das coisas. As meninas aprendem com as mulheres e os meninos aprendem com os homens. Os saberes tradicionais não entram no currículo da escola, porque não temos material didático. Apesar de trabalharmos alguns desses saberes na escola. Ele faz parte do conteúdo da língua materna e de história indígena. Os professores fazem pesquisa com os anciões, pajés e idosos para poder ensinar e os dicionários feitos pelos missionários americanos. (Professoras da Etnia Pareci/Rio Verde).

O relato dos professores mostrou a importância do reconhecimento e da preservação da cultura indígena no currículo das escolas para repassar os saberes para as futuras gerações.

É importante saber a nova Patrimonialização ou reconhecimento da cultura indígena, no caso Xavante.

Vamos continuar praticando a Cultura A'uwê Uptabi, sabendo através da videoconferência a alfabetização serão colocadas para as futuras gerações informação verdadeiras. Valorizar a continuação indígena próprio, praticando a tradição, mitos, ritual, expressão cultural como afirmação a preservação da cultura indígena. (Professor da Etnia Xavante/São Marcos).

Saberes educativos/formativos entram para o currículo da escola, como componentes curriculares são: língua materna e história indígena, eixo principal para repassar saberes indígenas dentro da sala de aula, dessa forma a educação escolar indígena estão construindo, desenvolvendo um novo conhecimento, experiência, aprendizagem para facilitar a ciência indígena. Através do currículo da escola para ampliar os conhecimentos dos professores indígenas e alunos. Valorização da Cultura e revitalização. (Professor da Etnia Paresi/Campo Novo).

O que se percebe é que os professores consideram sua comunidade educativa de origem e colocam a escrita a serviço de uma nova expressão, buscando inspiração no patrimônio intelectual de seu povo, adicionando novos saberes aos conhecimentos ancestrais.

Nos textos produzidos a partir da videoconferência História das Línguas Indígenas no Brasil, com a orientação das questões: “Quais foram as principais questões apresentadas na videoconferência que são identificadas também pelos professores e comunidade? Como essas questões influenciam a vida da comunidade?”. Os professores da Aldeia Piebaga do Povo Bororo, trazem as respostas:

Assim como outros povos, ao Povo Boe também foi ensinado a Língua Portuguesa através da identificação de objetos, por gestos e pronúncias repetidas. Os anciões da comunidade também falam em ter ouvido histórias e até mesmo alguns parentes terem passado

por essa repressão da sua língua materna e seus rituais. Quando começaram frequentar escolas foram obrigados a falar a Língua Portuguesa e passavam até mesmo por castigos da palmatória. Antigamente era falada somente a língua materna, nos dias atuais é falado mais a Língua Portuguesa. Com essa mistura teve influência até mesmo na alimentação do Povo Boe. Antes era consumido somente alimentos da natureza, hoje consomem mais alimentos industrializados do não índio. Os anciões acham importante ter o conhecimento das duas culturas, mas preservando seus alimentos e sua Língua Materna, colocam também, como o não índio foram invadindo suas terras e sua cultura. O índio não deve ter somente um sobrenome indígena e sim mostrar que é um índio falando a língua em comunidade, em casa e fora dela (Professores do povo Bororo/Piebaga).

Nos textos dos professores pode-se perceber a necessidade e, também, a vontade apresentada pelos professores em fortalecer a língua materna e a cultura nas escolas das aldeias e as expectativas colocadas no ASIE. Todos esses aspectos foram considerados quando se elaborou a proposta formativa para a Rede UFMT.

Considerações

Os estudos apontam para a complexidade da educação escolar indígena que pode ser ao mesmo tempo um processo colonizador de práticas sociais e eliminação de línguas e culturas, quanto de expressão de resistência e luta por direitos específicos, por meio de políticas públicas que reconheçam dentro de cada contexto, as demandas das comunidades e de suas escolarizações.

Nesta primeiro diálogo com os dados da avaliação e relatórios da Rede Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT, em especial sobre a formação e aprendizagens dos participantes da formação realizada em Cuiabá-MT, verificamos que as atividades

propostas nas ações do Plano de Trabalho, a serem desenvolvidas nos três polos, visaram a atender as necessidades apresentadas pelos professores, com ênfase na formação continuada e a produção de materiais didáticos, levando em consideração as especificidades dos povos atendidos, na busca de melhor atender as necessidades formativas e contribuir para a melhoria da prática pedagógica das escolas nas aldeias.

Os supervisores dos polos se organizaram em grupos para organizar e tabular os dados do Diagnóstico Básico que trouxeram das escolas, o que viabilizou uma boa leitura das dificuldades que os professores indígenas esperavam ter superadas.

Vale ressaltar que o processo formativo, realizado em Cuiabá, permitiu que professores de povos distintos estivessem juntos e partilhassem aprendizagens entre si, além dos demais professores e pesquisadores não indígenas, formando uma comunidade de aprender junto, pensando e construindo uma rede de saberes em diálogo intercultural crítico com as escolas e comunidades indígenas dos cinco povos participantes.

O trabalho de formação continuada desenvolvido pela Rede UFMT se constituiu numa perspectiva interdisciplinar e intercultural, tendo por referência a dialogicidade e dialética (FREIRE, 2006) uma vez que cada polo constituiu, com seus pares, as estratégias metodológicas que melhor se adequaram às respectivas comunidades indígenas.

Ademais, diante dos resultados do processo formativo e os materiais didáticos produzidos, percebemos com maior clareza a magnitude do programa ASIE. O que tornou possível uma leitura reflexiva do quanto ele é necessário na formação continuada dos professores indígenas em todo território nacional.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GRANDO, Beleni Saléte. **O corpo e Educação: as relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri-MT**. Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Florianópolis, SC. 2004. 352 p.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; Lorena Isabella Pereira Souza (Org.). **Diálogos Interculturais: Reflexões Docentes**. Goiânia: Imprensa Universitária, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Fontes documentais:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Plano de Trabalho Anual**: Projeto Saberes Indígena na Escola- Rede UFMT. 2016, Cuiabá, 60 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório I**: Projeto Saberes Indígena na Escola- Rede UFMT. 2017, Cuiabá, 28 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório II**: Projeto Saberes Indígena na Escola- Rede UFMT. 2017, Cuiabá, 46 p.

