



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LEURES ATHAIDE DA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: UMA REFLEXÃO
SOBRE A “AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA” - REDE
UFMT/POLO DE CUIABÁ

Cuiabá-MT
2020

LEURES ATHAIDE DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: UMA REFLEXÃO
SOBRE A “AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA” - REDE
UFMT/POLO DE CUIABÁ**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para obtenção de Mestre em Educação na área de concentração Educação, linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora: Professora Dra. Beleni Saléte Grandó

Cuiabá-MT
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S586f

Silva, Leures Athaide da.

Formação de professores indígenas: uma reflexão sobre a "Ação Saberes Indígenas" – Rede UFMT/ Polo de Cuiabá./ Leures Athaide da Silva, 2020.

105 fls.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Beleni Saléte Grando

Dissertação (Mestrado) UFMT, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. Cuiabá-MT, 2020.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Professores Indígenas. 3. Saberes Indígenas. 4. Formação Continuada. I.Título.

CDU 37



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "Formação de professores indígenas: uma reflexão sobre a "ação saberes indígenas na escola"
- rede UFMT/POLO Cuiabá"**

AUTORA: MESTRANDA Leures Athaide da Silva

Dissertação defendida e aprovada em 14 de abril de 2020.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Beleni Saléte Grando (Presidente Banca / Orientadora)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. Doutora Maria Aparecida Rezende (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. Doutor Alceu Zoia (Examinador Externo)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO/UNEMAT

4. Doutora Áurea Cavalcante Santana (Examinadora Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Cuiabá, 14/04/2020.



Documento assinado eletronicamente por **Alceu Zoia, Usuário Externo**, em 21/04/2020, às 10:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: UMA REFLEXÃO
SOBRE A “AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA” - REDE
UFMT/POLO DE CUIABÁ**

LEURES ATHAIDE DA SILVA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dr.^a Beleni Saléte Grando (Orientadora – PPGE/UFMT)

Professora Dr.^a Maria Aparecida Rezende (Banca Interna – PPGE/UFMT)

Professora Dr. Alceu Zoia (Banca Externa – PPGEdu/Unemat)

Professora Dr.^a Áurea Cavalcante Santana (Suplente – PPGE/UFMT)

Cuiabá-MT, 14 de abril de 2020.

Dedico esta pesquisa a minha mãe, meu pai e meu filho (*in memoriam*), que, mesmo distantes, olham por mim. A todos os professores indígenas dos povos do Brasil, pela histórica luta no Movimento Indígena na construção da educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr.^a Beleni Salete Grando, orientadora desta pesquisa, pelas meticolosas orientações, paciência, compreensão e força.

Às Professoras Dr.^a Áurea Cavalcante Santana e Dr.^a Maria Aparecida Rezende, bem como ao Professor Dr. Alceu Zoia, pelas observações e preciosas sugestões a esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, pelo valoroso trabalho de coordenação e apoio aos discentes do mestrado.

À/aos colegas e parceiros do Grupo de Pesquisa COEDUC, pela cooperação e contribuições ofertadas na pesquisa e pela agradável convivência, em especial à Professora e amiga Mestra Neide da Silva Campos e ao Professor e amigo Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana.

À minha família e às minhas/meus amigas/os pelo apoio imprescindível nos momentos mais tensos. Sintam-se todos contemplados nesse agradecimento.

Enfim, a todas as pessoas que, de alguma maneira, colaboraram com o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa discute o processo de formação de professores indígenas do Programa “Ação Saberes Indígenas na Escola” (ASIE), ofertado pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério de Educação (MEC), e coordenado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O ASIE/Rede UFMT se organizou em três polos: o Polo de Cuiabá, em parceria com o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), o Polo de Sinop, em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e o Polo de Barra do Garças, em parceria com a UFMT. No ano de 2017, atendeu 11 povos indígenas, dos 43 residentes no estado de Mato Grosso. Os documentos analisados foram produzidos durante a formação que ocorreu Polo de Cuiabá, com os professores pertencentes aos povos Bororo, Chiquitano, Umutina, Nabikwara e Paresi. O objetivo do estudo é compreender o processo de formação dos professores indígenas do Polo de Cuiabá e identificar quais foram os saberes em alfabetização aprendidos pelos cursistas, tendo por referência a didática pós-construtivista do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA), expressa nos relatórios e, em especial, nas avaliações dos professores, em 2017. Os estudos realizados sobre o histórico do Projeto ASIE/Rede UFMT, e da formação inicial de professores em Mato Grosso e da literatura sobre a educação escolar indígena no Brasil orientaram a escolha metodológica de análise documental do Projeto, a partir dos documentos produzidos: diagnósticos das escolas, relatórios, e documentos oficiais, avaliações dos professores após as formações e produção de materiais didáticos do processo de formação do GEEMPA. A história da educação escolar indígena é marcada pela luta dos movimentos sociais e pela conquista de direitos específicos para os povos indígenas do Brasil. Os estudos sobre a organização da Rede UFMT evidenciam a relevância das instituições de ensino superior e as parcerias de educadores comprometidos historicamente com a formação de professores indígenas em Mato Grosso. As ações desenvolvidas no polo de Cuiabá explicitaram as diferentes opções metodológicas para a formação em alfabetização, foco principal da formação do ASIE/MEC, realizadas pelas IES diretamente com os professores e comunidades/aldeias indígenas envolvidas. Ao concluir a pesquisa, pôde-se identificar que os professores desenvolveram saberes significativos sobre os processos de aprender da alfabetização e a elaboração e produção de material didático dentro da especificidade de cada povo quanto à característica linguística e aos processos próprios de aprendizagem da cultura e da identidade étnica e cosmológica que perpassam esses saberes em cada território.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Professores Indígenas. Saberes Indígenas. Formação Continuada.

ABSTRACT

This research discusses the process of training indigenous teachers in the “Action Indigenous Knowledge at School” Program (ASIE), offered by the extinct Secretariat for Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion (SECADI), of the Ministry of Education (MEC), and coordinated by the Federal University of Mato Grosso (UFMT). ASIE / UFMT Network was organized in three centers: the Cuiabá Center, in partnership with the Federal Institute of Mato Grosso (IFMT), the Sinop Center, in partnership with the State University of Mato Grosso (UNEMAT), and the Barra do Garças Pole, in partnership with UFMT. In 2017, it served 11 indigenous peoples, out of 43 residents in the state of Mato Grosso. The analyzed documents were produced during the training that took place in Cuiabá, with teachers belonging to the Bororo, Chiquitano, Umutina, Nabikwara and Paresi peoples. The aim of the study is to understand the process of training indigenous teachers at the Cuiabá Center and to identify what literacy knowledge was learned by course participants, having as reference the post-constructivist didactics of the Education and Research Studies Group, Action and Research Methodology (GEEMPA), expressed in the reports and, in particular, in the evaluations of teachers, in 2017. The studies carried out on the history of the ASIE Project / UFMT Network, and the initial training of teachers in Mato Grosso and the literature on indigenous school education in the Brazil guided the methodological choice of documentary analysis of the Project, based on the documents produced: school diagnoses, reports, and official documents, teacher evaluations after training and production of didactic materials from the GEEMPA training process. The history of indigenous school education is marked by the struggle of social movements and the achievement of specific rights for the indigenous peoples of Brazil. Studies on the organization of the UFMT Network show the relevance of higher education institutions and the partnerships of educators historically committed to the formation of indigenous teachers in Mato Grosso. The actions developed at the Cuiabá center explained the different methodological options for training in literacy, the main focus of the formation of the ASIE / MEC, carried out by the HEIs directly with the teachers and indigenous communities / villages involved. At the end of the research, it was possible to identify that the teachers developed significant knowledge about the processes of learning about literacy and the elaboration and production of didactic material within the specificity of each people regarding the linguistic characteristic and the own processes of learning about culture and culture. ethnic and cosmological identity that permeate this knowledge in each territory.

Keywords: Indigenous School Education. Indigenous Teachers. Indigenous Knowledge. Continuing Education.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICO

- Figura 1 Fotografia dos Livros/Cartilhas Bilíngue - Polo de Sinop
- Figura 2 Fotografia dos Livros Coleção Saberes Indígenas na Escola
- Figura 3 Mapa das Redes de Instituições de Ensino Superior - RIES
- Figura 4 Mapa Terras Indígenas Povo Bororo
- Figura 5 Terra Indígena Portal do Encantado
- Figura 6 Terra Indígena Nambikwara/Tirecatinca
- Figura 7 Terra Indígena Paresi
- Figura 8 Terra Indígena Umutina
- Figura 9 Formando a Escada da Psicogênese
- Figura 10 Atividades em Grupos Áulicos
- Figura 11 Atividades em Grupos Áulicos
- Figura 12 Alunos da Alfabetização (1º ano) da E.E. Deputado Emanuel Pinheiro
- Figura 13 Alunos da Alfabetização (1º ano) da E.E. Deputado Emanuel Pinheiro
- Figura 14 Aula-entrevista EMEB Alzira Valladares
- Figura 15 Aula-entrevista EMEB Alzira Valladares
- Figura 16 Escada da Psicogênese
- Figura 17 Montagem da Escada da Psicogênese (Rito de Passagem)
- Figura 18 Montagem da Escada da Psicogênese (Rito de Passagem)
- Figura 19 Jogos Pedagógicos - Técnicas e regras dos Jogos com Etiquetas
- Figura 20 Jogos Pedagógicos - Técnicas e regras dos Jogos com Etiquetas
- Figura 21 Jogos Pedagógicos - Jogo da Trilha
- Figura 22 Escada da Aprendizagem
- Figura 23 Professores Jogando Letras em Pedços e o Tesouro
- Figura 24 Professores Jogando Letras em Pedços e o Tesouro
- Quadro 1 Equipe de formação da Rede UFMT
- Quadro 2 Turmas atendidas nas aldeias
- Gráfico 1 Formação dos Professores Cursistas do Polo de Cuiabá

LISTA DE SIGLAS

ASIE	Ação Saberes Indígenas na Escola
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COEDUC	Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEDDELI	Grupo de Estudos, Descrição e Documentação de Línguas Indígenas
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação
IES	Instituição de Ensino Superior
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RIES	Rede de Instituições de Ensino Superior
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC-MT	Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso
SIMEC	Sistema integrado de Monitoramento do Ministério de Educação
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TED	Termos de Execução Descentralizada
TEE	Território Etnoeducacionais
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	23
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: LUTAS E DESAFIOS	23
2.1. Breve Histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil.....	23
2.2. O Movimento Indígena: Protagonista na Luta por uma Política de Educação Específica e Diferenciada	26
2.3. Panorama Legal da Política que garante a Educação Escolar Indígena no Brasil.....	28
2.4. O Direito a uma Escola Específica, Diferenciada e de Qualidade.....	34
2.5. Escolas Indígenas no Brasil.....	40
2.6. Formação de Professores Indígenas em Mato Grosso.....	44
2.7. Produção de Materiais Didáticos para as Escolas Indígenas.....	48
3 O PROGRAMA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA – ASIE.....	18
3.1. A Constituição da Rede UFMT.....	58
3.2. Os Polos que constituem a Rede UFMT.....	60
3.2.1. O Polo de Cuiabá: Breve Contextualização.....	60
3.2.2. O Polo de Barra do Garças.....	65
3.2.3. O Polo de Sinop.....	65
4 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DOS DOCUMENTOS NO ASIE – REDE UFMT.....	67
4.1. A pesquisa em documentos.....	67
4.2. Diagnóstico Básico das Escolas das Aldeias dos Povos Participantes do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT	72
4.3. Os Encontros Formativos do Polo de Cuiabá - Rede UFMT	79
4.4. Avaliações dos Encontros Formativos do Polo de Cuiabá.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	102
FONTES DOCUMENTAIS	105

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada Formação de Professores Indígenas: Uma Reflexão Sobre a Ação Saberes Indígenas Na Escola - Rede UFMT/Polo de Cuiabá está vinculada à linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). De modo específico, esta pesquisa integra o Projeto Formação-Ação de Professores e a Educação do Corpo na Promoção da Educação Intercultural para as Relações Étnico-Raciais em Mato Grosso, coordenado pela professora Dra. Beleni Saléte Grando, e tem por referência as ações de pesquisa e extensão do grupo de pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC).

O grupo de pesquisa COEDUC desenvolve estudos por meio dos projetos de extensão que estão voltados à formação de professores indígenas e cuiabanos para as relações étnico-raciais na escola, para a Educação Intercultural e a Educação do Corpo, com o objetivo de compreender as diferentes maneiras de ser e identificar-se em espaços de socialização e educação e construir referenciais para práticas pedagógicas interdisciplinares, inclusivas e interculturais que valorizam as diferenças.

O meu interesse pela discussão que deu origem à pesquisa ocorreu durante os encontros de formação em alfabetização para professores indígenas que aconteceram em Cuiabá como proposição formativa do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola - Rede UFMT- Polo de Cuiabá, que atendeu 55 professores cursistas das escolas indígenas dos povos Bororo, Chiquitano, Nambikwara, Paresi e Umutina.

O projeto Ação Saberes Indígenas na Escola faz parte da política pública nacional de formação específica para professores indígenas e visa promover sua formação continuada priorizando a elaboração e produção de material didático diferenciado, considerando a realidade sociolinguística dos povos indígenas atendidos. O projeto ASEI - Rede UFMT é constituído por três polos, Polo de Cuiabá, Polo de Sinop e Polo de Barra do Garças; porém, o foco de investigação da pesquisa se dá na formação que ocorreu no Polo de Cuiabá. Teve como referencial a fundamentação e a didática do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA)¹ que trabalhou com a proposta pós-

¹ O Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA) é uma Organização Não Governamental (ONG) com 47 anos de atuação. O GEEMPA tem como foco a alfabetização, com o intuito de enfrentar o grande desafio de reduzir as taxas de analfabetismo no Brasil. Trabalha com as propostas didáticas pedagógicas construídas a partir do diálogo entre as mais bem fundamentadas teorias da aprendizagem e os mais complexos problemas de ensino-aprendizagem em sala de aula. A sua proposta é 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. (Disponível em: <https://geempa.com.br/o-geempa/>).

construtivista, com o qual o COEDUC tem relação de pesquisa e formação contínua para a alfabetização.

O método pós-construtivista trabalhado pelo GEEMPA pauta-se em estudiosos fundamentais para a compreensão do complexo processo de ensinar e aprender, como Piaget, Vygotski, Wallon, Gérard Vergnaud e Sara Pain, todos com quem a autora Esther Pillar Grossi dialoga para estabelecer as teorias que fundamentam a didática da alfabetização por ela criada, cujos conceitos da Antropologia, Psicanálise, Medicina, Pedagogia e Psicologia da Inteligência se articulam para subsidiar a formação de professoras e professores alfabetizadores.

É de fundamental importância salientar que o método pós-construtivismo geempiano não se constitui somente de atividades diferentes para se ter alfabetização, como substituição aos métodos utilizados atualmente em educação. Ele é o acréscimo, principalmente da dimensão social nos fenômenos da aprendizagem (GROSSI, 1999).

A proposta metodológica do GEEMPA para formação foi organizada a considerar: eleição e organização dos grupos áulicos, e a partir dos grupos, os estudos teóricos sobre a caracterização e o conhecimento da psicogênese, escadas da psicogênese, aula-entrevista, aula cultural, material didático, jogos pedagógicos. Tendo por pressuposto teórico a não fragmentação dos processos de aprendizagens na docência, para a formação do Polo de Cuiabá foram elaboradas pelo GEEMPA, junto à equipe local, atividades que compuseram o que chamamos de “Caderno de Atividades” (2017)² com ênfase na realidade dos grupos étnicos.

As atividades foram realizadas em diversos momentos dentro e fora da escola e proporcionaram diálogos e trocas de experiências com os professores indígenas, mediante teorias e práticas que propunham pensar o cotidiano escolar e a educação diferenciada, bem como a pesquisa em educação. A cada encontro, os professores estudavam os conteúdos teóricos e os práticos para trabalhar na alfabetização e levavam atividades para aplicar em sala de aula com seus alunos na escola, trazendo-as para discussão no encontro seguinte. Dessa forma, os professores de diferentes etnias interagiram na troca de experiências e na construção de diálogos interculturais, por meio de diferentes conhecimentos que socializavam a cada encontro formativo.

Nessa perspectiva, em diálogo com o grupo de pesquisa, definimos que a investigação se delimitaria à formação de professores do Polo de Cuiabá, por considerar a

Acesso em: 23 nov. 2019).

2 O Caderno de Atividades foi elaborado pelo GEEMPA e organizado pela coordenação da formação na UFMT, a fim de trabalhar com os professores indígenas cursistas os materiais didáticos nas concepções pós-construtivistas para a alfabetização.

minha vivência, os diálogos e a estrutura da organização da formação continuada desse polo. Assim, ao concluir as três etapas da formação no ano de 2017, indagamos: *A formação na metodologia aplicada pelo GEEMPA possibilitou atender as demandas de formação dos professores cursistas do Polo de Cuiabá?*

Para orientar os caminhos percorridos na pesquisa qualitativa na interface com a formação continuada de professores indígenas que ocorreu nos Encontros Formativos do Polo de Cuiabá, objeto de estudo desta pesquisa, apresentamos a seguir os objetivos, definidos com orientação e parceria do grupo de pesquisa COEDUC.

Para orientar a pesquisa, definimos como objetivo geral analisar o processo de formação dos professores indígenas do Polo de Cuiabá e identificar quais foram os saberes em alfabetização aprendidos pelos cursistas, tendo por referência a didática pós-construtivista do GEEMPA, expressos nos relatórios e, em especial, nas avaliações dos professores, em 2017. Para atender a esse objetivo, estabelecemos três objetivos específicos que orientaram a construção do projeto de pesquisa: trabalho final:

- a) analisar a política nacional de educação escolar indígena em seu processo histórico, a fim de localizar o projeto de formação “Saberes Indígenas na Escola Rede UFMT”;
- b) analisar o processo formativo de professores indígenas em formação no Projeto Saberes Indígenas na Escola Rede UFMT, no Polo de Cuiabá, expresso nos relatórios da formação realizada pela equipe do GEEMPA;
- c) identificar nas avaliações anexadas aos Relatórios dos Encontros Formativos em que medida a formação contribuiu para garantir os estudos em alfabetização proposto para o Polo de Cuiabá e que elementos podem ser identificados para subsidiar a elaboração de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas.

Para o percurso metodológico da pesquisa qualitativa, que trabalha com os aspectos subjetivos no campo dos sentidos e significados de uma determinada realidade estudada (MINAYO, 1994), foram analisados os planos de trabalho, os relatórios, ofícios, *e-mails*, registros fotográficos, entre outros, produzidos durante a estruturação da Rede UFMT e os encontros da formação que ocorreram em Cuiabá, delimitando-os ao ano de 2017. Foram ainda analisados, de forma a complementar à leitura dos dados principais da pesquisa, os livros didáticos produzidos pelo coletivo de professores que participaram da formação e que foram publicados em 2019.

Quanto ao referencial teórico, a pesquisa teve como base o diálogo com autores referendados na construção de conceitos na Interculturalidade, entre eles, Marín (2008), que

traz a constituição de diálogos entre as diferentes culturas, sem a hierarquização de saberes; Walsh (2008), que embasa a discussão da interculturalidade como um processo a se construir para superar as amarras do colonialismo que constitui os projetos sociais e políticos nas estruturas da sociedade; Grando (2004), que se constitui numa referência na área da educação por ter sua *práxis* pedagógica consolidada numa perspectiva interdisciplinar e intercultural, compreendendo o corpo como a totalidade/centralidade da pessoa que se integra a um grupo social específico por meio da educação e no qual se inscreve a cultura que o identifica; e Luciano (2006, 2010, 2013), que nos traz contribuições fundamentais para pensar e dialogar com a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, no cenário político contemporâneo, e ao pensar a escola como instrumento para a aquisição de conhecimentos desejados, submetendo-a a programas e tempos próprios. Outros autores também nos auxiliaram na leitura dos dados referentes ao processo histórico da educação escolar indígena como política pública para a especificidade das demandas dos povos indígenas, entre eles, Ângelo (2006), Grupioni (2003, 2006) e Maher (2006), que contribuem ao expressar diferentes visões a respeito da educação escolar indígena, das escolas indígenas e do desafio de formar professores indígenas para atuarem nas escolas das aldeias. E, por fim, o clássico Bartomeu Meliá (1979), que primeiro tensiona a educação escolar como outras especificidades indígenas, diferentes da educação indígena, trazendo o conceito de bilinguismo que se dá hoje no seio de muitas sociedades indígenas e que, historicamente, tem se constituído como fundamento do projeto de uma educação intercultural pretendida, também como específica para cada povo.

Como resultado do investimento acadêmico realizado com o projeto de ação do COEDUC, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), o texto desta dissertação organiza-se conforme a seguir descrevemos.

O capítulo 1 traz o percurso metodológico, pois, após apresentarmos o *locus* da pesquisa e seu recorte no âmbito da política nacional, explicitamos o processo que garantiu organizar e analisar os dados a fim de atendermos aos objetivos propostos inicialmente. Os dados selecionados para realizarmos a pesquisa documental foram baseados em: *e-mails*, ofícios, questionários, fotografias, materiais didáticos e nos relatórios produzidos na organização do Programa ASIE- Rede UFMT e nos Encontros Formativos I, II e III do Polo de Cuiabá, no ano de 2017.

No capítulo 2, trazemos alguns apontamentos retrospectivos da história da Educação Escolar Indígena no Brasil para compreendermos o processo de luta do Movimento Indígena e os desafios que os povos indígenas têm enfrentado na busca de uma escola específica,

diferenciada e de qualidade, que atenda o interesse das comunidades indígenas.

No capítulo 3, contextualizamos o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, apresentando a sua estrutura formada em Redes, a ser firmada por meio de parcerias (convênios de cooperação) entre as universidades públicas e a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)/Ministério de Educação (MEC), para atender a política pública de formação continuada de professores indígenas e a elaboração e produção de materiais didáticos específicos, voltados à melhoria das condições de ensino nas escolas das aldeias.

Por fim, a análise e a discussão dos dados são organizadas no capítulo 4, a fim de explicitar nossa interpretação dos dados documentais produzidos pelo Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola - Rede UFMT e pelas ações formativas desenvolvidas nos seus respectivos polos. Para que possamos ter como potencial de conclusão o Projeto de forma mais ampla e contextualizar a parte da pesquisa em Cuiabá apresentamos, de maneira sucinta, ações referentes ao Polo de Barra do Garças e ao Polo de Sinop. Contudo, esse olhar ampliado manteve a análise aprofundada somente nos documentos produzidos nos Encontros Formativos do Polo de Cuiabá, objeto de estudo da pesquisa, que teve como processo formativo a didática do GEEMPA.

Nas Considerações Finais são retomados os objetivos e formuladas as possibilidades de atendê-los em diálogo com a literatura, buscando, por fim, contribuir com a compreensão das políticas voltadas aos povos indígenas, em especial aos de Mato Grosso, como ação formativa que articula tanto os conhecimentos necessários à formação do alfabetizador quanto à produção de material didático para a especificidade de cada escola, um direito constitucional.

1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Foi adotada a pesquisa qualitativa como um caminho pertinente, voltada à leitura crítica da realidade. Como afirma Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa corresponde a questões muito particulares, pois se pautam em conhecimentos das ciências sociais para dar qualidade na análise dos dados, não se limitando a quantificá-los. Em outras palavras, segundo Minayo (1994, p. 22), “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

A autora enfatiza que a abordagem qualitativa adentra o mundo das ações e relações humanas vividas socialmente e possibilita explicar as estruturas, as vivências, as experiências, o cotidiano, as instituições inerentes à proposta de pesquisa. Para tal, cabe ao pesquisador envolver-se com os fenômenos nos quais a pesquisa transita; com isso, segundo Minayo (1994, p. 22), “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas de uma determinada realidade estudada.”

A escolha da pesquisa se deu no contexto da formação continuada de professores indígenas em Mato Grosso, mais especificamente, no âmbito do processo promovido pelo Projeto desenvolvido pela UFMT, a partir da Política Nacional de Formação de Professores Indígenas – o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, que se dá em rede sob a coordenação de instituições de ensino superior. A Rede UFMT é constituída pelas Instituições de Ensino Superior (IES), a saber: UFMT, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT).

A pesquisa tem como *lócus* a formação assumida apenas no Polo de Cuiabá com os povos Bororos, Chiquitanos, Nambykwara, Paresi e Umutina, no ano de 2017. A formação continuada do projeto visava privilegiar a alfabetização e o numeramento, e teve como foco a elaboração e produção de materiais didáticos que atendessem as escolas no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais.

Para melhor caminhar na pesquisa, dialogamos com Bogdan e Biklen (1994), a fim de explicitarmos os procedimentos que escolhemos para desenvolver o trabalho. Nesta pesquisa, consideramos, com base nos citados autores (p. 49): “[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecida do nosso objeto de estudo.”

Sendo a pesquisa uma escolha do pesquisador, o caminho também é uma construção que se realiza com um percurso metodológico que atenda os objetivos e os contextos, a fim de dar visibilidade científica à realidade investigada. Vale destacar que a opção da escrita deste relatório de pesquisa pela primeira pessoa do plural pauta-se na compreensão de que o conhecimento se dá na relação com o outro, sem o qual não há possibilidade do humano produzir-se como cultura, como linguagem, como pensamento. O diálogo efetivamente se deu com autores, com professores formadores do PPGE e dos grupos de pesquisa responsáveis pela formação na UFMT, COEDUC e Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos, Descrição e Documentação de Línguas Indígenas (GEDDELI), e com os textos, portanto, com as narrativas dos professores dos cinco povos que estiveram conosco produzindo os dados, consubstanciados nos relatórios do Projeto ASIE de 2017 a 2019.

Conforme nos orienta Minayo (1994), em um trabalho de pesquisa a metodologia não é somente uma etapa ou a utilização de técnicas, ela é também as formas reconhecidas dos pressupostos teóricos que intrinsecamente embasam a condução dos trabalhos, desde o seu início até a conclusão.

Para fundamentação e melhor entendimento da metodologia adotada, foi necessário o diálogo com diferentes autores a fim de melhor articular a teoria e a prática no decorrer da pesquisa, entre os quais reconheço como relevantes: Antônio Carlos Gil (2002, 2008), Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2003), Maria Cecília de Souza Minayo (1994), Robert C. Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994).

Nesse caminho metodológico, Minayo (1994) sustenta que a pesquisa científica envolve a investigação, que tem início a partir de um questionamento, uma dúvida ou um problema, e suas respostas normalmente são vinculadas a conhecimentos já pesquisados. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Assim, a pergunta inicial que dá origem à pesquisa é: *A formação na metodologia aplicada pelo GEEMPA possibilitou atender as demandas de formação dos professores cursistas do Polo de Cuiabá?*

A partir dessa pergunta inicial, construímos os seguintes objetivos, que nos guiaram nas escolhas metodológicas: analisar o processo de formação dos professores indígenas do Polo de Cuiabá e identificar quais foram os saberes em alfabetização aprendidos pelos cursistas, tendo por referência a didática pós-construtivista do GEEMPA expressa nos relatórios e, em especial, nas avaliações dos professores em 2017. Para melhor delimitar o processo de pesquisa, elegemos três objetivos específicos:

- a) analisar a política nacional de educação escolar indígena em seu processo histórico

a fim de localizar o projeto de formação “Saberes Indígenas na Escola Rede UFMT”;

b) analisar o processo formativo de professores indígenas em formação no Projeto “Saberes Indígenas na Escola Rede UFMT”, no Polo de Cuiabá, expresso nos relatórios da formação realizada pela equipe do GEEMPA;

c) identificar nas avaliações anexadas aos Relatórios dos Encontros Formativos em que medida a formação contribuiu para garantir os estudos em alfabetização propostos para o Polo de Cuiabá e que elementos podem ser identificados para subsidiar a elaboração de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas.

Assim, Marconi e Lakatos (2003), alinhadas à linha proposta por Minayo (1994), explicam que, antes de iniciar as pesquisas acadêmicas e científicas, é preciso propor o problema, formular as hipóteses e delimitar o universo da pesquisa, para posteriormente traçar os caminhos metodológicos, a fim de, assim, torná-las fluidas e se orientar quanto à natureza de sua pesquisa e sua produção ao longo do percurso.

As autoras estudadas apontam que pesquisas científicas somente poderão assim se caracterizar com a tomada de uma série de cuidados preliminares, que iniciam desde a concepção do anteprojeto e culminam com fatores decisivos até resultarem num conjunto de procedimentos formais e métodos de pensamento reflexivo (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Para o tratamento científico desta pesquisa documental, buscamos construir uma compreensão mais ampla da realidade a ser investigada, e, portanto, tecer uma análise do processo histórico que garante, a partir das lutas do movimento indígena, a escola específica e diferenciada como um direito aos Povos Indígenas do Brasil.

Em suma, o texto que apresentamos foi resultado da base teórica que pautou a pesquisa e da busca de compreender o processo histórico de luta do movimento indígena pela educação escolar diferenciada, os dispositivos legais que serviram de base para a implantação da educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, a política de formação continuada dos professores indígenas e a produção de material didático.

O caminho para a compreensão da formação continuada do polo de Cuiabá, no Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola da Rede UFMT, tem início com a análise dos documentos produzidos no processo de constituição e organização das formações assumidas nessa Rede, com ênfase nos documentos produzidos na formação que ocorreu em Cuiabá, para analisar como se deu a formação específica dos professores indígenas, a partir da proposta inovadora da didática pós-construtivista do GEEMPA.

Como procedimento metodológico, a definição da pesquisa documental se deu por considerarmos como fonte os seguintes documentos: *e-mails*, ofícios, questionários,

fotografias e material didático, que foram produzidos no decorrer do processo de constituição, organização e das ações formativas dos polos da Rede UFMT. No acervo de documentos, encontram-se também os relatórios elaborados pelos supervisores dos polos como fonte de registros dos dados produzidos desde a constituição da Rede UFMT até a execução das ações propostas nos planos de trabalho para os Polos.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos diversos e de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico. Ademais, os documentos subsistem ao longo do tempo e tornam-se a mais importante fonte de dados, de onde se extrai a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta, trazendo à tona os resultados (GIL, 2002). Nesta pesquisa, acompanhando o que o autor orienta, os dados obtidos foram organizados, sistematizados e posteriormente seguiu-se a análise e a interpretação.

Sobre a análise documental, Minayo (1994, p. 68), define como “[...] um conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto.”

Conforme descrito no Plano de Trabalho, a proposta da Rede UFMT foi constituída no formato de “Polos” agregando professores, pesquisadores e lideranças indígenas, definidos por suas comunidades, técnicos e professores não indígenas que se dispuseram, com o aval de suas respectivas instituições, a participar do trabalho de formação. A Rede UFMT, então, se constituiu com três polos: Polo de Barra do Garças, Polo de Sinop e Polo de Cuiabá. Porém, para esta pesquisa, delimitamos a análise aos documentos de constituição da Rede UFMT e aos produzidos durante a formação que ocorreu em Cuiabá, com a presença dos professores indígenas cursistas que compõem o Polo de Cuiabá.

A dinâmica do Polo de Cuiabá é evidenciada nas trocas de comunicação e sistematização das ações com e pelas pessoas que trabalharam em parceria para a realização do projeto.

Assim, a primeira etapa consistiu na busca pelos documentos que tratam do processo de organização das ações formativas da Rede UFMT, tais como: ofícios encaminhados e recebidos (cópias de *e-mails* a partir do endereço virtual de comunicação dialógica entre os gestores do projeto e formadores)³, planos de trabalho organizados pela coordenação, termo de cooperação, pautas de reuniões, plano de ação da coordenação geral e adjunta, plano de ação dos polos, Orientativo para ASIE na Escola com o Material em Audiovisual Enviado

³ O endereço de *e-mail* é: saberesindigenas.ufmt@gmail.com. A coleta de dados se deu durante o período de abril a agosto de 2019.

pela Coordenação Geral, relatórios das formações dos Polos de Barra do Garças e de Sinop com registro das atividades desenvolvidas e fotografias, cartilhas e dicionários produzidos pelos professores.

O relatório da 1ª Reunião Técnica apresentou descrição das ações desenvolvidas na reunião e fotografia, e trazendo os anexos: Plano de Trabalho da Rede UFMT, Notas Técnicas n.º 095 e n.º 046 da CGEEI/SECADI/MEC, Portaria n.º 098/D.O.U e n.º 238, de 06/12/2013, Orientações para Atividades com Videoconferências, Programação da Reunião e Lista de Presença.

O Relatório do Encontro Formativo I contém a descrição da metodologia adotada nas ações formativas pelas mediadoras do GEEMPA, fotografias, avaliações produzidas pelos professores ao final da formação e anexos: Programação do I Encontro Formativo, Lista de Presença, Formulários do Diagnóstico Básico, Avaliações feitas pelos participantes e Cópia das Avaliações solicitadas pelo GEEMPA.

O Relatório do Encontro Formativo II traz a caracterização das atividades desenvolvidas no decorrer do encontro, análise das avaliações dos professores e anexos: plano de trabalho e orientações do Polo Cuiabá, avaliação da aula-entrevista, modelo “escada”, texto “Promovendo a Passagem Rápida de um Aluno Alfabético em Alfabetizado” e Avaliação GEEMPA, Avaliação Saberes do Polo Cuiabá, Lista de Presença e a Reportagem do *site* da UFMT.

O Relatório do Encontro Formativo III traz a caracterização das atividades teóricas e práticas desenvolvidas pelas mediadoras do GEEMPA, análise das avaliações feitas pelos professores e anexos: Programação do III Encontro Formativo, Listas de Presença, Roteiro da Aula-entrevista, Materiais didáticos, Jogos Didáticos e Questionário GEEMPA, Avaliação das Formações do Polo de Cuiabá.

A segunda etapa da pesquisa constituiu em preparar os dados obtidos para a análise, em que buscamos estabelecer esquemas de trabalho a partir de procedimentos, como o processo de classificação e categorização dos documentos mais pertinentes, leitura dos relatórios e seleção dos documentos que os compõem, como os questionários que foram aplicados nos encontros, fotografias, materiais didáticos e atividades produzidas pelos professores e alunos durante as etapas formativas, seguindo-se uma leitura mais detalhada para compreender o processo.

Os participantes expressos nos documentos foram identificados considerando as letras iniciais de seus nomes e o povo pertencente; os que não constavam a identificação dos nomes dos participantes foram indicados como professores cursistas e o seu povo.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: LUTAS E DESAFIOS

Apresento, neste capítulo, alguns apontamentos retrospectivos da história da Educação Escolar Indígena no Brasil, para compreender o processo de luta e desafios enfrentado pelos povos indígenas, há séculos, na busca de uma escola específica e diferenciada que atenda o interesse das comunidades indígenas, propiciando a aprendizagem de saberes ocidentais e saberes indígenas, numa perspectiva intercultural, com vistas a preservar as tradições, os valores, os costumes e as crenças de seu povo.

2.1 Breve Histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil

De acordo com Ferreira (2001), a Educação Escolar Indígena pode ser dividida em quatro períodos distintos: o primeiro, situado no período colonial, em que a educação esteve a cargo dos missionários católicos; o segundo, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, estendendo-se à política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), articulada ao *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e a outras missões religiosas; o terceiro foi marcado pela atuação de ONGs indigenistas e do movimento indígena na luta pelo direito dos próprios indígenas gerir seus processos de educação formal; o quarto seria o atual, iniciado com a Constituição Federal de 1988, que se torna um marco divisor, ao reconhecer o direito dos distintos grupos étnicos que coabitam o território brasileiro cultivarem na escola suas línguas maternas, suas culturas, em diálogo intercultural com os conteúdos ocidentais, que constituem a escola comum no Brasil.

No período colonial, a escola para indígenas começa a se estruturar a partir de 1549, com a chegada em território nacional da primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III, composta por missionários da Companhia de Jesus e chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega. A missão incluía, entre seus objetivos, o de converter os nativos à fé cristã.

No processo de catequização, os missionários jesuítas procuraram, antes, se aproximar dos indígenas para conquistar sua confiança e aprender suas línguas. Esses primeiros contatos entre jesuítas e indígenas ocorreram ora em clima de grande hostilidade, ora de forma muito amistosa⁴. A princípio, os missionários jesuítas percorriam as aldeias em

⁴A população indígena brasileira, nessa época, era bastante diversa; estima-se que existiam aproximadamente 10 milhões de índios e cerca de 1.200 línguas diferentes faladas por grupos étnicos com costumes e tradições próprios. As diferenças no tratamento dispensado pelos jesuítas aos povos nativos eram proporcionais à resistência que eles ofereciam ao processo de escravização (BRASIL, 2007, p.10).

busca, principalmente, das crianças.

Por não disporem de instalações próprias para o ensino, essas missões foram chamadas de volantes, porém, com o tempo, se definiram em locais fixos e distintos, as chamadas casas, onde os jesuítas ensinavam a doutrina dos índios não batizados, e os colégios, que abrigavam meninos portugueses, mestiços e indígenas batizados. Nos colégios, a educação tinha um caráter mais abrangente e estava voltada para a formação de pregadores, que ajudariam os jesuítas na conversão de outros indígenas.

Luciano (2013) afirma que:

Durante o primeiro longo período (1500-1988) a “escola para índio” tinha uma missão muito clara de conduzir e forçar que os nativos fossem integrados e assimilados à “Comunhão Nacional”, ou seja, que fossem extintos como povos étnica e culturalmente diferenciados entre si e da sociedade nacional. Em razão disso, as línguas, as culturas, as tradições, os conhecimentos, os valores, os sábios e os pajés indígenas foram perseguidos, negados e proibidos pela escola. (LUCIANO, 2013, p. 01).