Professores indígenas haliti paresí, nambikwara e irantxe: e os desafios formativos dos processos de numeramento e letramento

Hellen Cristina de Souza
Maria Margarete Noronha Valentim
Miriam Kazaizokairo

Introdução

Este texto apresenta as discussões relacionadas com a formação continuada dos professores Haliti Paresí, Irantxe e Nambikwara que atuam nas escolas indígenas dos municípios de Tangará da Serra, Campo Novo do Parecis e Sapezal no contexto do projeto Rede Saberes Indígenas do MEC/SECADI¹.

O projeto Rede Saberes Indígenas é coordenado em Mato Grosso pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus de Cuiabá e é realizado como uma ação em rede institucional com a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e IFMT. É desenvolvido com o apoio fundamental de alguns parceiros na

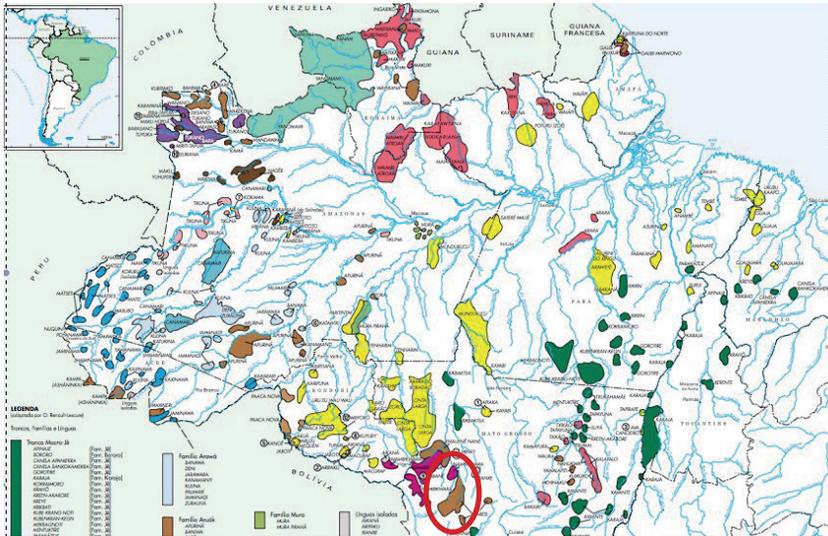
1 - Além dos professores Haliti Paresí, Irantxe e Nambikwara, apresentados neste texto, as ações da Rede Saberes Indígenas no polo de Tangará da Serra relacionaram-se também com os professores Balatiponé Umutina da Terra Indígena Umutina no município de Barra do Bugres MT.

execução do projeto, como os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Tangará da Serra que é vinculado à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (CEFAPRO/SEDUC) e algumas Secretarias Municipais de Educação (SEMECs), como as secretarias dos municípios de Sapezal e de Campo Novo do Parecis.

O texto foi organizado a partir de dois eixos, o primeiro tem o objetivo de apresentar aspectos relacionados às reflexões que orientaram os encontros formativos dos professores das séries iniciais das escolas indígenas dos municípios de Tangará da Serra, Sapezal e Campo Novo do Parecis tomando como referência as propostas metodológicas do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA), coordenado pela professora Esther Pillar Grossi. O segundo apresenta aspectos das proposições teóricas e metodológicas do professor indígena Kuna Tule Abadio Green, relacionando-os com a proposição para a publicação das histórias dos ancestrais como texto de apoio nos processos de letramento e numeramento das escolas indígenas. E finalmente, desde a perspectiva dos professores indígenas, procura problematizar os limites e os desafios atuais da formação continuada de professores alfabetizadores em contextos culturais que desafiam a compreensão do que é a escrita e o papel que ela desempenha na vida cotidiana.

Os povos indígenas Haliti Paresí, Nambikwara e Irantxe vivem na região do divisor de águas das bacias dos rios Paraguai e Amazona no Estado de Mato Grosso. O mapa abaixo mostra as terras indígenas localizadas na Amazônia brasileira e em destaque as terras indígenas Haliti Paresí, Irantxe e Nambikwara.

Mapa 01 - Terras Indígenas Região Amazônica



Fonte: Queixalos e Renault-Lescure, 2000.

A história do contato, da educação escolar ofertada a esses grupos e o acesso à formação dos professores que atuam nessas escolas têm muitos pontos em comum. As primeiras escolas indígenas dessa região foram criadas no início do século passado logo após a Proclamação da República. O Serviço de Proteção aos Índios e Localização do Trabalhador Nacional - SPILTN, coordenado pelo Marechal Candido Mariano da Silva Rondon criou duas escolas nessa região, uma Utiariti e outra em Ponte de Pedra lugares referidos nos registros míticos dos Haliti Paresí e Irantxe. O projeto escolar de Rondon e mais tarde da Missão Anchieta em Utiariti não alcança os Haliti Paresí do mesmo modo, estão geograficamente relacionados a Utiariti os subgrupos Waimare e Kaxiniti (MACHADO, 1994).

Os jesuítas e a Missão Anchieta ocuparam as estruturas públicas deixadas pelo SPI a partir de 1929, ano da criação da Prelazia de Diamantino (SILVA, 1975). A atuação dos jesuítas inaugurou, para estes grupos, um período em que a educação escolar

se organizou desde a perspectiva missionária. O internato da Missão Anchieta em Utiariti certamente é o mais significativo e longo projeto missionário cristão entre os povos indígenas da região. No entanto não é o único, no mesmo período funcionou da região do Sacre a Escola Evangélica Waiká da South American Indian Mission e outros projetos missionários² de ordens católicas e organizações não governamentais ligadas a elas.