Segundo o autor, esse foi um período marcado pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. A educação para os indígenas, implantada pelos colonizadores com os missionários, era um instrumento eficiente na destruição das culturas dos povos originários, pois eles eram responsáveis pela organização dos aldeamentos, tendo como objetivo educacional a conversão dos índios à fé cristã e, assim, garantiam a ocupação dos territórios tradicionais.

A partir de 1757, a Coroa Portuguesa perde o interesse no trabalho dos jesuítas e passa a interessar-se em aumentar a produção agrícola da colônia, para a qual a escravização dos índios era necessária. Os jesuítas foram expulsos do Brasil e os aldeamentos elevados à categoria de vilas, sendo criado o regime de Diretório, representado por um diretor nomeado pelo governador.

Com a implantação dos Diretórios dos Índios, intensificou-se a escravização dos nativos para atender ao aumento da necessidade de mão de obra para atuar nas atividades domésticas, agrícolas e extrativistas.

Em 1845, com o Diretório dos Índios já extinto, as missões religiosas retornam e voltam a se responsabilizar pela catequese e civilização dos indígenas. Retoma-se o sistema de aldeamento, nessa época a ser entendido como ferramenta imprescindível para os processos de catequização, civilização e assimilação física e social dos índios ao restante da população.

Nos anos seguintes, com o advento da República, o Estado sistematiza uma política

indigenista, criando órgãos governamentais com as funções de prestar assistência, proteger e gerir as relações entre os povos indígenas com os não índios e os demais órgãos de governo.

Nessa perspectiva, cria-se, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que destacava em suas ações a tutela dos nativos, já que eram vistos como incapazes e precisavam de representantes que administrassem suas vidas.

Segundo Souza Lima (1995), o SPI deu prosseguimento à conquista dos povos indígenas, agora sob a forma de poder tutelar, ou seja, exercido poder de controle sobre as populações e seus territórios. Tinha em suas funções o papel de integrar os indígenas ao projeto de nação, transformá-los em trabalhadores produtivos e desenvolver neles um sentimento de nacionalidade.

De acordo Luciano (2013), outra ação desempenhada pelo SPI era a de educação dos povos indígenas, com a implantação das escolas e a fixação dos indígenas numa área administrativa por meio do posto indígena do governo. Outra ação era de prepará-los para o trabalho, capacitados pela aprendizagem da língua portuguesa e de conhecimentos técnicos.

Para operacionalizar esse papel, o ensino bilíngue é estabelecido como prioridade, utilizando o discurso de valorização da diversidade linguística dos povos com a proposição da utilização das línguas maternas no processo de alfabetização para povos que não faziam uso da língua portuguesa.

Em 1967, já sob a ditadura militar, o governo decidiu extinguir o SPI e suas atribuições foram repassadas para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que, em linhas gerais, manteve a mesma política indigenista, que visava assimilar os povos indígenas à nacionalidade de modo que contribuíssem para o desenvolvimento do país. Segundo Luciano (2013, p. 50), “[...] ao mesmo tempo em que, afastando-se de proibição instituída pelo SPI, reconheceu a importância do uso da língua materna na alfabetização e nas séries iniciais do ensino elementar.”

Diante das dificuldades encontradas para implantar o ensino bilíngue, em virtude dos escassos conhecimentos linguísticos referentes às várias línguas autóctones, em 1970, a FUNAI firma um convênio com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), cujo objetivo era estabelecer a educação bilíngue de transição como um instrumento da integração, na medida em que a alfabetização em língua indígena seria um elemento de transição à língua nacional. O SIL organizava o treinamento de monitores bilíngues destinados a indígenas para que esses professores auxiliares, depois de formados, mediassem à alfabetização em suas comunidades.

De acordo com Luciano (2013):

O papel do SIL no campo da Educação Escolar Indígena do Brasil, no entanto foi importante também para os povos indígenas, uma vez que o bilinguismo não só deu visibilidade as línguas indígenas, como instaurou a educação bilíngue em algumas escolas, ainda que isso não fosse à intenção, nem o interesse dos missionários. (LUCIANO, 2013, p. 51).

O autor destaca que o tipo de bilinguismo implantado pelo SIL não tem qualquer relação com ideia de educação bilíngue desejada, hoje, pelos povos indígenas do Brasil.

As ações do SIL foram alvo de muitas críticas, sobretudo por parte de instituições da área de linguística e de antropologia, mas as mudanças desejadas pelos povos indígenas começaram a ocorrer somente quando a responsabilidade de coordenar as ações relativas à educação escolar indígena foi assumida, em 1991, pelo Ministério da Educação, provocando uma ruptura com essas organizações.

O Ministério da Educação, ao assumir, em articulação com as secretarias estaduais de educação, a coordenação das Escolas Indígenas, abre a possibilidade, ainda não efetivada, de incorporar as escolas indígenas aos sistemas de ensino do país, de forma que os então "monitores bilíngues" fossem formados e respeitados como profissionais da educação e que o atendimento das necessidades educacionais indígenas fosse tratado como política pública e responsabilidade do Estado.

Com a educação escolar indígena tratada como política pública encerra-se, assim, um ciclo, marcado pelas missões religiosas no atendimento das necessidades educacionais indígenas.

2.2 O Movimento Indígena: Protagonista na Luta por uma Política de Educação Específica e Diferenciada

Na década de 1970, no Brasil, muitos movimentos sociais são fortalecidos e, nesse contexto, surge um movimento de luta por direitos indígenas, principalmente pela demarcação de terras e pelo reconhecimento das diferenças étnicas.

Começaram a se estruturar as primeiras organizações do Movimento Indígena, que, junto a lideranças de diferentes povos, passaram a realizar assembleias e a participar ativamente da política nacional. Ao mesmo tempo, diferentes setores da sociedade civil passaram a se articular em favor da causa indígena. Formaram-se organizações não governamentais voltadas para a questão indígena, ao mesmo tempo em que setores progressistas da Igreja Católica adotaram uma linha de atuação em defesa dos direitos indígenas e profissionais de várias universidades passaram a contribuir com assessorias

especializadas (FERREIRA, 2001).

A exemplo das primeiras organizações têm-se, a criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), um organismo específico de pastoral indigenista, que teve início na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1971.

Desde então, o CIMI passou a apoiar intensamente diversas assembléias, com o maior protagonismo indígena, reunindo lideranças de diferentes povos de Norte a Sul do país. Nesse processo, os povos indígenas de Mato Grosso, por meio de seus representantes e professores, conquistaram outros espaços políticos, fato fundamental na conquista da escola diferenciada em suas aldeias. Passaram a compor o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEI/MT), criado em 1995 no Estado e, posteriormente, o Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena.

Nesse período, o Movimento Indígena toma força e os sujeitos que constituem esse movimento conquistam espaços sociais e políticos, na sociedade brasileira e internacional, como interlocutores decisivos para a compreensão do presente e para desenvolvimento futuro das relações entre a sociedade e os grupos étnicos que eles representam. A força do Movimento Indígena é considerada:

[...] Um dado de extrema importância, pois a capacidade política demonstrada pelas lideranças em articular apoios, no exterior e no Brasil, na sociedade e no parlamento, no meio acadêmico, em instituições e organizações não governamentais dedicadas aos direitos humanos, à proteção do meio ambiente, entre outras sensíveis à problemática indígena, que lhes permitiram avançar na conquista de direitos relativos à formação escolar das futuras gerações – não apenas indígenas, mas dos brasileiros de um modo geral. (BRASIL, 2007, p. 15).

O primeiro e decisivo efeito das lutas do Movimento Indígena que precederam ao Congresso Constituinte, durante os dois anos de debates, confrontos e negociações, dos quais participaram sujeitos sociais diversos, refere-se à inscrição desses direitos no principal estatuto jurídico do país, a Constituição Brasileira de 1988, que, seguida de uma série de documentos legais, abre novos espaços jurídicos de aceitação da diversidade étnica e cultural, fundamentais na garantia da identidade e da territorialidade dos povos indígenas.

Como sujeito protagonista desses debates, trago o exemplo de Ailton Krenak, com o gesto de pintar a face com tinta preta de jenipapo. O gesto significava um protesto contra o risco da Emenda 40 que defendia que o direito à organização social e à ocupação tradicional das terras não fossem aprovados na Constituinte de 1988. Naquele momento, a Emenda 40 e os direitos propostos para os povos indígenas estavam sob ataque midiático e político, e o

discurso de Ailton Krenak interveio nessa discussão de forma contundente para garantir sua aprovação⁵.

Resultado de um longo processo de luta e mobilização política das lideranças representantes dos povos indígenas e de setores da sociedade civil, as concepções de cidadania indígena encontram amparo na legislação brasileira. A nova carta constitucional não apenas reconhece a diversidade cultural como estabelece direitos diferenciados, entre os quais o de uma educação escolar que utilize línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, abrindo caminho para a construção da escola indígena atual.

Como protagonista representante dos povos indígenas, no movimento em prol da Educação de Escolar Indígena diferenciada e de qualidade, destaca-se Gersem José dos Santos Luciano, indígena do povo Baniwa do Alto do Rio Negro no Amazonas, graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), mestre e doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB). Gersem Baniwa, como é conhecido, é um dos mais respeitados intelectuais indígenas do País, sempre presente na luta e na organização das legislações e proposições para a Educação Escolar Indígena.

Como movimento de luta pela educação diferenciada, é de suma importância ressaltar o protagonismo de professores indígenas que, na década 1980, organizaram em diversas regiões do Brasil os primeiros encontros de professores com um caráter de intercâmbio cultural, troca de experiências para sistematização dos primeiros documentos, os quais permitiram refletir e discutir a implantação de uma política nacional específica para a Educação Escolar Indígena, na perspectiva da melhoria da qualidade da educação diferenciada para os povos indígenas do Brasil.

2.3 Panorama Legal da Política que garante a Educação Escolar Indígena no Brasil

Em terras indígenas, a Escola deixou de ser uma imposição para se tornar uma reivindicação dos povos indígenas. Ela passa a ter um papel político de afirmar e manter a diversidade sociocultural e sociolinguística, de formar cidadãos para defender e lutar por seus direitos e de promover o acesso aos conhecimentos ocidentais, favorecendo a constituição de uma cidadania plena e diferenciada, reconhecendo o patrimônio cultural dos povos indígenas. E o Estado brasileiro tem o dever legal de implementar políticas específicas para universalizar

⁵ Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2018/08/13/a-retorica-indigena-e-a-narrativa-da-constituicao>. Acesso em: 26 out. 2019.

o acesso à educação com um tratamento diferenciado e próprio, que atenda essas populações.

Nesse contexto, a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 constitui um marco na redefinição da história da Educação Escolar Indígena no Brasil, uma vez que assegurou o direito das sociedades indígenas a ter um novo projeto de estado, em que as escolas indígenas podem ser diferenciadas, específicas, interculturais e bilíngues, e cada comunidade indígena tem a prerrogativa de definir seus projetos pedagógicos, segundo sistemas educativos próprios.

Esse direito está garantido no artigo 210 do texto constitucional, que assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. O referido artigo foi complementado pelo artigo 215, devendo o estado proteger as manifestações das culturas indígenas.

De acordo com Luciano (2013, p. 52), “a extensão desses direitos permitiu, assim, a apropriação da instituição escola, atribuindo-lhe nova identidade e função.” A escola, que outrora serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação das identidades diferenciadas, por meio da catequização, civilização e integração forçada à sociedade nacional, ganhou um novo sentido para os povos indígenas, tornando-se um meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização dos conhecimentos tradicionais.

Segundo Luciano (2013):

[...] a escola passou a ser reivindicada como um espaço de construção de relações intersociais, baseadas na interculturalidade e na autonomia etnopolítica, e o direito à educação escolar diferenciada e intercultural, um importante passo em direção à democratização das relações sociais no país, marcadas pela diversidade cultural. (LUCIANO, 2013, p. 52).

É de particular importância o fato da luta do Movimento Indígena ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação específica e diferenciada na Constituição Federal, pois só dessa forma poder-se-á assegurar não apenas sua sobrevivência física, mas também étnica, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originários do território.

Com a Constituição Federal de 1988, os indígenas deixam de ser categoria social em de extinção e passam a ser considerados grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Assumia-se o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística e a importância de sua manutenção.

Assim, os dispositivos constitucionais dão sustentação e são detalhados na atual Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, que, pela primeira vez, contém itens a respeito da educação escolar organizada a partir dos direitos e interesses específicos dos povos indígenas, representados nos artigos 78 e 79, que estabelecem a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, de modo que lhes propicie a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências e o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional.

A LDB prevê aos indígenas o direito à educação diferenciada das demais escolas e estabelece a obrigatoriedade de desenvolver currículos e programas específicos, respeitando a singularidade cultural de cada povo, e que, ao mesmo tempo, lhes forneçam instrumentos para enfrentar o contato com outras sociedades. No seu contexto, para atender a demanda específica das escolas indígenas, a LDB estabelece a formação dos profissionais para atuarem nessas escolas para a elaboração e publicação de materiais didáticos bilíngues e paradidáticos a fim de atender as especificidades de cada povo.

Nessa perspectiva, Maher (2006) explana sobre a importância do surgimento desses novos modelos de escola pelos quais as comunidades indígenas, com apoio de entidades indigenistas, têm batalhando e se organizado politicamente em todo território brasileiro.

A autora ressalta que, com a escola específica, os povos indígenas conseguiram o direito de ter suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal.

A regulamentação da Escola Indígena passa, então, a ter desdobramentos na definição da política nacional, com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) em 1998, construído com a participação de representantes indígenas e especialistas não indígenas. O RCNEI configurou-se num importante instrumento para a implantação de uma política de educação intercultural, comunitária, específica, diferenciada e bilíngue para os povos indígenas.

Seguiu-se o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, com objetivos e metas a serem alcançados a curto, médio e longo prazo, no sentido de universalizar a oferta de uma educação de qualidade para os povos originários, que assegurou a autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere à elaboração do Projeto Político-Pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros. Garantiu, ainda, a participação das comunidades indígenas nas decisões referentes ao funcionamento da escola. Por sua vez, para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regulamentação nos sistemas de ensino, foi criada a categoria escola indígena.

A essas legislações, somam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, representadas pelo Parecer n.º 14/99 e normatizadas pela Resolução n.º 03/99, do Conselho Nacional de Educação. Esse documento reconhece as escolas indígenas como categoria específica no âmbito da Educação Básica, deixa explicitadas e equacionadas as interpretações sobre as esferas de competência do setor público, com estrutura e funcionamento nos sistemas estaduais de ensino, com normas e ordenamentos jurídicos próprios. Além disso, afirma os princípios da interculturalidade, do ensino bilíngue, da especificidade, da diferenciação, da participação de representantes das comunidades, da autonomia pedagógica. Define, ainda, a formação inicial e continuada de professores indígenas em programas específicos, financiados pela União, e a participação de representantes indígenas no planejamento das políticas e ações dos órgãos gestores da educação pública.

Nesse contexto, Maher (2006) afirma que existem muitas arestas a serem aparadas para que as escolas indígenas se constituam, de fato, específicas e diferenciadas, conforme está previsto na legislação para educação escolar indígena, como também no modelo de escolas desejadas e reivindicadas pelos povos indígenas no Brasil.

Luciano (2013) traz considerações sobre o papel da escola indígena diferenciada, na busca de superar a escola colonizadora:

A escola colonizadora buscou sufocar e negar as perspectivas indígenas, ao passo que a escola indígena diferenciada busca muitas vezes diminuir a importância dos conhecimentos, das tecnologias e dos valores do mundo moderno, seja supervalorizando o mundo indígena, seja buscando um meio termo que aposta numa escola híbrida, empobrecida, contraditória e ainda colonizadora. (LUCIANO, 2013, p. 25).

Ademais, o autor afirma que a escola é um instrumento para garantir o acesso a esse mundo desejável, e o desafio está em formar professores capazes de constituir diálogos entre os diferentes conhecimentos, como forma de interação entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos da ciência moderna.

Se na construção histórica do Brasil, até meados do século XX, a escola era para o indígena uma estratégia do estado para integrá-lo-à sociedade nacional, segundo Luciano (2013):

[...] na virada deste milênio, a situação se inverteu: os povos indígenas passaram a reivindicar junto ao governo uma educação escolar própria, abrindo novos horizontes teóricos e práticos, e inaugurando um novo período na história da educação. (LUCIANO, 2013, p. 48).

Com as novas Leis e as Resoluções, reconhecendo os direitos dos povos indígenas, ficou garantida a construção de novos modelos de escolas, caracterizados pela perspectiva de conferir às comunidades o papel de protagonistas na Educação Escolar Indígena na definição da organização e gestão, das escolas em suas aldeias e na elaboração de políticas públicas.

No entanto, nas políticas desenvolvidas e em face dos avanços apontados, ainda persistiam impasses quanto à efetividade dos direitos dos povos indígenas no sistema educacional e problemas na qualidade da educação escolar oferecida.

Diante desse contexto, o Movimento Indígena, enfaticamente, reivindicou a realização de uma Conferência Nacional, com o objetivo de analisar em profundidade a oferta da educação escolar indígena e propor novas pautas que possibilitassem a efetividade dos direitos e avanço da qualidade na educação básica intercultural.

Assim, em novembro 2009, o Ministério da Educação coordenou a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), que representou um importante momento para a Educação escolar Indígena no Brasil, no sentido de fortalecer a gestão participativa na gestão escolar indígena. Requerida pelos representantes do Movimento Indígena, professores e lideranças se mobilizaram para analisar a educação escolar oferecida em seus territórios, em consonância com seus projetos societários e políticas culturais. A I CONEEI se constituiu em um grande espaço de diálogo e pactuação entre os povos indígenas, representantes dos Sistemas de Ensinos e outras instituições.

Na I CONEEI, os representantes dos povos indígenas assumiram o papel de sujeitos sociais, defendendo seus direitos culturais, educacionais e linguísticos nos projetos educativos e desenhos curriculares das escolas indígenas.

O Documento Final da I CONEEI, aprovado por delegados e delegadas indígenas e não indígenas, propôs orientar as políticas para a educação escolar indígena e criar condições de autonomia dos sujeitos indígenas para configurar suas escolas, considerando as diferenças culturais e a diversidade das perspectivas políticas e sociais derivadas da sociodiversidade dos Povos Indígenas do Brasil.

Dentre os pontos debatidos na Conferência, destacamos a confirmação da política de Territórios Etnoeducacionais, formalizada por meio do Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009, que apresenta uma nova configuração da gestão escolar, ao aprimorar o regime de

colaboração e estabelecer novas formas de pactuar ações visando à oferta de educação escolar indígena, a partir do protagonismo e territorialidade indígena.

O Decreto n.º 6.861/2009, como instrumento legal, consagra a noção qualificada de Território Indígena no lugar de terra indígena. Luciano (2010, p. 06), explica que: “[...] o espaço territorial é, portanto, mais do que uma referência cosmológica e simbólica, é a própria essência da vida, uma vez que dela depende toda a possibilidade de existência dos seres, seja como matéria ou espírito.”

Nesse sentido, o referido Decreto estabelece que os sistemas de ensino, nos âmbitos federal, estaduais e municipais, passam a atender as demandas educacionais indígenas com base nas realidades e relações socioculturais conectadas aos seus territórios. Segundo Luciano (2013, p. 192), o referido Decreto “levará em consideração a distribuição das terras, das línguas, do patrimônio material e imaterial, das relações sociais, culturais, políticas e econômicas.”

Em seus artigos 9º e 10, o Decreto n.º 6.861/2009 assegura a formação de professores indígenas e a produção de material didático e paradidático com conteúdos relacionados aos conhecimentos tradicionais e universais, conforme a necessidade das comunidades atendidas. O Ministério da Educação deve desenvolver ações e programas definidos, caracterizados pela descentralização de recursos, pelo respeito ao processo de lutas e conquistas dos povos indígenas e pelo estímulo a demandas que contemplem a educação intercultural e bilíngue.

Em linhas gerais, a política dos Etnoeducacionais prevê a definição de políticas públicas específicas para a implantação e execução da educação escolar indígena em atenção à territorialidade de seus povos e, sobretudo ajuda a definir com maior clareza e objetividade as responsabilidades dos sistemas e instituições de ensino, traçando novos arranjos para o regime de colaboração, com reponsabilidades compartilhadas entre os níveis de governo, inclusive no sentido de dotações orçamentárias.

Vale ressaltar que o artigo 5º presente nos Territórios Etnoeducacionais discrimina o apoio a cargo de prioridade do Ministério da Educação para a construção de escolas, de acordo com decisão das comunidades, porém, o andamento do processo depende de quanto os Sistemas, em especial o MEC, estão dispostos a essa implantação. O fato descrito revela os grandes desafios enfrentados pela Educação Escolar Indígena no Brasil, com vistas à garantia dos documentos legais e a sua implantação. Assim descreve Luciano (2013), a respeito da experiência vivenciada perante a Coordenação Geral da Educação Escolar Indígena:

Tal experiência me revelou grandes desafios da educação escolar indígena no Brasil. O primeiro deles é o fato de o tema ser considerado periférico no âmbito dos governos da política educacional brasileira. Nunca está entre as prioridades. Em função disso para desenvolver qualquer programa, são necessários esforços gigantescos, que alcançam êxitos ínfimos. Por exemplo, o que aconteceu em 2010, ano em que, no embalo da I CONEEI, a Coordenação Geral da Educação Escolar Indígena (CGEEI, SECAD/MEC) deveria acelerar a tomada de ações e programa prioritários no âmbito dos Territórios Etnoeducacionais. No primeiro semestre trabalhou-se intensamente para pactuar junto aos sistemas de ensino e as comunidades indígenas algumas ações, entre as quais a construção de escolas. Ao final do semestre, tinha chegado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão financeiro do MEC, mais de cem projetos enviados pelos municípios. Para minha triste surpresa, fui informado de que a construção de escolas indígenas, a despeito do decreto presidencial dos Territórios Etnoeducacionais, não era prioritária, uma vez que o gabinete ministerial decidira privilegiar, naquele ano, outro programa, o Pró-Infância. (LUCIANO, 2013, p. 27).

Conforme o contexto examinado percebe-se que as conquistas resultam dos movimentos de luta dos povos indígenas e seus aliados, que reivindicam uma política nacional de educação escolar indígena diferenciada, que respeite sua língua, seus costumes e cultura, garantida por direito, nos termos da Constituição Federal, a fim de enfrentar a inércia do governo em cumprir os acordos estabelecidos.

Considerando esses movimentos de lutas, a escola que outrora foi implantada pelos colonizadores e que tinha o papel de assimilar e integrar os povos indígenas à sociedade nacional, que contribuiu para a anulação dos saberes e fazeres milenares passa a ser um mecanismo de defesa, de proteção, de afirmação de identidade étnica e cultural e de diálogo com outros saberes. Ela deixa de ser o principal veículo de anulação da diversidade linguística e sociocultural imposta pelos modelos externos para assumir um novo paradigma de educação escolarizada, fazendo-se de diferentes maneiras entre os mais diversos povos. Não há um único modelo, pois muitos passos importantes já foram dados no contexto político educacional em relação aos modos de fazer a escola indígena.

2.4 O Direito a uma Escola Específica, Diferenciada e de Qualidade

A pluralidade cultural e a pluri-etnicidade passam a ser reconhecidas e respeitadas a partir da Carta Magna de 1988. Muitos povos que tinham abandonado suas práticas socioculturais e deixado enfraquecer o uso da língua materna passam a revitalizar essas

práticas, e o espaço da escola se torna palco de discussões, avaliação e proposição de uma educação descolonizadora.

Para Luciano (2013, p. 54), “a escola deixa de ser um espaço homogeneizador da língua e da cultura, e passar a estratégia de luta na reafirmação das identidades, na construção permanente da autonomia e alteridade aos povos indígena.” Portanto, inicia-se a construção de uma educação escolar configurada como específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, assim caracterizada na renovação política e pedagógica da educação escolar indígena.

Mas o que vem a ser a educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue? Essa educação tem sido implantada de fato nas escolas indígenas? Para chegarmos a um entendimento plausível dessas questões, enveredamos pelos conhecimentos que fundamentam as políticas públicas de Educação Escolar Indígena a fim de respondê-las ao longo do texto.

A escola se constitui um espaço onde as diferenças culturais encontram-se e marcam as diversas formas de se relacionar entre indígenas e não indígenas, portanto, se constitui num espaço de fronteiras culturais no qual saberes e práticas se entrelaçam.

De acordo com Grandó (2004, p. 43), “neste espaço de fronteiras culturais onde se estabelecem formas diversas de trânsito de conhecimentos, tradições, organizações habitacionais, familiares, religiosidades, afetividades, etc., surgem inúmeras formas de ser e ver o ‘outro’.”

Com a autora, compreendemos Ser o Outro indígena, o Outro não indígena, vários Outros em um espaço, que, ao mesmo tempo em que possibilita a inter-relação de diferentes culturas, as exclui com a reconstrução dos elementos da cultura dominante, marcando esse Corpo Indígena com a desconstrução das práticas, hábitos, línguas e contextos com as quais cada povo se constituiu historicamente.

O fator “histórico de contato” contribui para diferentes tipos de colonização e situações que deixaram marcas bem definidas, que fazem com que haja diferentes jeitos e formas de lidar com o entorno entre os diversos povos indígenas.

Na escola indígena, professores e outros profissionais são na verdade mediadores das perspectivas socioculturais e políticas de suas comunidades e a estrutura estatal, com seu funcionamento burocratizado e orientado por normas jurídicas e administrativas que não consideram na sua base gerencial e operacional o conceito de sociodiversidade, fato marcante na história da educação brasileira, caracterizada pela homogeneização de cultura linguística.

Um dos grandes desafios da educação escolar indígena é vencer essas exigências impostas pelo poder público, o que de acordo com Luciano (2006), significa que o trabalho

que nela se desenvolve só poderá ser realizado com eficácia segundo os ideais afirmados e em uma proposta de escola realmente indígena, ou seja, uma escola construída com a participação efetiva de todos: lideranças, comunidades, professores, alunos e poder público.

A educação escolar como um direito adquirido pelos povos indígenas precisa, então, ser organizada, pensada para atender as diferenças e se constituir como uma escola também para o aluno indígena, valorizando os seus conhecimentos tradicionais num sistema específico de educação. É oportuno salientar que os seus objetivos políticos e educacionais estão relacionados à manutenção da sociodiversidade indígena, buscando relações interétnicas simétricas no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, ter uma educação específica e diferenciada é uma estratégia para afirmação das diferenças culturais e para a melhoria das condições de vida da comunidade, pois o sentido político da escola é ampliado para defender e conquistar direitos diferenciados.

Portanto, ela precisa ser pensada, elaborada e gerida pelo próprio povo, reconhecendo os conhecimentos construídos historicamente nos processos próprios de aprendizagem no contexto sociocultural da comunidade.

Conforme descrito no RCNEI (1998), a Educação Escolar Indígena deve ser:

Conduzida pela comunidade, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. (BRASIL, 1998, p. 24).

Para atender a necessidade de uma nova organização política e educacional para a escola indígena, marcada pelo contato de conhecimentos tradicionais e universais e com base na construção de relações intersociais, a educação, na perspectiva intercultural, se torna uma estratégia, pois, além de reconhecer as diferenças, ela propõe diálogos e práticas que possibilitam o encontro dessas diferenças, proporcionando o respeito e a valorização.

Em se tratando de compreender as características da educação intercultural, dialogamos com Marín (2008), que afirma:

Assumir a interculturalidade como perspectiva possibilita-nos o reconhecimento e a valorização de outros sistemas culturais, para além de toda a hierarquização, em um contexto de complementaridade que possibilita a construção de um diálogo, e assume a forma do reconhecimento dos diferentes saberes sem hierarquização das culturas. (MARIN, 2008, p. 128).

Ao dialogar com o autor, compreendemos que a interculturalidade fundamenta-se em uma proposta ética e política de cidadania, pautada na convivência e no respeito às diferentes culturas presentes entre os grupos inter-relacionados, promovendo diálogos que oportunizem a compreensão da ambivalência e o encontro de saberes diversos ao reconhecer e valorizar as identidades próprias de cada povo.

Nesse cenário nacional, os professores indígenas de Mato Grosso, em processo de formação desde o Projeto Tucum, nos anos 1996 e 1997, contribuíram com a elaboração do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Assim, a discussão sobre a especificidade da escola indígena, como o conceito de interculturalidade, já fazia parte das pautas dos professores indígenas em Mato Grosso.

Dessa forma, a característica marcante da escola indígena é de ser “Intercultural” que, conforme o RCNEI (1998, p. 24), traz situações bem definidas em:

- reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; nesse item, refere-se à diversidade cultural que os povos indígenas têm entre si e ainda com outros povos não indígenas, principalmente referindo-se ao reconhecimento no currículo escolar de cada escola indígena, pelo Estado e pelas autoridades competentes que ofertam nas aldeias a educação escolarizada, municipais e estaduais;
- promover comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior a outra; nesse item, refere-se a estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

Para Marín (2009, p. 127), “[...] o desafio atual para a educação intercultural é partir de cada realidade, com base na revalorização das línguas e culturas locais e na adaptação de suas possibilidades ao contexto global.” A Educação Intercultural propõe um processo dinâmico, estabelecendo relações intrínsecas com a comunidade e proporcionando, por meio de suas ações, desenvolvimento intelectual e social a todos os envolvidos.

Nesse sentido, a escola indígena passa a ser um instrumento de consolidação dos direitos dos povos indígenas, num movimento de transformação, valorizando a tradição, os hábitos, os costumes, a língua, os mitos e todos os saberes próprios de cada etnia, contados por seus anciões e recontados nas escolas pelos professores que os articulam com outros saberes ocidentais.

O RCNEI (1998) definiu que a Educação Intercultural deve estar presente na Escola Indígena:

Porque a escola deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e Política. (BRASIL, 1998, p. 24).

Ângelo (2003, p. 213) ressalta que: “[...] a responsabilidade de promoção da interculturalidade é compromisso coletivo e está nas mãos dos povos indígenas.” A autora afirma que as políticas educacionais só terão resultados se os povos indígenas participarem efetivamente na sua elaboração, expressando suas experiências no processo construtivo do pedagógico, cultural, político e do institucional.

Quanto ao ensino bilíngue, reveste-se de muita relevância para a educação escolar indígena específica e intercultural, pois contribui para fortalecer e revitalizar as línguas originárias, refletindo sobre o fortalecimento da identidade cultural dos povos indígenas.

Luciano (2006, p. 117), afirma que “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, do mundo externo ao grupo.” O autor salienta que, mediante a língua, podemos entrar em contato com novos conhecimentos, ampliar o universo cultural e que o estudo e o conhecimento da língua materna contribuem para a solução de problemas educacionais.

Antes de prosseguirmos, acreditamos ser necessário fazer uma pausa para trazer uma referência aos termos bilíngue/bilinguismo e alfabetização bilíngue, pois no decorrer do processo de estudos nos deparamos com equívocos referentes à interpretação errônea deles. Meliá (1979), destaca que:

O bilinguismo não é um fenômeno da língua: é uma característica do seu uso. Não pertence ao domínio da língua, mas da fala. Nenhuma língua é bilíngue. São os falantes de uma língua, que podem usar também outra língua. Uma comunidade como tal não tem em si muitas razões para ser bilíngue. O bilinguismo nasce do contato de indivíduos de uma língua com outra língua. (MELIÁ, 1979, p. 65).

De acordo com autor, o termo bilinguismo é extremamente relativo e foi empregado durante a vigência das políticas integracionistas, como o bilinguismo de transição, ou seja, a língua indígena era usada como ponte para facilitar o aprendizado da língua portuguesa. Dessa concepção, derivam os já citados anteriormente cursos de formação de monitores bilíngues, indígenas capacitados somente para fazer a alfabetização na língua materna e a transição para o uso predominante da língua portuguesa.

Segundo Meliá (1979), o outro termo que merece ser discutido e melhor compreendido é a alfabetização bilíngue, pois:

Tecnicamente, a alfabetização em duas línguas é impraticável. A alfabetização é um método para aprender a ler e escrever em uma língua, que como tal, é um sistema e uma norma distintos do sistema e norma de outra língua. A alfabetização se faz em uma língua só e quando se aprende uma segunda língua ou terceira língua, o indivíduo não se alfabetiza por uma segunda ou terceira vez, mas somente adapta o método para o novo código. (MELIÁ, 1979, p. 74).

Para autor, trabalhar nas escolas uma alfabetização em duas línguas é de fato uma perda de tempo e de energia. Meliá (1979, p. 74) explica que “Pedagogicamente, a alfabetização em duas línguas produziria e produz, quando se tenta aplicá-la, um contínuo desajuste e confusão.”

A alfabetização em duas línguas às vezes é denominada ensino bilíngue, que é o uso de duas línguas na educação. Porém, com a falta de uma discussão sobre bilinguismo na escola, corre-se o risco do professor priorizar a alfabetização na língua portuguesa, se ela for predominante no bilinguismo da comunidade, secundarizando e subalternizando a língua étnica, sob a alegação de que, como é falada por todos na aldeia, o importante é aprender português. Daí a importância de trabalhar com a língua indígena em todo o processo de escolarização e não apenas no período de alfabetização.

Feita essa referência, retomamos a questão sobre as características de bilinguismo para ser trabalhado nas escolas indígenas. O ensino bilíngue proposto no RCNEI (1998) promove a interação nos domínios sociais da língua de origem e o português como uma segunda língua, que deverá ser aprendida na escola e facilitar a comunicação com outros, favorecendo o convívio na fronteira étnica. Assim, o RCNEI justifica o ensino bilíngue nas Escolas Indígenas:

As tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante. (BRASIL, 1998, p. 25).

Conforme descrito no RCNEI, o ensino bilíngue nas escolas indígenas pretende que o estudante se torne cada vez mais falante da língua originária de seu povo, seja como a língua materna, seja como uma segunda língua.

Inúmeros são os desafios para os professores indígenas articularem a educação intercultural no ambiente escolar, pois a interculturalidade é um processo contínuo e não pode ser vista como momentos interculturais. Ela deve adentrar e transcender a escola, pois a troca não é apenas entre saberes, mas do exercício de diálogo com base na valorização e respeito às diferenças entre as sociedades envolvidas, ou seja, índio e não índio, saberes locais e universais.

2.5 Escolas Indígenas no Brasil

Hoje, a escola indígena é um desejo e um direito. Luciano (2013, p. 99) afirma que: “[...] os povos indígenas não abrem mão do acesso à escola, pois lutaram durante muito tempo para que esse acesso se tornasse um direito e uma realidade.”

Conforme a legislação, o Ministério da Educação tem o dever de construir uma Política Nacional de Educação Escolar Indígena, voltada a oferecer programas educacionais em terras indígenas que respeitem as tradições, as culturas e as línguas originárias, ao mesmo tempo em que propiciem aos indígenas acesso aos conhecimentos universais.

Trata-se, porém, de um empreendimento complexo, seja pela necessidade de romper com as práticas assistencialistas que marcaram, por muitos anos, a convivência dos povos brasileiros, seja pelo fato da Educação Escolar Indígena ser considerada como periférica no âmbito dos governos e da política educacional brasileira.

O censo escolar é um instrumento de coleta de dados da Educação Básica,

coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP)⁶ e realizado anualmente em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Assim, recorro aos dados divulgados no endereço eletrônico do INEP para verificar os registros e as características gerais das escolas indígenas no país.

Em termos quantitativos, o censo escolar de 2018 revela que no Brasil existem 3.345 escolas indígenas; dessas, 1.539 são mantidas pelas secretarias estaduais e 1.806 pelas secretarias municipais. Ao todo, são 255.888 estudantes matriculados na Educação Básica e 22.590 professores indígenas que atuam na docência do Ensino Fundamental, primeiro e segundo segmento, e no Ensino Médio.

Essas escolas funcionam nas aldeias e 1.027 não são regularizadas pelo Sistema de Ensino, o que compromete o orçamento financeiro e programas de desenvolvimento escolar, deixando as escolas desprovidas de recursos financeiros para o desenvolvimento das ações propostas no projeto político-pedagógico.

Verifica-se, ainda, que 1.029 escolas não funcionam em prédio escolar e são utilizadas instalações improvisadas, com infraestrutura inapropriada e precária, como galpões, barracões, casas comunitárias, sem equipamentos básicos, como lousa, carteiras, mesa, banheiros, material de higiene e merenda escolar.

De acordo com o referido censo do INEP, 1.799 escolas já utilizam material didático específico, diferenciado e bilíngue, mas esses materiais ainda se concentram na alfabetização e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados do INEP apresentados no censo escolar de 2018 nos mostram que no campo educacional a qualidade na Educação Escolar Indígena não tem alcançado os níveis desejados pelos povos indígenas no que diz respeito à política educacional, à reafirmação de seus valores culturais, línguas, tradições e crenças.

Luciano (2006), ao discorrer sobre a qualidade da educação escolar indígena, explica:

O avanço quantitativo, pelos sistemas de ensino, da oferta de ensino escolar não tem sido acompanhado, porém, pela qualidade e a especificidade que as comunidades e os povos indígenas desejam, seja no que concerne à infraestrutura e ao material didático, seja quanto ao assessoramento e ao apoio técnico e pedagógico específicos para a formulação e a implementação de processos político-pedagógicos requeridos pelos povos indígenas e

⁶ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 24 ago. 2019.

garantidos pela Constituição Federal e por outras leis regulamentares do país. (LUCIANO, 2006, p. 142).

Nos dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2010⁷, é possível verificar que os crescimentos na qualidade do ensino na escola indígena não foram uniformes. Com relação aos níveis educacionais básicos, a taxa de alfabetização das pessoas indígenas de 15 anos ou mais de idade revelou-se abaixo da média nacional, situada em 90,4%, sendo que nas terras indígenas 32,3% ainda são analfabetos.