Nessa região, a ação missionária se estende até os anos 80³ quando a Fundação Nacional do Índio, FUNAI assume, ainda que precariamente e por pouco tempo, a manutenção de um projeto de educação escolar principalmente entre os Haliti Paresí. Em 1991, o Decreto 26/91 do então presidente Collor atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar a educação escolar indígena ao mesmo tempo em que delega a sua execução as secretarias de educação dos estados e municípios. No mesmo ano, a Portaria Interministerial 559/91 cria no Ministério da Educação a Coordenação de Educação Indígena e se produz no Ministério

2 - Não consideramos aqui a atuação missionária do Instituto Linguístico de Verão, mais tarde Sociedade Internacional de Linguística, SIL, que chegou a região em 1957. Os missionários se estabeleceram na aldeia Cabeceira do Osso e tinham o objetivo de traduzir a Bíblia para o idioma Paresí, do subgrupo Kozarene. Os registros de Ramos Costas informam que foram procurados pelos próprios Paresí e com o consentimento dos mais velhos desenvolveram atividades de alfabetização das crianças, posteriormente estendida aos jovens, no idioma Paresí (SOUZA e CABIXI, 1995). Romana M. Ramos Costa também considera sobre a atuação Sociedade Internacional de Linguística que "na perspectiva indígena havia uma complementaridade entre missionários e índios, em oposição a relação desigual e hierárquica estabelecida pela missão Anchieta e South American Indian Mission (Romana - 1985: 300).

3 - Em 1983, no contexto do Plano de Integração Nacional elaborado em consonância com o ideário dos governos militares, a FUNAI criou três postos nas terras indígenas ocupadas pelos Haliti Paresí - nas aldeias Formoso, Cabeceira do Osso e Salto da Mulher.

um conjunto de diretrizes fortemente marcado pelas discussões dos direitos educacionais diferenciados.

A discussão sobre educação escolar indígena se fortalece no país e os anos 90 são marcados por uma forte discussão sobre a formação de professores no cenário nacional e que repercuta localmente na voz de Daniel Matenho Cabixi. A crítica de Cabixi ao modelo missionário e aos projetos integracionistas fortalece as discussões sobre a universalização do acesso à educação básica específica e diferenciada na língua indígena e aos projetos específicos para a formação de professores indígenas.

É nesse contexto que toma forma o Projeto Tucum, primeiro projeto de formação docente, de nível médio, do qual participam de professores indígenas Haliti Paresí, Irantxe e Nambikwara. O projeto recuperou o discurso indigenista já bastante apropriado pelo Ministério da Educação⁴ e contribuiu para estabelecer, em Mato Grosso, uma discussão bastante robusta sobre formação inicial de professores indígenas específica e diferenciada. Os dados sobre a criação das escolas mostram que há, nesse período, um primeiro movimento de expansão do sistema de educação escolar.

A incorporação das escolas indígenas nos sistemas municipais se dá de forma distinta, pois os municípios reagem de forma distinta ao debate sobre as políticas de universalização do acesso ao ensino fundamental desde a perspectiva da educação escolar indígena específica e diferenciada.

4 - Esse modelo alternativo foi adotado pelo Estado brasileiro e passou a ser sistematicamente avaliado como positivo na produção bibliográfica. No texto inicial de Luiz Grupioni, (2002) na coletânea “Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias”, o autor afirma que um dos objetivos de seu texto é entender como: “[...] práticas alternativas à ação do Estado geraram um paradigma que foi legitimado por uma legislação recente e incorporado como pauta de uma política pública específica por parte do governo brasileiro” (2002, p.39).

As escolas que ofertam o ensino fundamental, atualmente em funcionamento, nas terras indígenas em Campo Novo, Sapezal e Tangará da Serra são públicas e administrativamente ligadas à rede municipal. Historicamente os municípios trataram do tema da formação continuada e da organização das escolas dentro do sistema municipal desde perspectivas teóricas e formas de organização muito diferentes.

Os dados, a seguir, sobre a criação das escolas nas terras indígenas mostram que desde a municipalização o número de escolas aumentou com a criação, em alguns casos, de salas anexas o que permite pensar em uma perspectiva descentralizadora para as séries iniciais. Para além das questões pedagógicas, esse movimento de ‘interiorização’ das escolas indígenas para aldeias ‘menores’ pode revelar alguma coerência com as atuais demandas das lideranças e comunidades que demandam por escolas locais.

O município de Campo Novo do Parecis, para atender a demanda da Educação Indígena, conta com oito Escolas sendo três registradas e cinco extensões e tem, como coordenadora, a Professora Miriam Kazaizokairo, além de oito professores indígenas que atendem de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em turmas multisseriadas e com aulas ministradas em português e na língua materna.

A Escola Municipal de Educação Indígena Bacaval está localizada na aldeia Bacaval, na terra indígena Utiariti. Teve sua criação sob a lei nº 003/86 de 31 de março de 1986, reconhecida pela portaria nº 3277/92 SEE/MT, tendo início no ano de 1985 quando ainda pertencia ao município de Diamantino. A Escola hoje atende 09 alunos aproximadamente. A Escola Municipal Bacaval tem como extensão a Escola Wazare, composta por 06 alunos que se localiza na aldeia Wazare, iniciando seus trabalhos escolares em 2012. A

escola Wazare trabalha com seus alunos um projeto de turismo que fortalece muito a cultura indígena.

A Escola Municipal de Educação Indígena Seringal foi criada sob a lei de nº 015/89, em 06 de abril de 1989. Atende, atualmente, 15 alunos. Todos são falantes fluentes da língua materna do tronco aruak. A Escola Seringal tem como extensão a Escola Municipal de Educação Indígena IV Cachoeira, atendendo 14 alunos e Escola Municipal de Educação Indígena Chapada Azul com 08 alunos.

A discussão sobre a língua materna é bastante significativa para as escolas indígenas de Campo Novo do Parecis onde se localizam as aldeias dos Waimare, pois os Waimare foram alcançados pelos projetos integracionistas das Linhas Telegráficas e da Missão em Utiariti com impacto desastroso nos processos tradicionais de transmissão da língua materna. Daí a temática essa temática ser de extrema importância para eles.