Esses números demonstram que a expansão das políticas públicas voltadas à educação escolar indígena constitui um desafio permanente, com destaque para as populações que vivem em Terras Indígenas.

Alva Rosa Lana Vieira, Coordenadora da Educação Escolar Indígena da SECADI/MEC, afirma que: “[...] confrontamos a análise da educação escolar indígena com análises sobre a educação escolar do Brasil, percebemos nitidamente o enquadramento dos povos indígenas no perfil da exclusão escolar e, conseqüentemente, os desafios educacionais permanecem.” (CONSED, 2016)⁸.

Recorremos a Luciano (2006), que afirma que nos últimos 10 anos a Educação Escolar Indígena obteve avanços, porém, muitas coisas de fato e de direito ainda precisam ser feitas para garantir uma política de acesso e a permanência dos estudantes indígenas em todos os níveis de ensino do país:

[...] o crescimento da oferta, a priori, está ligado à pressão permanente e crescente dos povos indígenas, cada vez mais organizados e articulados, e pela obrigatoriedade imposta pelas leis instituídas nos últimos anos para todo o país, como é o caso da Educação Básica. (LUCIANO, 2006, p. 142).

Para Luciano (2013, p. 100), “A escola não precisa ser um instrumento de reprodução do mundo Europeu, podemos repensar as escolas indígenas como um instrumento de produção e reprodução de outras visões de mundo e modos de vida específicos.” E para que essa escola seja autônoma e contribua para o processo de autonomia das comunidades indígenas, afinada aos seus projetos, é fundamental uma política pública de formação que permita aos professores indígenas dialogar com os diferentes saberes nos quais estão inseridos nas escolas indígenas.

⁷ Disponível em: IBGE <https://ibge.gov.br/>. Acesso em: 28 ago. 2019.

⁸ Disponível em: consed.org.br/consed/noticias/. Acesso em: 12 set. 2019.

A escola é um direito conquistado com muita luta pelo Movimento Indígena e precisa garantir a autonomia para definir com a comunidade as estratégias de conduzir os diferentes saberes que compõem seu currículo, organizando-o em consonância com seus métodos culturais de ensino e aprendizagem. Para Ferreira, Grando e Zoia (2019):

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. (FERREIRA; GRANDO; ZOIA, 2019, p. 1014).

A garantia do exercício dos direitos está na autonomia dos projetos próprios das escolas indígenas, pois, para, Luciano (2006, p. 155), eles devem atender: “as características e as necessidades definidas pelos povos indígenas” e considerar a Escola Indígena com as suas características próprias no sentido de tempos e espaço de aprendizagem, visto que todos os espaços da aldeia podem ser tomados como de aprendizagens. Os autores Nascimento e Zoia (2018) entendem o espaço da escola na aldeia como um espaço mais amplo, conforme se observa:

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. (NASCIMENTO; ZOIA, 2018, p. 185).

De modo geral, para que exista uma Educação Escolar Indígena de qualidade e que atenda os anseios da comunidade, é necessário que as políticas públicas na formação específica de professores indígenas tornem-se referências importantes. Assim sendo, é possível pensar práticas escolares que visam atender as demandas advindas das comunidades indígenas, no que se refere aos saberes tradicionais que envolvem costumes, crenças e valores, garantindo qualidade na educação escolar indígena nas escolas das comunidades.

2.6 Formação de Professores Indígenas em Mato Grosso

Nas escolas indígenas, ao professor indígena é atribuída dupla responsabilidade, pois, além de seu papel de professor, gestor e representante externo de sua comunidade, cabe a ele ser pesquisador, o que demanda investimentos na sua formação individual, participação ativa nas discussões e práticas da escola, bem como nos programas de formação e qualificação.

Para que o professor indígena possa desenvolver uma prática escolar com qualidade e que atenda as demandas das comunidades onde estão inseridas as escolas indígenas, há que garantir políticas públicas específicas para a formação inicial e continuada para professores indígenas. Nesses processos de formação, os professores indígenas, como afirma Grupioni (2006, p. 14), devem poder acessar “um conjunto de competências profissionais que lhes permita atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas.”

Como já explicitado, a política de formação de professores indígenas é resultado de muita luta do Movimento Indígena desde 1970, porém, como evidencia o INEP, atualmente ainda temos 18,5% de professores em serviço nas escolas indígenas sem magistério⁹. Com isso, alguns estados ainda não garantiram, por meio de políticas públicas específicas, a formação em magistério intercultural, o que impacta a qualidade da oferta de toda a Educação Básica diferenciada nas aldeias.

Para atender a política educacional específica de formação de professores configurada pelo Movimento Indígena, Mato Grosso torna-se um estado pioneiro na formação inicial específica para professores indígenas, com a elaboração, no ano de 1995, do Projeto Tucum.

O Projeto Tucum iniciou com a primeira turma no ano de 1996 e encerrou em 2001, com 176 professores habilitados para a docência nas escolas das aldeias. Foi coordenado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), junto à Coordenadoria de Assuntos Indígenas, em parceria com os municípios, universidades públicas, FUNAI e demais órgãos ligados a assuntos indígenas no estado de Mato Grosso. Um dos objetivos do Projeto foi o atendimento aos professores indígenas, habilitando-os para o exercício da docência, possibilitando o acesso e o desenvolvimento escolar pelo diálogo intercultural, com base nos

⁹ Um olhar sobre a Educação Escolar Indígena com base no censo escolar do INEP (2018).

eixos orientadores Território, Língua e Cultura. O Projeto Tucum atendeu diferentes povos de diferentes regiões do estado de Mato Grosso, como: povos Xavante, Pareci, Irantxe, Bakairi, Bororo, Rikbatsa, Kayabi, Munduruku, Apiká, Nambikwara e Umutina.

Segundo Grando (2004), várias eram as metas a serem alcançadas, entre elas, uma proposta interinstitucional e intercultural. Nesse sentido, a autora discorre:

[...] o Projeto Tucum foi o curso de formação que atingiu a maior diversidade étnica e cultural. Isso porque, além das onze etnias envolvidas representadas pelos professores indígenas/cursistas, participaram monitores, técnicos e docentes não-indígenas. (GRANDO, 2004, p. 124).

Após a implantação do Projeto Tucum, outros projetos de formação inicial de professores para o magistério com características interculturais e bilíngues foram implantados em Mato Grosso, como o Projeto Pedra Brilhante-Urucum, desenvolvido de 1996 a 2005, pela SEDUC-MT e pelo Instituto Socioambiental (ISA), em parceria com diversas instituições de ensino e pesquisa do país. Esse projeto foi destinado à formação de 48 professores indígenas de 15 etnias xinguanas, sendo elas: Aweti, Ikpeng, Kalapalo, Kamayurá, Kayabi, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nahukwá, Panará, Suyá, Trumai, Waurá, Yawalapiti e Yudjá.

Em 1997, foi iniciado o Curso de Formação de Professores Mebengôkre, Panará e Tapayuma, promovido pela FUNAI e desenvolvido em parceria com as prefeituras municipais, SEDUC-MT, MEC e ISA. O curso formou professores em nível médio das etnias Mebengôkre, Panará e Tapayuma para atuarem nas escolas indígenas dos estados de Mato Grosso e Pará.

O Projeto Haiyô, com início em 2005 e conclusão em 2010, foi desenvolvido em parceria com a SEDUC-MT, MEC, FUNAI, Funasa e o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI). Teve como objetivo a formação de professores indígenas em nível médio para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e atendeu à demanda dos povos Tapirapé, Myky, Arara, karajá, Cinta-larga, Guató, Chiquitando e Zoró, que não tinham sido contemplados, e dos povos Nambikwara, Kaiabi, Paresi, Munduruku, Apiaká, Rikbaktsa, Irantxe, Bororo e Xavante, cuja demanda não havia sido atendida pelo Projeto Tucum.

Em 2012, a SEDUC-MT deu início ao Magistério Intercultural com a finalidade de atender a demanda de formação dos professores indígenas da Educação Básica que atuavam nas escolas das aldeias sem a devida formação/habilitação. O curso atendeu professores das etnias Arara, Bororo, Cinta Larga, Enawenê Nawê, Gavião, Kayapó, Nambikuara, Paresi,

Rikbaktsa, Terena, Xavante e Zoró. A proposta pedagógica do curso foi organizada com base no propósito de estabelecer etapas presenciais e intermediárias, realizadas em polos regionais nos municípios de Barra do Garças, Campinápolis, Colider, Comodoro, Feliz Natal, Gaúcha do Norte, Tangará da Serra, Rondolândia, Santo Antônio do Leverger e Juína.

Os Projetos de formação de Professores Indígenas Tucum, Mebengôkre, Panará e Tapayuma, o Haiyô e o Magistério Intercultural foram formulados de maneira a respeitar as especificidades das diferentes etnias e a situação específica de cada um dos professores indígenas participantes.

A partir das formações de nível médio, junto à Secretaria de Estado de Educação, organizou-se a I Conferência de Professores Indígenas (1997), na qual, como protagonistas, os indígenas reivindicaram a formação em nível superior. Diante da proposição, o Governo do Estado, por meio da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), assume a organização de Cursos de Licenciatura específicos para professores indígenas e se torna pioneiro na formação de “3º Grau Indígena”, atendendo na primeira turma 180 professores indígenas de Mato Grosso e 20 professores indígenas de outros estados. O 3º Grau Indígena foi implantado para um atendimento adequado ao processo de formação do corpo docente de maneira específica e diferenciada, com vistas a atender a demanda formativa requerida pelas escolas indígenas, pois os professores atuantes nas salas de aula não tinham formação superior em licenciaturas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A educação escolar e a formação de professores indígenas envolvem processos permanentes a serem garantidos como política pública, assim como a quaisquer outros segmentos de professores. Além disso, a formação inicial não deve ser a única atenção das políticas específicas, pois para a educação de qualidade há que se ter a formação continuada.

Nesse aspecto, compreende-se que muito ainda há que ser feito em todo Mato Grosso, pois, como vimos na presente pesquisa, a política atual de formação continuada não atinge todos os 43 povos reconhecidos, atualmente, no estado de Mato Grosso.

A formação de professores indígenas, no entanto, deve ser uma ação de estado, o que implica no compromisso das secretarias de educação estadual e dos municípios com as políticas públicas de educação.

Atualmente, a formação inicial em nível médio compete à SEDUC-MT, que delegou aos povos indígenas a responsabilidade de desenvolver projetos para o magistério intercultural nos próprios territórios. Em nível superior, a formação de professores indígenas em Mato Grosso ficou sob a responsabilidade da UNEMAT, que mantém sem recursos federais o 3º Grau Indígena, no *campus* de Barra do Bugres.

Os programas de formação inicial e continuada, realizados em parceria com a união, estados e municípios, ainda são uma demanda necessária para poder atender a especificidade de cada povo. Em Mato Grosso, alguns povos vêm sendo atendidos desde as primeiras turmas do Projeto Tucum e, na sequência, o 3º Grau Indígena; no entanto, outros povos somente tiveram acesso à formação em período mais recente, a exemplo dos Chiquitano. Como evidenciado no início deste capítulo, cada povo tem uma história diferente com relação ao processo de colonização em seus territórios, que são entrelaçados aos avanços da “ocupação” capitalista da terra. Essa colonização implica a imposição da educação escolar, como evidenciado anteriormente.

É sempre atual lembrar que para alguns povos ainda há a demanda de criação de escola, de formação inicial em nível médio – magistério –, enquanto para outros a demanda inicia com o Ensino Superior; contudo, para todos há que se terem as formações continuadas que atendam suas especificidades históricas, linguísticas e culturais.

Dentro dessa abordagem, a formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que os professores indígenas precisam refletir e trabalhar na transformação da escola em um local em que os diferentes conhecimentos sejam respeitados e valorizados, em um constante diálogo.

Esses momentos de formação continuada se fazem necessários, tanto para pensar o currículo da escola, as metodologias e as práticas pedagógicas, como para manter o conhecimento do universo cultural específico de cada povo indígena, aliado à complementariedade dos conhecimentos científicos e tecnológicos e desenvolvendo uma identidade profissional que não se submete a outros.

Segundo Ferreira, Grando e Zoia (2019, p. 106), “na escola com a formação inicial e continuada, os professores tem se empenhado em produzir situações didáticas de revitalização da língua, com produções na oralidade e materiais.” A formação continuada para os professores indígenas deve se constituir em um programa voltado para contribuir na elaboração dos projetos políticos e pedagógicos, na produção de materiais didáticos, na alfabetização em língua originária e na avaliação da aprendizagem.

Desse modo, os programas de formação continuada de professores, em uma perspectiva intercultural, representam o desafio de respeitar e valorizar o exercício do diálogo e das diferenças, em que prevalecem os princípios e as formas do bem-viver e o igual direito a ser diferente partilhado com culturas outras, sendo um espaço de resistência e determinação dos professores indígenas para afirmar sua autonomia, mediante projetos próprios, em relação à sociedade, diante das afrontas coloniais (LUCIANO, 2013).

A política de formação de educação continuada propunha, fundamentalmente, formar os próprios indígenas como professores dos professores de suas comunidades por meio de programas diferenciados de formação, bem como produzir materiais didáticos bilíngues para atender as demandas de uma educação na perspectiva intercultural para uso nas escolas indígenas. Dessa forma, para atender a reivindicação do Movimento de Professores Indígenas, na I CONEEI, em 2009, o Ministério da Educação, por intermédio da SECADI/MEC, criou o Programa ASIE, que trouxe como proposta a inclusão dos saberes indígenas no cotidiano do ensino-aprendizagem das escolas nas comunidades indígenas, a partir de uma perspectiva intercultural, bilíngue e multiétnica.

O projeto ASIE visou promover a formação continuada de professores indígenas e a produção de materiais didáticos e alfabetização na língua materna, considerando a realidade sociolinguística dos povos indígenas atendidos. Nessa perspectiva plural, as ações propostas pelo Programa ASIE – Rede UFMT fundamentaram as suas ações no diálogo intercultural, buscando a construção de uma educação escolar indígena capaz de atender as demandas de valorização dos saberes indígenas nos currículos escolares.

2.7 Produção de Materiais Didáticos para as Escolas Indígenas

As produções dos materiais didáticos para as escolas das aldeias constituem o resultado de processos de construção de conhecimentos e pesquisas realizadas pelos professores indígenas, e podem ser apontadas como avanços na educação escolar indígena, pois proporcionam o suporte pedagógico para a execução do projeto pedagógico nas escolas das aldeias.

As ações implementadas nos programas para a produção de materiais didáticos específicos permitem problematizar questões sociolinguísticas, o que torna professor, aluno e comunidade mais conscientes para dialogar em termos de política linguística na educação, assegurando uma mudança de *status* das línguas indígenas, que passam de línguas de comunicação em espaços familiares para línguas de instrução no espaço escolar (PIMENTEL DA SILVA, 2018).

Pimentel da Silva (2018) esclareceu que a escrita em línguas indígenas pode se dar conjuntamente à oralidade. Para a autora, a escrita nessas línguas não se enquadra nas

tipologias dos gêneros textuais da língua portuguesa, mas se trata de aumentar as potencialidades de seus usos orais entre gerações. Nesse sentido, a autora explica:

Que as funções da língua indígena contribuir com a vitalidade cultural da língua, vitalizar os espaços culturais, documentar saberes, fortalecer a memória cultural, relembrar conhecimentos ancestrais, guardar conhecimentos, atualizar os saberes ancestrais, retomar saberes, fortalecer a educação intercultural, e prestigiar as epistemologias indígenas. (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 184).

Os materiais didáticos elaborados pelos professores indígenas com a participação dos alunos e da comunidade, com assessoria especializada de pesquisadores das IES, em uma ação coletiva, registram, valorizam e divulgam aspectos culturais próprios e apropriados na dinâmica das relações interculturais, escritos na língua indígena ou em português.

Assim, para atender os projetos específicos, deve ser proporcionada nos processos de formação também a produção de materiais didáticos que valorizem o uso da língua falada ou reconhecida como específica do grupo no qual a escola está inserida.

O processo de construção do material didático para as escolas indígenas envolve uma série de fatores, como, por exemplo, a consolidação de uma nova concepção de educação, baseada na interculturalidade crítica e na criação de novas práticas pedagógicas, ancoradas na noção de pedagogia decolonial, cujo principal objetivo é promover a articulação dos saberes, como defendem os pesquisadores indígenas (WALSH, 2008).

Os materiais didáticos devem ser entendidos de modo amplo e contextualizado, como um projeto de atuação pedagógica, inserido social e politicamente. Eles podem ser impressos, como livros, jornais, revistas, apostilas, encartes, jogos pedagógicos, audiovisuais, digitais, *etc.*

Nesse contexto, Pimentel da Silva (2018) afirma:

O importante na produção de um material didático é que realmente tome como base os saberes indígenas e se afaste do material didático que tomam como base a epistemologia ocidental. E, mover-se em direção a uma educação decolonial, rompendo com a violência epistêmica presente desde sempre na escola indígena. (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 186).

Para o processo de produção de materiais didáticos é importante considerar os modos de ser, de conhecer, de produzir e de organizar dos povos indígenas, a exemplo de buscar informações com os anciões da comunidade, valorizando os conhecimentos ancestrais. Outro

fator importante a considerar é sobre a língua a ser adotada: se em línguas indígenas, bilíngue, na língua portuguesa ou em outra modalidade, considerando a demanda linguística específica de cada comunidade.

A produção de material didático específico para as escolas das aldeias alicerça-se em referenciais que reconhecem os processos de educação indígena, o ciclo de formação da pessoa, a organização dos conhecimentos indígenas, o conhecimento arsenal, holístico, espiritual, musical, cosmológico, ambiental, assim como a reivindicação do bem-viver (PIMENTEL DA SILVA, 2018).

Portanto, a formação de professores indígenas e a produção de materiais didáticos faz parte do processo de elaboração e manutenção de uma Política Pública Nacional de Educação Escolar Indígena, expressa como uma das metas que fazem parte do documento final elaborado na I CONEEI e da política dos etnoterritórios educacionais, pautada no reconhecimento da importância, da manutenção e da diversidade indígena no Brasil.

A elaboração e a produção de materiais didáticos e pedagógicos para uso nas escolas indígenas devem contemplar as diferentes linguagens, considerando a pluralidade étnica existente no Brasil, e se fazem necessárias para 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 (LUCIANO, 2019).

Como elemento constitutivo da política pública para a Educação Escolar Indígena, na proposta do programa ASIE, a produção de materiais didáticos faz parte do processo formativo dos professores, que, organizados em grupos de trabalho nas oficinas, constroem esses materiais a partir das práticas vivenciadas com o seu povo. E, como produto final desse processo, os materiais didáticos produzidos expressam o esforço da inclusão das culturas e dos conhecimentos locais dos povos indígenas, e são destinados à comunidade escolar. De acordo com Luciano, Luciano e Simas (2019):

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. (LUCIANO; LUCIANO; SIMAS, 2019, p. 40).