O atual projeto de educação escolar é, portanto, muito marcado pelas demandas por revitalização da língua. O trabalho dos saberes, coordenado no município pela professora Miriam Vokairo, revela essa preocupação e mostra avanços no fortalecimento do ensino da variante dialetal Waimare para as escolas do município. Nesse sentido é importante salientar que a proximidade entre a coordenação das escolas indígenas de Campo Novo do Parecis e Sapezal no contexto dos projetos formativos e acompanhamento das escolas indígenas que atendem aos Waimare foi e é de extrema importância.

Em Sapezal, as escolas indígenas atendem alunos Haliti Paresí, Irantxe e Nambikwara. A formação continuada dos professores indígenas esteve historicamente muito próxima das proposições e discussões do Ministério de Educação para a educação escolar indígena. A Escola Municipal de Educação Indígena

SakoreKaseWeteko foi criada em 22 de fevereiro de 1991, sob a lei de nº 133/91 e está localizada na aldeia Sacre II atendendo 05 alunos. A escola tem duas extensões: Escola Municipal de Educação Indígena Utiariti com 10 alunos e Escola Municipal Bacaiual, atendendo, atualmente, 10 alunos.

A Escola Municipal Indígena Salto da Mulher está localizada na aldeia Salto da Mulher, na terra indígena Utiariti. Teve sua criação sob a lei nº 002/86 de 31 de março de 1986, reconhecida pela portaria nº 3277/92 SEE/MT, tendo início no ano de 1985 quando ainda pertencia ao município de Diamantino. A Escola hoje atende 09 alunos aproximadamente. Trabalha com seus alunos na língua materna e portuguesa, tendo também um projeto de turismo que fortalece muito a cultura indígena.

Escola Municipal Indígena Wakalitesu está localizada na aldeia Três Jacu, na terra indígena Tirecatinga, teve sua criação sob a lei nº 123/90 de 12 de dezembro de 1990, reconhecida pela portaria nº 3277/92 SEE/MT e seu início ocorreu no ano de 1986 quando ainda pertencia ao município de Diamantino. A Escola hoje atende 16 alunos aproximadamente. A Escola Municipal Wakalitesu se localiza na aldeia Vale do Buriti, tem como extensão uma sala anexa que é composta por 03 alunos que iniciou seus trabalhos escolares em 2018. A escola Anexa trabalha com seus alunos na língua materna e portuguesa.

Escola Municipal Indígena Lino Araxi Irantxe está localizada na aldeia Caititu, na terra indígena Tirecatinga. Teve sua criação sob a lei nº 302/2002 de 04 de setembro de 2002, reconhecida pela portaria nº 230/2005 CEE/MT, tendo início no ano de 2002, criada pelo Município de Sapezal. A Escola hoje atende 10 alunos aproximadamente. A escola Lino Araxi Irantxe trabalha com seus alunos na língua portuguesa e tem o projeto nas férias de revitalização da língua Manoky, fortalecendo muito a cultura do povo.

Escola Municipal Indígena Vandermiro Yamore está localizada na aldeia Vale do Rio Papagaio, na terra indígena Utiariti no Município de Sapezal. Teve sua criação sob a lei nº 360/2003 de 02 de setembro de 2003, reconhecida pela portaria nº 0327/2012 CEE/MT, tendo início no ano de 2003. A Escola hoje atende 04 alunos aproximadamente e iniciou seus trabalhos escolares em 2012. A escola Vandermiro Yamore trabalha com seus alunos na língua materna.

O município de Tangará da Serra é o que atende ao maior número de escolas Haliti Paresí. No município vivem os Haliti Paresí do subgrupo Kozarene, atualmente quase a totalidade dos falantes da língua Haliti Paresí, como primeira língua, são deste subgrupo. Os processos de alfabetização são na língua materna e, entre os professores dessas escolas, foi constituído um grupo de estudiosos da língua Haliti Paresí.

A Escola Municipal Indígena Cabeceira do Osso localiza-se na Aldeia Nova Esperança, Terra Indígena Paresí e começou a funcionar em 1987 sendo que as últimas séries do ensino fundamental só foram implantadas em 2005.

A Escola Municipal Indígena Cabeceira do Sacre localiza-se na aldeia que tem o mesmo nome e começou a funcionar em 2003.

A Escola Municipal Indígena Felicidade foi criada como escola rural em 1982 na Gleba Assai. Em 1992 foi transferida como escola indígena para a aldeia Cabeceira do Urubu na Terra Indígena Paresi.

A Escola Municipal Indígena Formoso, localizada na aldeia Formoso na Terra Indígena Formoso, em Tangará da Serra, foi criada em 1990.

A Escola Municipal Indígena Iliocê, localizada na aldeia Iliocê na Terra Indígena Paresí, foi criada em 1998.

A Escola Municipal Indígena Juba, como escola indígena, foi criada em 1998 em uma casa cedida por Wilson Zozokemai na aldeia Batizá na Terra Indígena Paresí. Antes a escola funcionava como escola rural na gleba Palmares, nas proximidades do Rio Juba.

A Escola Municipal Indígena Konahetê foi criada em 2002 e localiza-se na aldeia Katamana, na Terra Indígena Paresí.

A Escola Municipal Indígena Kotitiko, localizada na aldeia com o mesmo nome, na Terra Indígena Paresí foi criada em 1986. Desde 2012 tem uma sala anexa na aldeia Kamae.

A Escola Municipal Indígena Ney Braga, atualmente localizada Terra Indígena Paresí, foi criada na aldeia Papagaio II em 1999. Antes localizava-se na Fazenda Bandeirantes.

A Escola Municipal Indígena Sacre Zero, localizada na Terra Indígena Paresí, na aldeia também denominada Sacre Zero, foi criada em 2004.

A Escola Municipal Indígena São José, localizada na aldeia Estivadinho na Terra Indígena Paresí, foi criada em 1998. Antes de ser transferida para a Terra Indígena, a escola foi criada como escola rural na Fazenda São José em 1986. Na aldeia Figueira funciona uma sala anexa da escola com 11 alunos.

A Escola Municipal Indígena Zolahanyna foi criada em 2008 na aldeia Buriti, localizada na fronteira oeste da Terra Indígena Paresí. Como escola da fronteira, cumpre o papel de cuidar dos limites da terra no Parelo 14.

A Escola Municipal Indígena Zozoiterô, localizada na aldeia Rio Verde, Terra Indígena Paresí, foi criada, como escola municipal em 1991 para atender aos anos iniciais. Em 2003 foram implantadas as séries finais do Ensino Fundamental. A ampliação da oferta fez saltar a matrícula na escola de uma média de 23 alunos matriculados anualmente (desde a implantação da escola em 1991 até 2002) para 97 alunos em 2003.

Quadro 01 – Cronograma da criação das escolas indígenas nos municípios de Campo Novo do Parecis, Sapezal e Tangará da Serra

Período/ Ano	Escola		
	SPITLN – Utiariti		
	SPITLN Ponte de Pedra		
1929	Companhia de Jesus – 1929		
	SIL - Sociedade Internacional de Linguística – 1957		
	Missão Evangélica Waiaka – Anos 60		
	Irmãzinhas do Sagrado Coração – Anos 70		
1980 - 1990	Paresí	Irantxe	Nambikwara
	Escola Bacaval 1985		Escola Wakalitesu 1986
	Escola Salto da Mulher 1985		
	Escola Kotitiko 1986		
	Cabeceira do Osso 1987		
	Escola Seringal 1989		
	Escola Formoso 1990		
1991 - 2000	Sakore weteko 1991		
	Escola Zozoiterô 1991		
	Escola Felicidade 1992		
	Escola São José 1998		
	Escola da Juba 1998		
	Escola Ney Braga 1999		
	Escola Iliocê 1999		
2001 -2010	Escola Konahetê 2002	Escola Lino Irantxe 2002	
	Escola V. Yamore 2003		
	Escola Cabeceira do Sacre 2003		
	Escola Sacre Zero 2004		
	Escola Zolaihanya 2008		
2011 -2019	Escola Wazare 2012		Vale do Buriti 2018

Fonte: Quadro elaborado pelos autores, 2019

Há poucos estudos sobre tema da educação escolar indígena nos sistemas municipais da região. Por exemplo, não há estudos recentes que relacionam o crescimento populacional com a oferta educacional⁵. De igual modo, não foi possível encontrar dados já analisados que tratem, especificamente, sobre a formação de professores. A observação dos quadros de contratação aponta que cresce o número de docentes indígenas que acessam os cursos de graduação via educação a distância e, com isso, o número de professores com formação inicial ofertada em programas de formação específicos para professores indígenas tende a diminuir.

Formação Docente – Encontros Formativos com o GEEMPA

Os encontros formativos coletivos da primeira edição do projeto Rede Saberes Indígenas aconteceram coordenados pelo Grupo de Estudos, Metodologia da Pesquisa e Ação – GEEMPA, em Cuiabá.

Essa formação ofertada pela coordenação geral da Rede UFMT ancorou-se em muitos aspectos que se identificavam com as experiências formativas anteriores, uma vez que a formação inicial e continuada de professores indígenas deste polo, que receberam formação da Professora Maria Margarete Noronha Valentim, abordaram aspectos que se relacionam com a formação proposta pelo GEEMPA. No processo, no entanto, houve um debate que ficou polarizado, principalmente nas discussões sobre a alfabetização na língua materna.

5 SOUZA e CABIXI realizaram em 2010 uma análise baseada na metodologia do Inepe relacionando os dados da educação com os da saúde. Entre outros dados foi possível verificar que naquele ano apenas 17,4% das crianças Haliti Paresí com 06 anos estavam matriculadas na escola.

É possível afirmar que a formação inicial nos projetos específicos para professores indígenas compartilhou muito elementos da perspectiva construtivista na qual o GEEMPA se apoia⁶. De acordo com Valentim (2004), nas formações nos cursos de magistério indígena Hayô e Kamahyê, a disciplina de alfabetização foi trabalhada de acordo com a proposta construtivista proposta em anos anteriores pelo GEEMPA. Para a formação, buscoaram-se autores que abordam as metodologias para uma construção de aprendizagem que decorre da lógica e a matéria-prima dessa lógica são as percepções, os movimentos, as palavras e os afetos. A obra inicial de Emília Ferreiro foi um suporte importante para fundamentar a discussão sobre alfabetização e referencia constante no trabalho de Valentim tanto na formação inicial como na formação continuada: “Emília Ferreiro diz que é preciso romper com os métodos tradicionais de ensino, que não respeitam o saber das crianças e a sua forma natural de aprender a linguagem escrita” (VALENTIM, 2004, p. 07).

Outro elemento comum às propostas do GEEMPA, que Valentim (2004) traz como referência para a formação, foi o tema do lúdico:

O lúdico, o brincar, transformado em instrumento pedagógico. O professor deverá, portanto, fazer uma seleção das atividades, no nível cognitivo de sua turma,

6 A professora Maria Margarete Noronha Valentim informa que, quando foi criada a Secretaria de Educação do município de Sapezal, a preocupação foi manter no projeto de alfabetização do município a perspectiva teórica e metodológica do construtivismo, muito em voga naquele momento no país. A professora ainda informa que não apenas ela, mas também a própria Secretaria deE já havia participado de cursos e seminários sobre alfabetização e construtivismo desde 1992. Para ela, essa decisão política do município tem impacto na formação inicial e continuada dos professores indígenas da região que subsidiou o trabalho desenvolvido nos projetos de formação inicial em nível médio: Hayo e Kamahye, no que se referiu à alfabetização, pois a proposta se pautou em elementos didáticos da perspectiva construtivista recorrendo aos textos do GEEMPA e trabalho desenvolvido por Esther Pillar Grossi.

iniciando pelas mais simples e complexa na medida das possibilidades concretas das crianças. Experimentar diferentes atividades para sondar o nível da turma; nos recursos materiais que há disponíveis em sua escola e na aldeia (VALENTIM, 2004, p. 04).