A proposta de produção de materiais didáticos constituída pelo programa ASIE se contrapõe ao projeto colonizador imposto aos Povos Indígenas, uma vez que os materiais

didáticos elaborados e produzidos no ASIE registram, sistematizam, valorizam e divulgam aspectos culturais próprios ou apropriados na dinâmica das relações da Educação Escolar Indígena intercultural, bilíngue e diferenciada, sendo escritos na língua originária e ou português, atendendo a especificidade de cada povo, com as ilustrações produzidas pelos próprios professores e alunos indígenas.

Nessa perspectiva, as ações propostas para a elaboração do material didático fundamentaram as suas ações no diálogo intercultural, buscando a construção de uma educação escolar indígena capaz de atender as demandas de valorização dos saberes indígenas nos currículos escolares. Assim, o processo de produção do material didático contribuiu para troca de experiência entre os professores e membros das comunidades e possibilitou que os professores/as potencializassem pedagogicamente as práticas educativas curriculares.

Nos Polos da Rede UFMT, a produção dos materiais didáticos se deu coletivamente, a partir da contribuição dos professores, alunos e membros das comunidades indígenas, que pensaram e organizaram os livros na língua originária e/ou bilíngue, atendendo as especificidades de cada povo. Para Ferreira, Grando e Zoia (2019, p. 105): “Mesmo que um povo não tenha como primeira língua sua língua originária, ao escrevê-la, assumem-na como sendo primeira.” De acordo com os autores, todos vinculados ao Projeto da Rede UFMT, o trabalho pedagógico da ASIE no interior das comunidades indígenas contribuiu para um emponderamento político quando desenvolveu nas comunidades a elaboração e produção de materiais didáticos diferenciados e específicos para cada povo.

No ano de 2017, o Polo de Sinop, num intenso trabalho de pesquisa desenvolvido com os professores cursistas, alunos e as comunidades indígenas que participavam do ASIE, elaboraram cinco Livros/Cartilhas bilíngues: Português-Terena, Português-Kayapó, Português-Kayabi, Português-APIAKA e Português-Munduruku, de modo que a produção desses materiais teve como objetivo valorizar, fortalecer e revitalizar a língua originária.

Segundo Ferreira, Grando e Zoia (2019, p. 107): “De forma outra, podemos dizer e/ou reafirmar que a língua materna tem se constituído como uma ferramenta étnica-política.” Dessa forma, o material didático decorrente do ASIE-Rede UFMT para ser usado nas salas de aula das escolas indígenas, foi produzido coletivamente, partindo da sala de aula e estendendo-se para toda a comunidade com a participação das lideranças, anciões e demais membros das aldeias.

Fotografia 01 - Livros/Cartilhas Bilingue - Polo de Sinop



Fonte: Alceu Zoia, Sinop, julho 2018

No ano de 2019, o Polo de Cuiabá e o Polo de Barra do Garças intensificaram as ações do ASIE-Rede UFMT em oficinas realizadas nas aldeias e em grupos específicos de professores, conforme a realidade de mobilização da rede, para a elaboração e produção de materiais didáticos, atendendo as demandas dos povos Bororo, Chiquitano, Nambikwara, Paresi, Umutina e Xavante. Foi produzida a Coleção Saberes Indígenas na Escola, composta por oito livros didáticos, respeitando as variedades linguísticas e ortográficas utilizadas pelos diversos povos.

Fotografia 02 - Coleção Saberes Indígenas na Escola



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, Cuiabá, 2020

O projeto Ação Saberes Indígenas na Escola-Rede UFMT teve como propósito atender as demandas de uma política formativa e de produção de materiais didáticos para os 12 povos indígenas e visou atender, especificamente, a alfabetização das crianças, jovens e adultos nas comunidades indígenas, considerando suas referências linguísticas e culturais. No

caso das demandas articuladas à Rede UFMT, considerou-se de extrema relevância a efetivação de pesquisas com as línguas indígenas dos povos que participaram das formações e também dos que eram os formadores e articuladores do projeto, o que possibilitou a inclusão do povo Manoki/Irantxe na “Coleção Saberes Indígenas na Escola”, com o livro “Alfabetizando com as Histórias dos Ancestrais Manoki/Irantxe”, organizado a partir das oficinas e trabalho de campo realizado pelo Grupo de Pesquisa GEDDELI, da UFMT. A propósito, destacamos que, ao final da exposição deste relatório de pesquisa, retomamos a referida produção para contribuir com a análise da pesquisa e melhor atender aos seus objetivos.

3 O PROGRAMA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA – ASIE

Neste capítulo, descrevemos o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, um programa criado pelo Ministério da Educação e instituído pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) para atender a política pública de formação dos professores indígenas e a elaboração e produção de materiais didáticos específicos, voltados à melhoria das condições de ensino nas escolas das aldeias.

Segundo o censo do IBGE¹⁰ de 2010, o Brasil abriga em seu território cerca de 305 etnias diferentes, que somam 896.917 pessoas, espalhadas em milhares de aldeias por todo o país. Tais povos falam 274 línguas nativas e vivem em situação de contato com a sociedade brasileira.

Hoje, o Brasil, assim como outros países latino-americanos, reconhece que é constituído por grupos étnicos diversificados entre si, e que tem o direito a uma política de preservação de suas especificidades culturais e linguísticas. Para cumprir os princípios estabelecidos na legislação e colocar em prática a política nacional de educação escolar indígena, o Ministério da Educação desenvolveu ações e programas que apoiaram os projetos que provieram de reivindicações das comunidades indígenas, bem como propostas governamentais que refletissem sobre necessidades e realidades indígenas.

Para atender as demandas formativas foram criados programas específicos de formação para professores indígenas que visam 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 contribuiu para divulgar na sociedade nacional a existência da diversidade étnica, linguística e cultural do país.

O Programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), criado pela Portaria n.º 1.061, de 30 de outubro de 2013, foi uma ação da política de Educação Escolar Indígena que teve como pressuposto básico a formação continuada de professores indígenas com o desenvolvimento de trabalhos interculturais e bilíngues. O Programa ASIE propôs a exequibilidade de uma Pedagogia diferenciada e/ou Pedagogias Indígenas, que integrou 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 foi constituído a partir

¹⁰ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: IBGE <https://ibge.gov.br/>. Acesso em: 28 ago. 2019.

do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹¹. 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, dentre outras, a educação escolar indígena dos povos tradicionais do Brasil. Assim, muitas críticas foram encaminhadas ao MEC acerca da especificidade da educação escolar indígena e da necessidade da instituição de um programa adaptado à realidade dos povos indígenas.

De acordo com Sousa e Souza (2017, p. 235), 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.”

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 e 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 o 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, por intermédio 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 eram viabilizados pelo MEC, por meio de Termos de Execução Descentralizada (TED's), mediante convênios que eram firmados com as IES, para aquisição de material de consumo, contratação

¹¹ O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é refere-se ao compromisso formal assumido pelos governos federal. 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 e 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 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, deveriam 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 seus dados 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 valorizaram o diálogo entre diferentes saberes.

A seguir, a figura que apresenta o mapa da RIES elaborado pelo Ministério da Educação retrata a abrangência da formação continuada do programa ASIE que foi ofertado por meio das RIES, suas Sedes, seus respectivos Núcleos e IES ainda em fase de articulação.

Figura 03 - Mapa das Redes de Instituições de Ensino Superior – RIES



Fonte: SECADI/MEC - 2018

Piauí, Ceará, Alagoas e Sergipe são os únicos estados não contemplados pelo

programa nesse período. Os professores indígenas do Amapá e de Pernambuco são atendidos, respectivamente, pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Cabe salientar que a Rede UFMT é uma rede de estado único, pois foi criada após a constituição das redes anteriores e, com isso, não se consolidou como previsto no mapa (Figura 03), que integraria a UFMT como polo da Rede UFG. Com o movimento indígena no estado já 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 consolidaram o projeto a ser apresentado, adiante, neste capítulo.

O programa ASIE implantou em todo o território nacional 10 redes e 25 núcleos, que ofereceram formação continuada para 5.840 participantes. Desses, 5.234 são professores cursistas, tendo certificado 4.873 cursistas de 293 comunidades indígenas, compostas de 89 povos indígenas, 13 Territórios Étnicos Educacionais (TEE's), 309 Escolas Indígenas e 81 línguas diferentes¹².

O Programa ASIE, como parte da política pública de formação de professores indígenas, foi uma conquista do Movimento de Professores Indígenas, que reivindicou na I CONEEI, em 2009, a inclusão dos saberes indígenas no cotidiano do ensino-aprendizagem das escolas nas comunidades indígenas. Para Luciano, Luciano e Simas (2019, p. 31), “A criação do ASIE foi uma medida didática e pedagogicamente acertada.” Diante da pluralidade étnica no Brasil, fez-se necessário formular políticas públicas para atender essa diversidade.

O programa ASIE atendia a diversidade dos povos indígenas na Educação Escolar Indígena, pois em suas ações contemplava a formação continuada dos professores indígenas e a elaboração e produção de materiais didáticos nas diferentes línguas originárias para uso nas escolas indígenas. Com sua base institucional pautada na política dos TEE's, que foi deixada de lado pelo MEC com a extinção da SECADI, causando um abandono nos programas voltados às práticas educativas, o ASIE se torna mais um programa sem sustentabilidade institucional, sob ameaça de descontinuidade.

¹² Dados do SIMEC/MEC (2018).

3.1 A Constituição da Rede UFMT

Para organizar e coordenar a Rede UFMT, a SECADI/MEC¹³ convidou as professoras Dra. Beleni Saléte Grando e Dra. Áurea Cavalcante Santana, por indicação das lideranças indígenas, decorrente do efetivo trabalho formativo que desenvolveram com os professores indígenas dos povos de Mato Grosso.

A UFMT passou a fazer parte do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, no ano de 2015, a convite da SECADI/MEC, em cumprimento à política de implantação de programas específicos para formação de professores indígenas e à produção de materiais didáticos diferenciados. Dado esse que consta no ofício de 05 de julho de 2016, encaminhado à reitora da UFMT, Dra. Maria Lúcia Cavalli Neder, pela coordenadora geral, Dra. Beleni Saléte Grando, no qual explica: “[...] primeira reunião da Rede se deu por meio da realização, em 2015, do I Seminário de Formação sobre os Saberes Indígenas de Mato Grosso na UFMT, no dia 06 de abril nas dependências PPGE.”

No Plano de Trabalho 2016/2017 do programa Ação Saberes Indígenas, na Escola Rede UFMT, está descrito que para o desenvolvimento das ações formativas foi firmado um Termo de Cooperação com as unidades da UFMT em Cuiabá e Barra do Garças, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Juara e de Sinop, os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS/SEDUC) de Cuiabá, Tangará da Serra e Barra do Garças e a Secretaria Municipal de Educação de Sapezal. Deve-se ressaltar que as instituições disponibilizaram docentes para atuar no ASIE, visando atender comunidades dos povos Apiaká, Bororo, Chiquitano, Kayabi, Kayapó, Munduruku, Nambikwara¹⁴, Paresi, Terena, Umutina e Xavante.

De acordo com o Plano de Trabalho, as equipes que compõem a Rede UFMT são vinculadas às escolas indígenas das aldeias dos povos ora citados, atendidos numa dinâmica de polos que agrega professores, pesquisadores e lideranças indígenas definidos por suas comunidades, técnicos e professores não indígenas que se disponibilizaram com o aval de

¹³ A reunião com a SECADI em Chapada dos Guimarães, com a Secretária Macaé Evaristo, com a Reitora da UFMT e com todos os segmentos institucionais e lideranças indígenas que responderiam pela formação de professores no estado. Nesse momento (dados da UFMT e SEDUC-MT), foram convidadas as professoras Áurea Cavalcante Santana, pelo IL, que participava da Rede UFG, e as professoras Beleni Grando e Maria Aparecida Resende, do PPGE/IE, que tinham participado das formações assumidas pela Unemat e que, em 2015, estavam todas como professoras da UFMT.

¹⁴ O Povo Manoki-Irantxe é inserido na rede somente no final do trabalho porque o GEDDELI, ao atender com oficinas da língua Nambikwara, também os atendeu e possibilitou a produção de material didático produzido na aldeia.

suas respectivas instituições para o trabalho de formação.

Para visualizar a atribuição dos sujeitos que fazem parte da ASIE, apresento no quadro 01 a constituição regional da Rede UFMT no formato de “Polos”, conforme o Plano de Trabalho cadastrado no Sistema Integrado de Monitoramento e Controle da SECADI/MEC.

Quadro 01 - Equipe de formação da Rede UFMT

Função	Quant	Nome
Coordenadora Geral	01	Beleni Grando
Coordenadora Adjunta	01	Aurea Cavalcante Santana
Coordenadores de Ação	05	Hellen Cristina de Souza Luciene de Moraes Rosa Neide da Silva Campos Maria Margarete Noronha Valentim Miriam Kazaizokairo
Formadores Pesquisadores	04	Felix Rondon Adugoenau Antonino Reginaldo Jorge Nilson Tserewatsa Tsa e Omo Wa Jurandir Siridiwe Xavante
Formadores Conteudistas	02	Darlene Yaminalo Taukane Cristovão Tserero Odi Tsoropre
Equipe Polo Cuiabá		
Supervisores		Ema marta Dunck Cintra
Orientadores de Estudos	04	Maria Izabel Rup Nilce Zonizokemairo Romildo Orenaezokae Virgilio Kidemugureu
Professores Cursistas	45	Professores alfabetizadores das Etnias Chiquitano, Bororo, Paresi, Umutina e Wakalitesu/Nambikuara, Manoki/Irantxe.
Equipe Polo Sinop		
Supervisores	01	Alceu Zoia
Orientadores de Estudos	04	Dineva Maria Kayabi Vanete Krixi Jones de Adenilson Manhuari Crixí Micael Turi Rondon
Professores Cursistas	37	Professores alfabetizadores das Etnias Apiaká, Munduruku, Kayabi e Terena
Equipe Polo Barra do Garças		
Supervisores	01	Marly Augusta Lopes Magalhães
Orientadores de Estudos	03	Lauro Lopes Leandro Pariko Ekureu Inacio Ai Rero Buprewé Paulo Gaco Tsimani Iwe Xavante
Professores Cursistas	29	Professores alfabetizadores das Etnias Bororo e Xavante
Total de participantes	137	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2019

No quadro 01, com relação aos aspectos operacionais, verificamos que os polos da

Rede UFMT tiveram suas ações organizadas pelos supervisores, sob a coordenação dos coordenadores gerais e adjuntos, com o acompanhamento dos coordenadores de ação que, em conjunto com os formadores pesquisadores, acompanharam o trabalho dos orientadores de estudos, que coordenaram as formações nas aldeias e contribuíram com os Formadores Conteudistas para os processos de formações, que ocorreram conforme as demandas dos professores cursistas nas escolas das aldeias e as ações do plano de trabalho da Rede UFMT.

3.2 Os Polos que constituem a Rede UFMT

Os mapas apresentados a seguir identificam a localização das Terras Indígenas de Mato Grosso que compuseram o Polo de Cuiabá, e assim percebemos a complexidade de atender as demandas formativas dos professores indígenas, devido a distâncias que precisavam ser percorridas para chegar às escolas das Aldeias. Dessa forma, a Rede UFMT foi constituída por três polos, considerando a localização das Terras Indígenas e o trabalho em Rede com outras Instituições de Ensino Superior.

3.2.1. O Polo de Cuiabá: Breve Contextualização

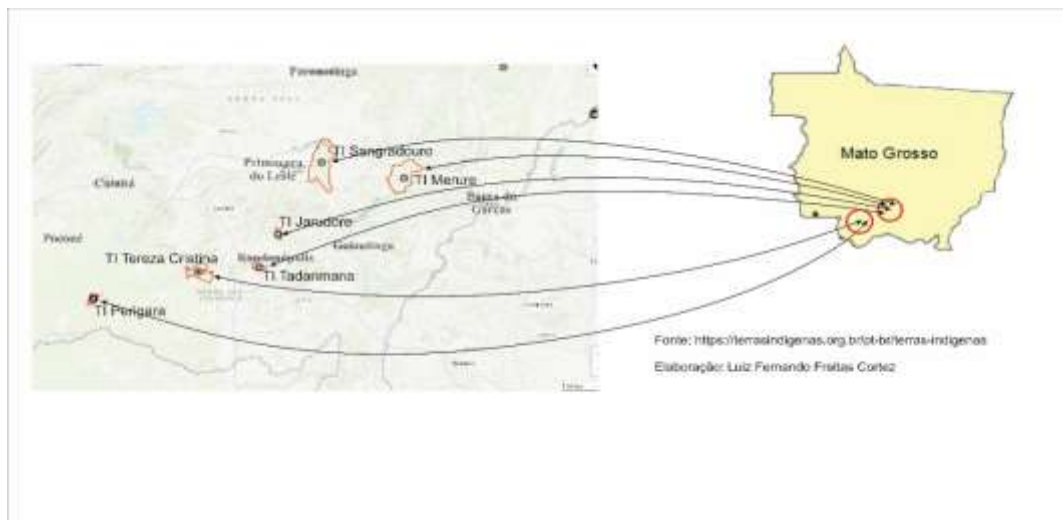
O Polo de Cuiabá compreendeu a Ação Saberes Indígenas na Escola-Rede UFMT, sob a supervisão da Profa. Dra. Ema Marta Cintra-Dunck, do Instituto Federal de Educação de Mato Grosso, *campus* Cuiabá, e os CEFAPROs de Tangará da Serra, Cáceres, Cuiabá e Rondonópolis. Era formado por cinco povos: Bororo, Chiquitano Nambikwara, Paresi e Umutina, 43 professores indígenas cursistas, uma professora conteudista, a Mestra Darlene Yaminalo Taukane, do povo Bakairi/Kurâ, um formador pesquisador, o Mestre Felix Rondon Adugoenau, do povo Bororo, quatro coordenadores de ação representantes institucionais da SEDUC, CEFAPRO e SEMEC. Destacamos a participação, como coordenadora de ação, da professora indígena Especialista Mirian Kazaizokairo, do povo Paresi/Halíti, e cinco professores indígenas orientadores de estudo: Maria Isabel Rup, do povo Chiquitano, Nilce Zonizokemairo, do povo Paresi/ Wáimare, Virgilio Kidemugurureu, do povo Bororo, Lauro Lopes L. Pariko Ekureu, do povo Bororo, e Romildo Orenaezokae, do povo Umutina.

A organização dos povos indígenas atendidos no Polo de Cuiabá se constituiu com a participação dos municípios da região Sul do estado de Mato Grosso (Santo Antônio do Leverger, Barão de Melgaço), Sudeste (Rondonópolis) e Leste (General Carneiro), com o

Povo Bororo; a região Oeste atende ao Povo Umutina (Barra do Bugres) e ao Povo Paresi (Tangará da Serra e Campo Novo do Pareci), que também estão na região Sudoeste (Sapezal), local da região que atende também ao Povo Nambikwara; por fim, esse polo atende ainda nessa região Oeste o Povo Chiquitano, em municípios que fazem fronteira com a Bolívia.