O quadro a seguir apresenta um pequeno histórico das propostas públicas de formação inicial que tiveram lugar na região. Procura também, ainda que informativamente, demonstrar a relação da formação inicial dos professores indígenas com a discussão proposta pela professora Esther Pillar Grossi, do GEEMPA.

Proposta de publicação –Histórias dos ancestrais

Os encontros formativos realizados, a partir das orientações da 2ª edição do projeto Saberes Indígenas proposição do MEC e parceiros, foram organizados desde a perspectiva do trabalho colaborativo e dialógico orientados para a valorização dos saberes indígenas com foco nas atividades voltadas para o letramento e numeramento dos estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental.

Os encontros foram planejados com o objetivo de orientar e organizar a publicação de material didático específico e diferenciado para apoiar os processos de alfabetização nas terras indígenas Paresí, Irantxe e Nambikwara dos municípios de Tangará da Serra, Campo Novo do Parecis e Sapezal.

Quanto à forma, o material proposto apresenta-se com características e elementos relacionados aos encontros formativos realizados em 2018 e pelas produções do GEEMPA. Esta foi uma decisão coletiva que também se relacionava com as práticas de um grupo significativo de professores, cujo percurso formativo em muito se alimentou das discussões teóricas e metodológicas muito próximas da proposta da professora Esther Pillar Grossi, como foi visto anteriormente.

Para o conteúdo, precisamente a proposta de trabalhar com as histórias de origem e desde as histórias de origem, inspirou-se nas proposições decorrentes dos estudos de Abadio Green Stócel, professor indígena Kunadule, cujo trabalho orientou a experiência de formação de professores para uma “Pedagogia de la Madre Tierra”, apresentada a partir da sua pesquisa para o doutorado na Universidad de Antioquia, em Medellin/Colombia (2011). Para esse autor, a recuperação da história oral e sua interpretação de acordo com o contexto histórico atual exige o aprofundamento das pesquisas sobre a formação das palavras a partir de uma metodologia ou modelo pedagógico que ele chamou de ‘significados da vida’ o que, na sua visão, permite ilustrar a conexão da língua com a cosmogonia Kunadule.

A proposta teórica de Green, sustenta que a noção de significado de vida deriva das discussões atuais do seu povo e das próprias orientações mitológicas:

[...] pero si no conocemos lo que somos, no entenderíamos nuestra sabiduría que están en las palabras, por eso planteo que toda propuesta de la enseñanza de nuestra lengua debe comenzar desde el conocimiento de la cultura, y luego más adelante saber de su estructura gramatical. (GREEN, 2011, p.69).

No texto, Green reafirma que a proposta educativa do povo é reencontrar o caminho dos ancestrais desde as histórias das origens. Para ele, os processos de recuperação das histórias de origem no contexto escolar permitem ‘interpretar problemáticas que aquejan hoy su pervivencia cultural y social’ com a função de ‘generar propuestas educativas, pedagógicas y de liderazgo comunitario que contribuyan com los procesos de defensa de la Madre Tierra, no sólo para el pueblo Kuna Tule sino como aporte a la humanidad’ (GREEN, 2011, p. 48).

Inicialmente o material a ser publicado intitulava-se “alfabetizando com os mitos de origens”, no entanto, ainda em 2018, um conjunto bastante vigoroso de reflexões que problematizaram a noção de ‘mitos’ de diferentes aspectos inclusive semânticos, antropológicos e históricos se construiu a decisão substituir mitos de origem por histórias dos ancestrais.

Considerações

As discussões no contexto formativo revelam que a educação escolar passou a ser elemento fundamental na construção da identidade dos povos indígenas da região.

Os números dão conta de uma escola que desafia a melhoria nas condições de trabalho e dos indicadores de qualidade e formação docente.

Paradoxalmente, a alta demanda pela criação de escolas, a atribuição de novos papéis para a educação revela a centralidade da escolarização para estes grupos. Os encontros formativos deram muita visibilidade à discussão sobre o ensino da língua e o papel central que a escola assume em comunidades que trabalham com os processos de revitalização.

A demanda por formação continuada é sistematicamente marcada pelas demandas por um linguista, por formação em metodologias que fortaleçam os processos de fortalecimento da língua materna (entre os Paresí do subgrupo Kozarine) ou processos de revitalização da língua indígena (entre os Irantxe e os Paresí do subgrupo Waimare sobreviventes dos processos de escolarização do SPI e Missão Anchieta)

As discussões sobre as metodologias de formação docente, inspiradas nas contribuições de Abadio Green, tinham como objetivo promover o tema dos saberes tradicionais como os saberes capazes de atribuir um sentido próprio aos processos históricos de formação docente e escolarização de comunidades tradicionais.

A proposta teórica de Abadio Green se insere em um novo momento das discussões sobre educação escolar indígena na América Latina marcadas pela crítica às políticas públicas orientadas pelo “indigenismo de estado”. No Brasil, autores como Faustino (2006) têm apontado que as políticas capitaneadas pelo MEC desde 1991 não estão isentas das contradições e dos conflitos que marcaram a relação dos povos indígenas com o modelo colonial:

No âmbito do Estado e dos organismos internacionais constrói-se o argumento de que e a primeira vez que se elabora um projeto educacional que conta com a participação da comunidade indígena e que propugna o respeito às especificidades culturais indígenas. Entretanto, tal assertiva mostrou-se duvidosa. Acaso o projeto coordenado pelos jesuítas (século XVI a XVIII), pelas demais ordens religiosas (século XVIII e XIX), pelo SPI (primeira metade do século XX) e depois pela FUNAI/SIL (século XX), não tiveram a participação de alguns indígenas, seus aliados? Não despertaram a admiração de seus defensores? Não propugnaram o bilinguismo? Não tiveram a mão visível do Estado, de ideias e de agentes internacionais bem intencionados? (FAUSTINO, 2006, p. 293)

E como uma forma de reafirmar o papel importante da formação docente e, principalmente, de homenageá-lo terminamos este texto com palavras que Daniel Cabixi, pois buscamos seu entendimento compartilhado conosco em 1998:

O entendimento que o processo de escolarização foi uma ferramenta cruel que ao invés de contribuir para forjar mentes com senso crítico, produziu uma geração de pessoas, em que muitas possuem noções distorcidas sobre sua realidade, sobre a relação de interação índio/branco. Por exemplo: numa parcela muito grande das reivindicações indígenas não há argumentos consistentes que definam com clareza os objetivos a serem alcançados, desobrigando os

indígenas de responsabilidades que lhe são inerentes em relação ao seu futuro como povos etnicamente diferenciados, comprometendo o processo de uma autêntica autodeterminação e levanta a necessidade de uma reflexão consistente sobre o sentido das vivências escolares entre os povos indígenas. Cabe aos professores indígenas a grande missão de reverter o processo. Como reverter o processo? Enquanto os professores indígenas não se instrumentalizarem com a qualificação profissional, com a capacitação técnica e com uma proposta pedagógica alicerçada numa política de educação que capacite-os a entender os processos inerentes a situação vivida pela sua comunidade, essa situação não poderá ser modificada (SOUZA e CABIXI, 1998, p.126).

Este tema de como reverter processos históricos cruéis permeou o pensamento de Daniel Cabixi e ainda nos pontuam questões bastante presentes como desafios para a formação dos professores indígenas na região e em Mato Grosso.

Referências

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. UFSC. Florianópolis. Tese de Doutorado. 2006.

GREEN STÓCEL, Abadio. **Anmal Gaya Burba: isbeyobi daglege nana nabgwana bendaggegala - Significados de Vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la madre tierra**. 231p. Tese de Doutorado. Doctorado en Educación: Estudios Interculturales Universidad de Antioquia. Medellín – Colombia. 2011.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** Brasília: MEC/UNESCO. 2006.

MACHADO, Maria Fátima Roberto. **Índios de Rondon - Rondon**

e as Linhas Telegráficas na visão dos sobreviventes Wáimare e Kaxíniti, grupos Paresí. Tese de Doutorado. Museu Nacional /UFRJ, 1994.

QUEIXALÓS, Francisco; RENAULT-LESCURE, Odile. (orgs.). **As Línguas Amazônicas Hoje**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

SILVA, José de Moura. **Fundação da Missão em Diamantino**. São Leopoldo. Instituto Anchieta de Pesquisa. 1975.

SOUZA, Hellen Cristina de; CABIXI, Daniel Matenho. Escolas e Vivências: Um Memorial Paresí. In: **Revista Educação Pública**. Vol. 7, n.12, jul.-dez. 1998, 228p. (Educação Indígena – Org. Edir Pina de Barros). 115-126.

VALENTIN, Margarete Noronha. **O lúdico na alfabetização através da música, do jogo e das brincadeiras**. Trabalho de Conclusão de Curso. Especialização em Educação Interdisciplinar com ênfase na Educação Infantil e Alfabetização – Sapezal-MT. Faculdades Integradas de Várzea Grande, 2006.

Autoras e autores do livro

Alceu Zoia

Doutor em Educação, professor da Universidade do Estado de Mato Grosso, docente do PPGEdu/UNEMAT na linha de pesquisa Educação e Diversidade. Coordenador Institucional do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola e pesquisador da Rede Internacional de Pesquisadores Sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais. E-mail: alceuzoia@gmail.com

Aline da Silva Lima

Professora mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal do Pará, atualmente é Supervisora do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola pela Universidade do Estado do Pará – UEPA, representando a Rede ASIE do MEC no Norte. E-mail: alilimatem@gmail.com

Antonio Hilário Aguilera Urquiza

Antropólogo, professor e pesquisador na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordenador da Rede MS da Ação Saberes Indígenas na Escola. E-mail: hilarioaguilera@gmail.com

Áurea Cavalcante Santana

Doutora em Linguística. Professora Pesquisadora Associada do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem - PPGEL e Instituto de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Coordenadora o Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos, Descrição e Documentação de Línguas Indígenas – GEDDELI/CNPQ. Professora Formadora da Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT. E-mail: aurearsh@yahoo.com.br

Beleni Saléte Grando

Doutora em Educação e Pós-Doutora em Antropologia Social pela UFSC, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – COEDUC – Docente da Universidade Federal de Mato Grosso atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e na Coordenação da Rede - Ação Saberes na Escola em Mato Grosso - Rede UFMT, UNEMAT, IFMT. www.coeducufmt.org.br – E-mail: beleni.grando@gmail.com

Darlene Yaminalo Taukane

Intelectual do Povo Kurâ-Bakairi de Mato Grosso - Mestre em Educação, graduada em Letras, professora formadora no Projeto Saberes Indígenas em Mato Grosso. E-mail: dtau Kane@gmail.com

Ema Marta Dunck-Cintra

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Docente no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). É membro dos Grupos de pesquisa: Estudos em Ensino de Língua e Literatura - GEELLI/IFMT e Grupo de Estudos, Descrição e Documentação de Línguas Indígenas - GEDDELI/UFMT. E-mail. ema.cintra@cba.ifmt.edu.br

Estevão Carlos Taukane

Técnico Indigenista do Povo Kurâ-Bakairi. E-mail: etaukane@gmail.com

Esther Pillar Grossi

Doutora em Psicologia da Inteligência, tendo sua formação voltada para a área de matemática. Professora fundadora e presidente do GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, ONG fundada há quase 50 anos, com vasta experiência de formação de professores tanto na alfabetização como na matemática. E-mail: todospodemaprender45@gmail.com

Gersem José dos Santos Luciano

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (1995), mestrado (2006) e doutorado em Antropologia pela Universidade de Brasília (2011). Professor adjunto no Departamento de Educação Escolar Indígena da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Conselheiro no Conselho Nacional de Educação (2006/2008 e 2016 a 2020). E-mail: gersem@terra.com.br