3.2.1.1 Povo Bororo

Figura 04 - Mapa de Terras Indígenas Povo Bororo



Fonte: Elaborado por Luiz Fernando Freitas Cortez, novembro, 2019

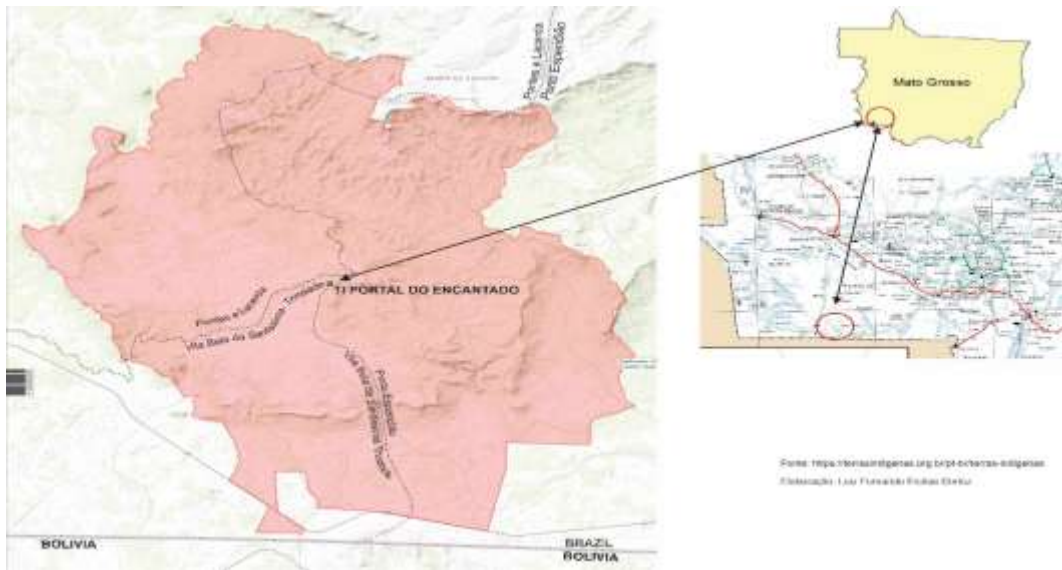
Temos, então, o Povo Bororo, com suas comunidades localizadas nos municípios da região Sul (Santo Antônio do Leverger, Barão de Melgaço), Sudeste (Rondonópolis) e Leste (General Carneiro), nas Terras Indígenas (TI) Merure, Sangradouro, Jarudore, Tadarimana, Tereza Cristina e Perigara, conforme representado na Figura 02. Considerado como pertencente do tronco linguístico Macro-Jê, habitava antes da colonização portuguesa o que hoje é conhecido como centro-oeste brasileiro, e ainda habita duas diferentes regiões: cerrado e pantanal, com “terras” descontínuas no centro-oeste brasileiro. Outrora, constituiu o maior povo em número e força bélica.

Conforme identificado nas fichas cadastrais e listas de presença dos Encontros Formativos, estiveram presentes: oito professores cursistas da TI Merure/Aldeia Merure, que lecionam na Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus; um professor cursista da TI Jarudore, que leciona em sala anexa/multisseriada pertencente à Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus; dois professores cursistas da TI Tadarimana, que lecionam na Escola Municipal Indígena Leosídio Fernando; um professor cursista da TI Perigara/Aldeia Perigara, que leciona na Escola Estadual Indígena Koge Eiare; três professores cursistas da TI

Tereza Cristina/Aldeia Piebaga, que lecionam na Escola Estadual Indígena Piebaga; 13 professores cursistas da TI Tereza Cristina/Aldeia Córrego Grande, que lecionam na Escola Estadual Indígena Korogedo Paru. Totalizam, portanto, 28 professores da etnia Bororo que participaram do Encontro Formativo do Polo de Cuiabá. Não estiveram presentes na formação professores Indígenas da TI Sangradouro.

3.2.1.2 Povo Chiquitano

Figura 05 - Terra Indígena Portal do Encantado



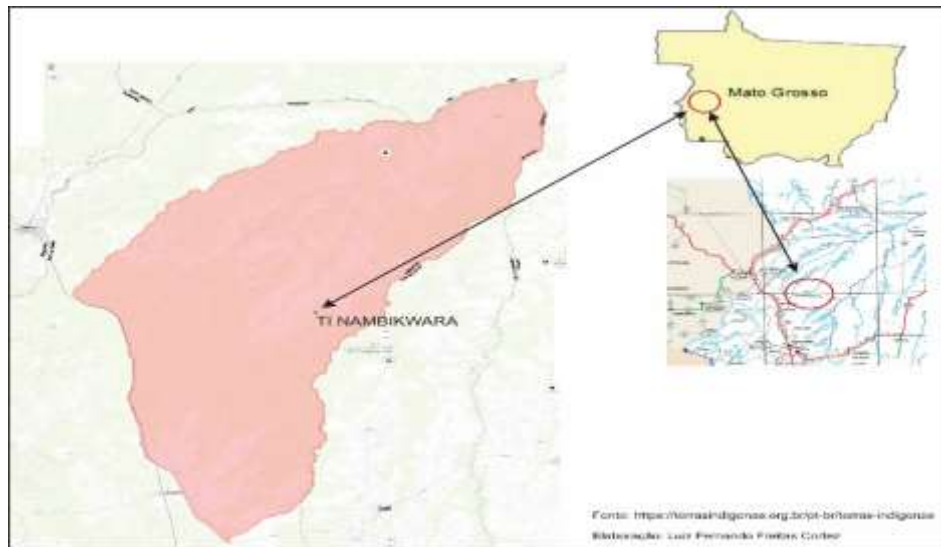
Fonte: Elaborado por Luiz Fernando Freitas Cortez, novembro, 2019

O Povo Chiquitano habita o Oeste do estado brasileiro, na Terra Indígena Portal do Encantado, conforme apresentamos na Figura 03, e o Leste boliviano. Fala a língua Chiquitano. Os Chiquitanos que estão no território brasileiro falam o português e os que estão no território boliviano falam o espanhol. Segundo o Instituto Socioambiental (ISA, 2018), esse povo constituiu-se “a partir de amálgama de grupos indígenas aldeados no século XVII pelas missões jesuíticas.”

Nos Encontros Formativos do Polo de Cuiabá estiveram presentes oito professores cursistas Chiquitanos da TI Portal do Encantado, que lecionam na Escola Estadual Indígena Chiquitano José Turibio.

3.2.1.3 Povo Nambikwara

Figura 06 - Terra Indígena Nambikwara/Tirecatinca



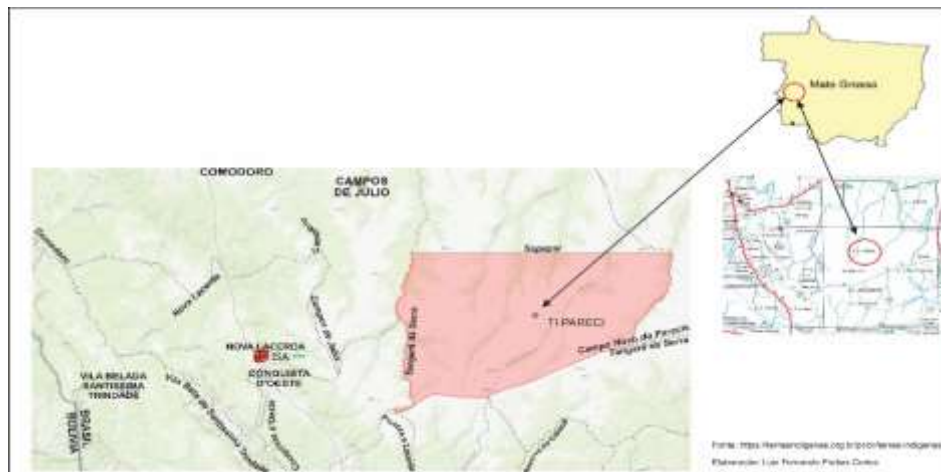
Fonte: Elaborado por Luiz Fernando Freitas Cortez, novembro, 2019

O Povo Nambikwara/Wakalitesu vive hoje em pequenas aldeias, na região Sudoeste, no município de Sapezal, em Mato Grosso, nas cabeceiras dos rios Juruena e Guaporé e (antigamente) do rio Madeira, com seus vários grupos, segundo o Instituto Socioambiental (ISA, 2018).

Participaram do Encontro Formativo do Polo de Cuiabá sete professores cursistas da TI Tirecatinca, sendo três professores cursistas da Aldeia Três Jacu, que lecionam na Escola Municipal Indígena Wakalitesu, um professor cursista da Aldeia Guarantã e três professores cursistas da Aldeia Caititu, que lecionam na Escola Municipal Indígena Lino Araxi Irantxe.

3.2.1.4 Povo Paresi Halíti e Paresi Waymare

Figura 07 - Terra Indígena Paresi



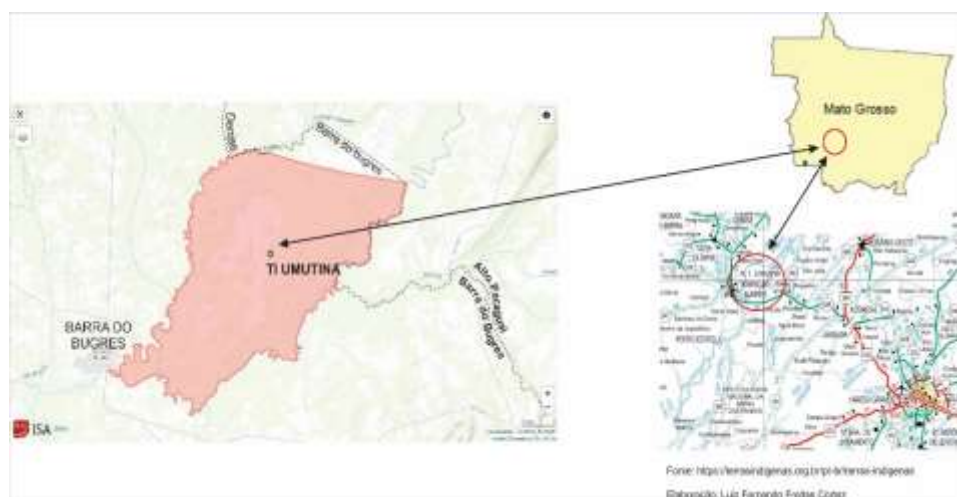
Fonte: Elaborado por Luiz Fernando Freitas Cortez, novembro, 2019

O Povo Paresi, segundo o ISA (2018), habitava o planalto denominado Pareci, desde o rio Arinos e cabeceiras do Paraguai até as cabeceiras dos rios Guaporé e Juruena. Também se espalhavam pelo vale do rio Sumidouro e cabeceiras do Sepotuba e Sacuriu-ina, na região Oeste, nos municípios de Tangará da Serra e Campo Novo do Pareci, e também na região Sudoeste, no município de Sapezal. Sua língua é classificada como Aruak, com seus diferentes dialetos.

Nos Encontros Formativos do Polo de Cuiabá estiveram presentes oito professores cursistas da TI Paresi, próxima ao município de Tangará da Serra, sendo três da Aldeia Rio Verde, que lecionam na Escola Municipal Zozoiterô, um da Aldeia Kaliki, que leciona na Escola Municipal Indígena Kalidiki, e um da Aldeia Kamae, que leciona na Escola Municipal Indígena Kamae. Da TI Paresi, próxima ao município de Campo Novo do Parecis, participaram sete professores cursistas, sendo um da Aldeia Salto da Mulher, que leciona na Escola Municipal Indígena Salto da Mulher, um da Aldeia Sacre II, que leciona na Escola Municipal Indígena Bacaiuval, um da Aldeia Bacaval, que trabalha na coordenação Municipal da Educação Escolar Indígena, dois da Aldeia Quatro Cachoeira, que lecionam na Escola Municipal Indígena Seringal, e um da Aldeia Vale do Rio Papagaio, que leciona na Escola Municipal Indígena Vandemiro Yamorê. Estiveram participando da Formação 15 professores da TI Paresi.

3.2.1.5 Povo Umutina

Figura 08 - Terra Indígena Umutina



Fonte: Elaborado por Luiz Fernando Freitas Cortez, novembro, 2019

O Povo Umutina autodenomina-se “Balotiponé”, que na língua quer dizer “povo

novo, atual”. Segundo o ISA, “Umutina” significa “índio branco”. A narrativa está em estudo, sendo classificado pela linguística como falante da língua indígena Umutina e pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, da família Bororo. Antigamente, viviam na margem direita do rio Paraguai, entre os rios Sepotuba e Bugres. Atualmente, o seu território localiza-se na região Oeste, no município de Barra do Bugres-MT.

Do Povo Umutina, da Aldeia Umutina e Bakalana, participaram do Encontro Formativo do Polo de Cuiabá sete professores cursistas, que lecionam na Escola Municipal Jula Paré.

3.3 O Polo de Barra do Garças

O Polo de Barra do Garças, com a supervisora Dra Marly Augusta Magalhães, é formado pelo Povo A'uwẽ Uptabi, etnia Xavante, Terra Indígenas das São Marcos e Pimentel Barbosa, com 20 professores, formador pesquisador Jurandir Siridiwe Xavante, formadores conteudistas Nilson Tserewatsa Tsa e Omo Wa e orientador de estudo professor Paulo.

O Polo de Barra do Garças, conforme descrito no Relatório II de Avaliação Técnica, teve suas ações desenvolvidas de forma parcial. Uma das formações destacadas foi a Oficina de Jogos Didáticos na Língua Xavante, com o objetivo de elaboração de jogos e outros recursos didáticos para o ensino da língua Xavante na escola.

3.4 O Polo de Sinop

Nesta subseção, discorro sobre o processo formativo do Polo de Sinop, a partir do relatório produzido pelo supervisor, professor Dr. Alceu Zoia, em parceria com a professora Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira, e do material didático produzido durante o processo formativo dos professores cursistas.

No relatório, apresentaram a proposta de formações nas aldeias junto aos formadores pesquisadores, os conteudistas e os orientadores de estudo, que deram seguimentos às atividades, acompanhando e orientando os professores nas ações programadas para as escolas das aldeias.

Com as ações organizadas, a equipe de Sinop/Juara deu início às formações na aldeia Koxonety Poke'é, do povo Terena, participando também o povo e Kayapó; na aldeia Mayrob, do Povo Apiaká, onde estiveram presentes os professores do Povo Kayabi e do Povo Munduruku; seguiram-se os encontros na Aldeia Tatui - TI Apiaká-Kayabi, em Juara, com a

participação de 37 professores dos cinco povos do Polo de Sinop.

Houve formação com a participação dos professores Terena e Kayapó na aldeia Koxonety Poke'é, organizada em Roda de Conversa, que contribuiu para os professores exporem as dificuldades encontradas em sala de aula relacionadas ao trabalho com a língua materna.

Outro momento da formação do polo de Sinop foi a Roda de Conversa realizada no espaço da escola na aldeia Mayrob. Na roda, estiveram presentes professores dos três povos, Apiaká, Kayabi e Munduruku. Nesse momento, falaram sobre a importância da língua materna e os professores expuseram as dificuldades de trabalhar com a língua e a necessidade de materiais didáticos para alfabetizar. Fizeram a leitura e discutiram o texto de Bartolomeu Meliá (1979), que aborda a valorização da língua materna na escola.

Nas aldeias, foi trabalhado o planejamento para a elaboração da cartilha na língua materna, atendendo as especificidades de cada povo. Os professores organizaram as ideias para a cartilha, que foram levadas para as suas aldeias e, coletivamente, com estudantes e comunidade, deram continuidade às atividades.

4 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DOS DOCUMENTOS NO ASIE – REDE UFMT

Neste capítulo, analisamos os dados a partir dos documentos produzidos nas primeiras ações do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola - Rede UFMT, nos seus respectivos polos. Trazemos, de maneira sucinta, os dados das ações formativas realizadas nos Polos de Barra do Garças e de Sinop, aprofundando as análises dos documentos produzidos na formação do Polo de Cuiabá, que é objeto de investigação desta pesquisa, cujo referencial de para análise dos dados é a fundamentação e a didática do GEEMPA, desenvolvidos pelas mediadoras geempianas, especialmente para os professores indígenas que atendem aos anos iniciais nas escolas das aldeias, considerando as demandas do ensino que valorizem a língua originária do povo indígena.

4.1. A pesquisa em documentos

No correio eletrônico *saberesindigenas.ufmt@gmail.com*, criado para enviar e receber correspondências, consta que o início das ações formativas se deu pelo encaminhamento via *e-mail*, por parte da coordenação geral, do documento intitulado “Orientações para ASIE na Escola com o material em audiovisual”, destinado aos supervisores dos polos e coordenadores de ação que orientaram e acompanharam os orientadores de estudo nas primeiras atividades desenvolvidas com os professores cursistas e membros das comunidades indígenas. Nessa perspectiva, a seguir registramos as orientações do *e-mail*:

Segue anexos os documentos para o preenchimento do diagnóstico, assim como a lista de presença necessária para as atividades que deverão ser desenvolvidas nas escolas indígenas, conforme orientação da videoconferência com a Profa. Dominique Gallois. Enviamos também a videoconferência do Prof. José Ribamar Bessa Freire, que será a segunda formação a ser desenvolvida nas escolas das aldeias, conforme a orientação já feita para o trabalho da profa. Dominique. (*E-mail* enviado em 29/11/2016).

Assim, o trabalho inicial com a primeira ação formativa da Rede UFMT ocorreu com o preenchimento dos dados do “Diagnóstico Básico” das escolas das aldeias indígenas dos polos pelos orientadores, com apoio dos pesquisadores, junto aos professores indígenas nas suas respectivas comunidades.

O preenchimento do “Diagnóstico Básico” das escolas das aldeias indígenas dos polos, conforme verificado no Relatório da 1ª Reunião Técnica do ASIE, foi uma ação relevante para determinar o planejamento das ações formativas dos polos.

A segunda ação teve como foco assistir e discutir a videoconferência “Patrimonialização e os Saberes Indígenas na Escola”, que trouxe a palestra da Dra. Dominique Gallois, que evidenciou os conceitos de Patrimonialização, cultura, tradição e transmissão de saberes, projeto cultural, ação política, construção curricular da comunidade indígena. Na explanação dos conceitos, a autora esclareceu como eles podem auxiliar na compreensão do papel e principalmente dos saberes tradicionais na escola.