Hellen Cristina de Souza

Professora e pesquisadora Associada e líder do grupo de pesquisa sobre Educação e Diversidade - NEED da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Atualmente é membro da Red Latinoamericana de Estudios y Experiencias Interculturales. E-mail: hellendesouza@gmail.com

Hellen Cristina Picanço Simas

Professora da Universidade Federal do Amazonas, com doutorado e mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba e graduação em Letras pela Universidade Federal do

Amazonas. Líder do Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia (Nel-Amazônia/CNPq). Membro do programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas. Atualmente desenvolve pesquisa relacionada ao português indígena Sateré-Mawé do Baixo Amazonas, à Linguística Indígena e à Linguística Aplicada. E-mail: india.parintintins@gmail.com

Isabel Teresa Cristina Taukane

Intelectual do Povo Kurâ-Bakairi, Doutora em Estudos de Cultura Contemporânea, comunicóloga, pedagoga. E-mail: isataukane@gmail.com

Jefferson Gabriel Domingues

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professor Guarani Nhandewa. Gestor da Escola Estadual Indígena Yvy Porã – Terra Indígena Pinhalzinho/PR. E-mail:jefersontekao@gmail.com

Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar

Doutora em Educação, Especialista em História e Cultura indígena e Afro-Brasileira, tem Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil e Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará - UEPA, onde é docente desde 1995. Membro do Comitê Intersectorial de Política Indigenista do Estado do Pará e representante da UEPA na Comissão Gestora dos Territórios Etnoeducacionais no Pará. Representa a UEPA na Comissão Interinstitucional do Pará de Educação dos Indígenas Warao (imigrantes refugiados da Venezuela), é coordenadora do Núcleo de Formação Indígena e do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena e do Programa Saberes Indígenas na Escola

(UEPA/SECADI/MEC), sendo Vice-Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação Escolar Indígena. Na UEPA ainda é líder Grupo de Pesquisa Estudos Indígenas na Amazônia-GEIA e orienta estudos sobre cultura e educação entre povos indígenas. E-mail: joelmaalencar@uepa.br

Leures Athaide da Silva

Mestre em Educação pela UFMT, licenciada em Pedagogia e Educação Física, professora da Rede Pública Estadual de Ensino em Mato Grosso e coordenadora adjunta do Projeto Ação Saberes na Escola – Rede UFMT. E-mail: leures_s@hotmail.com

Maria Margarete Noronha Valentim

Professora mestre, coordenadora da educação escolar indígena do município de Sapezal, MT. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT. É pesquisadora associada do Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade, NEED. E-mail: edu.indigena@sapezal.mt.gov.br

Maria Christine Berdusco Menezes

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Maringá/PR. E-mail: mcbmenezes@gmail.com

Maria do Socorro Pimentel da Silva

Professora da Universidade Federal de Goiás, docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, e do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural. Coordenadora da Rede Ação Saberes Indígenas na Escola (UFG/UFT/UFMA), do Centro de Estudos de Línguas e Saberes Indígenas (CELSIN/NTFSI/UFG). E-mail: smariapimentel@yahoo.com.br.

Maxwell Gomes Miranda

Doutor em Linguística e Docente do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA), em Barra do Garças, MT, e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL), da mesma Universidade. É vice-coordenador do Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos, Descrição e Documentação de Línguas Indígenas – GEDDELI/CNPQ. E-mail: maxwellgm1@gmail.com

Miriam Kazaizokairo

É cacique do povo Paresí. Professora aposentada, foi coordenadora da educação escolar indígena do município de Campo Novo do Parecis na região oeste de Mato Grosso. Graduada em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso é pesquisadora associada do Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade, NEED. E-mail: paresimiriam@hotmail.com

Neimar Machado de Sousa

Licenciado em Filosofia (UCDB), mestre em História (UFMS) e doutor em educação (UFSCar). Professor na FAIND/UFMGD e formador da Ação Saberes Indígena na Escola entre 2013 – 2019. Membro do Comitê Editorial do Cone Sul. E-mail: neimar.machado.sousa@gmail.com

Rosangela Celia Faustino

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Maringá/PR – Linha de Política e Gestão da Educação. E-mail: rcfaustino@uem.br

Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano

Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Nilton Lins (2013); Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2019). Atua na área de Educação Escolar Indígena com ênfase na Formação Inicial e Continuada de Professores Indígenas. E-mail. rosebaniwa@gmail.com

Soraia Rodrigues Fernandes

Professora Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Goiás – UFG de Caldas Novas, onde atuou como professora em atividades complementares em educação na diversidade. Tem formação em magistério e fisioterapia, sendo ainda especializada em psicopedagogia clínica e administração educacional com experiências na área de Fisioterapia em Educação Especial, com ênfase em Educação Inclusiva e Formação de Docentes em Alfabetização pela proposta pós-constructivista do GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, atuando na coordenação de turmas do Programa Correção de Fluxo MEC-GEEMPA e orientação de estudos do PNAIC, e na formação de alfabetizadores no país. E-mail: soraiasrf@hotmail.com

Teodora Souza, Povo Guarani

Pedagoga, mestra em educação (UCDB), Professora indígena da etnia guarani nhandeva na Aldeia Jaguapiru, reserva de Dourados, MS, gestora de educação escolar indígena na SEMED/Dourados, coordenadora do comitê editorial do cone sul da Ação Saberes Indígenas na Escola. E-mail: teodora.souza@gmail.com.

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira

Pedagoga. Dra. Educação pelo PPGEDU UFRGS. Coordenadora do Curso de Pedagogia Intercultural da Faculdade Indígena Intercultural. Colaboradora do Projeto Saberes Indígenas na Escola. E-mail: waldineiaferreira@hotmail.com

Valéria Lopes Redon

Mestre em Educação e professora alfabetizadora da rede Municipal de Londrina aplicando a proposta pós-construtivista, é professora especialista do GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, atuando como formadora de professores em formações específicas de alfabetização no país, especialmente com a produção de materiais didáticos e propostas pedagógicas com a coordenação de turmas para a Correção de Fluxo, assumidas pelo GEEMPA com o MEC. E-mail: valredon@yahoo.com.br