Como orientação para essa atividade, foi proposto que, após a discussão da videoconferência, fosse sistematizada, em forma de texto, a questão: *O que compreenderam e quais saberes da palestra contribuem para que pudessem pensar e discutir os saberes próprios da comunidade? Outrossim, indagou-se: Como esses conceitos foram compreendidos pelos demais participantes e que relações eles fizeram com os saberes indígenas na escola e sobre o papel dos professores indígenas e da comunidade indígena para valorização da escola indígena específica e diferenciada?*

A terceira ação tratou da videoconferência “História das Línguas Indígenas no Brasil”, de José Ribamar Bessa Freire, que trouxe a história das línguas e da política linguística do estado brasileiro em diferentes períodos. Essa atividade também foi desenvolvida com orientação de discussão e registro dos debates e reflexões que pontuaram os saberes da escola.

As três primeiras ações desenvolvidas com os professores nas escolas das comunidades indígenas, de acordo com a especificidade de cada polo, serviram de base para os professores envolvidos no ASIE planejarem as ações formativas detalhadas no Plano de Trabalho dos polos, considerando as demandas de cada comunidade.

De acordo com o documento TED/SIMEC n.º 4.589, o recurso financeiro para as ações formativas da Rede UFMT foi liberado em dezembro de 2016. No segundo documento orientativo, encaminhado pela coordenação geral aos supervisores dos polos, constavam as informações referentes à programação do Primeiro Encontro Geral da Rede UFMT para o período de 20 a 22 de fevereiro de 2017, com a presença dos Coordenadores Geral e Adjunto, dos Formadores Pesquisadores e Conteudistas, dos Supervisores de IES e dos Coordenadores de Ação e Orientadores de Estudo, com o objetivo de discutir o funcionamento, as obrigações das pessoas, os papéis dos parceiros e o planejamento das atividades dos polos, em conformidade com as demandas dos professores das escolas indígenas.

O Relatório da 1ª Reunião Técnica, de 20 a 22/02/2017, elaborado pela Coordenadora Adjunta, Áurea C. Santana, descreve de maneira objetiva as pautas principais da 1ª Reunião de Gestão e Formação - Rede UFMT, que tem como objetivo diagnosticar as principais dificuldades encontradas pelos professores estudantes e, a partir delas, esboçar ações formativas para os cursistas.

No Relatório consta a análise dos diagnósticos básicos das escolas indígenas, da apresentação dos relatos sobre as videoconferências, do planejamento das ações dos polos e da palestra com a Dra. Esther Pillar Grossi, com o tema “Todos podem aprender, mas todos têm dificuldade de aprender?”, no auditório do Instituto de Educação da UFMT, que contou com a presença de alunos dos cursos de pedagogia e psicologia da UFMT.

No anexo do relatório encontram-se os formulários preenchidos do Diagnóstico Básico das Escolas Indígenas das aldeias e os textos produzidos a partir das orientações para as atividades com as videoconferências, elaborados pelos professores cursistas do polo de Cuiabá.

Nos 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 Paresi, Aldeia Rio Verde, responderam às questões: *Quais espaços de aprendizagem na comunidade e em que momentos ocorrem?* e *Esses saberes educativos/formativos entram para o currículo da escola?* As respostas são a seguir explicitadas, conforme texto coletivo escrito pelas professoras Paresi participantes do Projeto:

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 paresi. Os professores fazem pesquisa com os anciões, pajés e idosos para poder ensinar e os dicionários feitos pelos missionários americanos. (Professoras Cursistas do povo Paresi/aldeia Rio Verde).

O relato dos professores nos textos mostra também a importância do reconhecimento

e da preservação da cultura indígena no currículo das escolas para repassar os saberes para as futuras gerações.

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. (Professores cursistas do Povo Paresi/Tangará da Serra).

O professor da etnia Paresi relata a importância dos saberes indígenas fazerem parte dos componentes curriculares trabalhados na escola, e assim ampliarem os conhecimentos dos alunos indígenas, valorizando sua cultura.

É importante saber a nova Patrimonialização ou reconhecimento da cultura indígena, no caso Xavante. Vamos continuar praticando a Cultura A'uwẽ 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 cursista do povo Xavante/TI São Marcos).

No relato do professor Xavante, identificamos a sua preocupação em repassar para gerações futuras a cultura de seu povo, valorizando e preservando as suas tradições.

Na redação dos textos, os professores consideram sua comunidade educativa de origem. E, como parte dessa comunidade, acreditam que ele deve contribuir com a busca de novas respostas e soluções para os problemas que enfrenta, colocando a escrita a serviço de uma nova expressão, buscando inspiração no patrimônio intelectual de seu povo e 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?* e *Como essas questões influenciam a vida da comunidade?*, os professores da Aldeia Piebaga, do Povo Bororo, respondem:

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 cursistas do povo Bororo/Piebaga).

Nos textos dos professores, podemos perceber a necessidade e também a vontade apresentada em fortalecer a língua originária e a cultura nas escolas das aldeias, bem como as expectativas colocadas no ASIE.

Na palestra proferida pela professora Dra Esther Pillar Grossi, com o tema “Todos podem aprender, mas todos têm dificuldade de aprender?”, ela destacou a Alfabetização e os Processos de Aprendizagem na Escola. Tratou-se de uma “aula/palestra”, conforme disse, pois visava proporcionar a participação e a interação de todos, lançando perguntas e fazendo provocações. Grossi, em sua fala, discorreu sobre a trajetória histórica da educação, abordando o filósofo Platão, passando por Aristóteles, Piaget e Vygotsky.

Conforme Grossi (2017), as pessoas aprendem a partir de situações que vivenciam e que lhes afetam, de modo que a percepção, sozinha, não basta, sendo necessárias a ação e a reflexão sobre a ação. Destacou, ainda, 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, sustentando 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, com quem sabe igual e com quem sabe menos. 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, discussão com as coordenadoras gerais e adjuntas com vistas a abordar em que sentido 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.

4.2. Diagnóstico Básico das Escolas das Aldeias dos Povos Participantes do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT

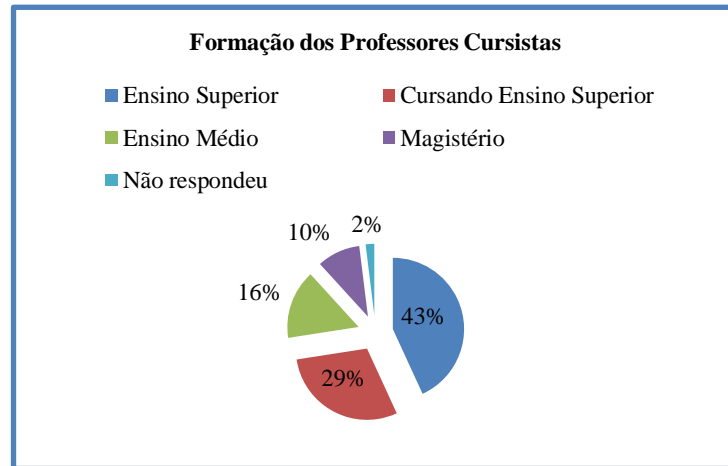
Os Diagnósticos Básicos das escolas das aldeias indígenas foram organizados de modo a compreender a realidade local e as necessidades pedagógicas dos professores para atender as demandas dos alunos nas escolas das aldeias. Os formulários foram encaminhados, via *e-mail*, para serem preenchidos pelos orientadores de estudo, com apoio dos pesquisadores e dos professores indígenas nas escolas de suas respectivas comunidades. Depois de preenchidos os formulários, os orientadores de estudo trouxeram-nos para a reunião, com a equipe formadora do ASIE, para análise, discussão, planejamento e detalhamento das ações do Plano de Trabalho dos polos que compõem a Rede UFMT.

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

As respostas das questões que compuseram os diagnósticos das escolas foram analisadas conforme a ordem apresentada no formulário.

Na análise da primeira questão, discutiu-se 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 nos universais que sejam de necessidade das comunidades indígenas, valorizando a língua materna, o ensino bilíngue e as tradições culturais de seus povos.

Assim, apresentamos a pergunta do formulário referente ao diagnóstico. Com as respostas disponíveis, 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 pela pesquisadora, Cuiabá, setembro, 2019.

Conforme apresentado no gráfico 01, podemos evidenciar as diferentes formações dos professores cursistas, com um percentual considerável deles com formação em nível superior. Os dados evidenciam, também, que 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, apesar de poucos, ainda há professores atuando em salas de aula, com Ensino Médio não específico para a docência.

Os dados do diagnóstico revelam que entre os professores cursistas temos uma professora com mestrado em linguística e outra com especialização em educação, fato importante que contribui com a qualidade da educação escolar indígena¹⁵.

Na pergunta seguinte do diagnóstico foi possível verificar as turmas da Educação Básica atendidas nas escolas indígenas: *Quais são as turmas de alunos/salas atendidas?*

Quadro 02 – 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
Wakalitsu/Nambikwara e Manoki	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	-

¹⁵ Em 2019, a Unemat, em Barra do Bugres, abre o primeiro edital para seleção de mestrado para professores indígenas.

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 pela pesquisadora, Cuiabá, setembro, 2019

No quadro 02, podemos observar como estão estruturadas as turmas nas escolas das diferentes aldeias dos povos atendidos pelo ASIE. Das cinco etnias presentes, quatro atendem a Educação Infantil com turma de pré-escola, porém, destacamos que das sete aldeias do Povo Paresi apenas a Aldeia Rio Verde tem a pré-escola. Observamos também que o povo Nambikwara, da aldeia Caititu e Três Jacu, não tem essa etapa da Educação Básica atendida.

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 eles ensinar seus costumes e tradições para seus filhos, fazendo com que a cultura indígena seja respeitada e valorizada na comunidade e na escola. 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 os processos educativos ocorrem no cotidiano do corpo no tempo e espaço da aldeia, quando as crianças participam da roça, nos passeios, nos rituais, nos espaços de circulação com outras crianças e adultos (GRANDÓ, 2004).

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, nas consequências 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 da aldeia Kalidiki, do Povo Paresi, não ter turmas do 1º ao 3º ano.

Com base nos dados referentes do 6º ao 9º ano, observamos que as escolas atendem três povos, sendo que o povo mais amplamente atendido é o povo Paresi, com turmas em três aldeias.

Esses dados chamam atenção pelo fato de que a implantação do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano envolve um aspecto essencial, como as diretrizes para a política pública de ensino. A educação escolar indígena, durante muito tempo, foi justificada somente por atender os 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. (BRASIL, 2001, p. 61).

A ampliação da demanda de professores com formação inicial desencadeou aspectos positivos, a exemplo de dotar as escolas de condições para oferecer todos os segmentos do Ensino Fundamental e inibir experiências negativas que os estudantes vivenciavam nas escolas não indígenas, que levavam ao baixo aproveitamento escolar e mesmo ao êxodo de famílias inteiras para as cidades mais próximas. Como apresentado no diálogo com os autores sobre o movimento indígena que garantiu a implementação de política específica para a educação escolar indígena, 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.

Com relação ao Ensino Médio, das 11 aldeias presentes na formação, apenas cinco atendem essa etapa da Educação Básica. Esses dados nos conduzem à discussão dos povos indígenas e a oferta do Ensino Médio, visto que, na maioria das vezes, eles definem ou optam pelo Ensino Médio técnico que busque atender às suas necessidades, de acordo com determinados projetos societários e socioambientais, construindo uma proposta que articule conhecimentos e práticas indígenas com ciências e tecnologias 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, resultando na falta dessa etapa nas escolas das aldeias.

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 57% dos professores em sala de aula não possuem Ensino Superior, conforme o gráfico apresentado anteriormente (gráfico 01). De igual forma, mostra um contingente significativo de professores com nível superior sem habilitação em pedagogia.

Podemos observar as necessidades formativas a partir das respostas dos professores nos questionamentos sobre as dificuldades e as necessidades que eles têm para desenvolver o trabalho pedagógico com os alunos nas escolas das aldeias.

Nesse sentido, a questão do Diagnóstico Básico que contribui para complementar esse entendimento assim é apresentada: *Quais as dificuldades (na área da formação) que os professores cursistas sentem para atender as turmas?* As respostas são a seguir explicitadas:

Na área de alfabetização, porque o que os alunos conseguem escrever, mas não lê. (Professor Cursista/Bororo).

Porque ainda não temos professores formados para trabalhar com alfabetização das crianças, jovens e adultos. (Professor Cursista/Nambikwara).

Nos cursos de formação não aprendemos os métodos pedagógicos e metodologia de como trabalhar e desenvolver no ambiente de alfabetizador de cada turma. (Professor Cursista/Paresi).

Mais conhecimento para a alfabetização. (Professor Cursista/Paresi).

Os dados do Diagnóstico Básico evidenciam que há uma demanda de formação de professores, especialmente para a alfabetização, que atenda a especificidade e a realidade de cada aldeia. Complementa essa reflexão a questão seguinte: *Quais as maiores necessidades de formação dos professores?*

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. (Professor Cursista /Bororo).

A maior necessidade é aprender a alfabetizar. (Professor Cursista/Chiquitano).

Formação para ensinar as séries, conforme o material didático. A partir de nossos saberes e conhecimentos tradicionais. (Professor Cursista /Nambikwara).

Formação para atuar nas séries iniciais. A partir dos nossos saberes e conhecimentos tradicionais, planejamento para a alfabetização. (Professor Cursista /Paresi).

Ampliar o conhecimento dos professores que requerem habilidade para o ensino das crianças. (Professor Cursista /Umutina).

Ao analisar as respostas, cuja questão buscou destacar as dificuldades dos professores, foi identificado como desejável o conhecimento dos processos didáticos específicos em alfabetização, pois 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.

Para abordar essa preocupação com o “aprender a alfabetizar” é necessário evidenciar a questão da subtração do bilinguismo exposto no cotidiano do trabalho escolar na maioria das comunidades escolares indígenas. A pedagoga e linguista Eunice Dias de Paula (2018, p. 30) elucida esse aspecto: “Consideramos que o bilinguismo subtrativo ainda se encontra presente nas escolas indígenas na medida em que a língua portuguesa ocupa um papel privilegiado nas atividades desenvolvidas com as crianças.” A autora afirma que essa imposição advém das matrizes curriculares das Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação que descumprem a legislação que acolhe a especificidade da educação escolar indígena.

Dessa maneira, 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? Segundo Meliá (1979, p. 75): “É aqui que entra de cheio a política linguística da alfabetização, problema ao qual se dedica uma parte importante.”

A alfabetização em língua materna é um direito demarcado na legislação, a exemplo do que define a Organização Internacional do Trabalho (1989) no artigo n.º 107: “[...] reconhece o direito à alfabetização em línguas indígenas.” Muitas escolas, motivadas pelas diretrizes da educação escolar indígena, avançaram em suas práticas diferenciadas, e adotaram 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 carência de formação pedagógica em educação bilíngue e processos de alfabetização. As respostas dos professores bororo expressa no Diagnóstico Básico, por exemplo, traz um questionamento: “por que os alunos conseguem escrever, mas não leem?”

Na abordagem a esse questionamento, a Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky (2007), contribui para a compreensão dos processos de aprendizagem de leitura e escrita como uma função cultural complexa, pois exige o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Como expõe o autor:

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).

Pode-se, assim, reconhecer que 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.

Nesse complexo contexto, é plausível a resposta dos professores do Povo Paresi, ao demonstrarem, segundo expressam no Diagnóstico Básico, o 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.” A esse respeito, cabe salientar que os professores em salas de alfabetização precisam de uma formação continuada que possibilite a eles o conhecimento de mediações pedagógicas específicas, para mediar as ações fundamentais na organização do processo de ensino e aprendizagem.

Outra dificuldade apresentada pelos professores indígenas cursistas, evidenciada no Diagnóstico Básico, refere-se à ausência de materiais didáticos específicos para trabalhar com a língua originária, conforme expressam os dados a seguir:

Falta de material didático na língua materna. (Professor Cursista/Umutina).

As dificuldades dos professores da terra Indígena Tirecatinga é que não têm livros para trabalhar a língua materna. (Professor Cursista/Nambikwara).

Os livros não são Bororo, não sabem escrever na língua. (Professor Cursista/Bororo).

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:

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. (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p.185).

A proposta de criar uma política de produção de materiais didáticos adequados à realidade de cada povo indígena coaduna com a importância de se transformar a educação escolar indígena em específica, diferenciada e intercultural.

4.3 Os Encontros Formativos do Polo de Cuiabá - Rede UFMT

Nesta subseção, analiso os documentos gerados por meio da formação continuada do Polo de Cuiabá, considerando os Relatórios I, II e III dos Encontros Formativos, que trazem a caracterização de como ocorreram os momentos presenciais, em maio, julho e novembro de 2017, reunindo 70 professores, sendo que, desses, 55 eram professores do Polo de Cuiabá das etnias Bororo, Chiquitano, Nambikwara, Paresi e Umutina, nas funções de cursistas, orientadores de estudo, coordenadores de ação, formadores e conteudistas. As etapas presenciais da formação constituíram-se de 60 horas-aulas, realizadas todas em Cuiabá. Vale ressaltar a participação da professora Mestre Darlene Yaminalo Taukane, do povo Bakairi, que contribuiu no ASIE como formadora conteudista do Projeto Rede UFMT.

Nos Relatórios, de maneira objetiva, encontra-se explicitados o processo formativo dos professores indígenas em Alfabetização, pautado na metodologia da didática pós-construtivista, desenvolvido pelas professoras convidadas do GEEMPA, Dra. Esther Pillar Grossi, Valéria Lopes Renon e Soraia Rodrigues Fernandes, bem como os relatos dos professores sobre as aprendizagens produzidas nos encontros e suas experiências, tendo por referência as atividades que levavam e a sua realização nas aldeias.

Segundo Esther Grossi, os estudos pós-construtivistas do GEEMPA são referenciados por ela a partir de sua tese, com orientação de Gerard Vergnaud (1993), do grupo de pesquisa articulado a Jean Piaget e de quem amplia o diálogo com outros estudiosos, como Sara Pain (1999), para ir tecendo a compreensão da alfabetização e chegando ao que atualmente

denominam alfabetização pós-construtivista. Grossi, em suas obras¹⁶, bem como em aulas das etapas de formação com os professores indígenas de Cuiabá, traz a compreensão do complexo processo de ensinar e aprender, pautando-se na teoria piagetiana para a compreensão da inteligência e da construção do conhecimento, embora avançando em direção aos referenciais vygotskianos para a compreensão do conhecimento e aprendizagens como relações e mediações sociais interpessoais e intrapessoais. São também relevantes para a compreensão da didática pós-construtivista os estudos de Wallon e Freud, assim como contribuem com leitura crítica os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da alfabetização.

Segundo Grossi, é relevante o pensamento de Gerard Vergnaud (2018) sobre a construção do conhecimento por meio de campos conceituais e a partir das situações e representações simbólicas, e de Sara Pain (1999)¹⁷, ao sustentar que o professor deve considerar tanto a questão da lógica das aprendizagens como a questão da dramática das aprendizagens.

A partir dessa leitura dialógica com esses teóricos da aprendizagem, Esther Pillar Grossi nos brinda com uma fundamentação crítica da sua proposição didática para a alfabetização, com a qual todos são igualmente competentes para aprender e, ao compreenderem os processos e as didáticas, todos os professores são capazes de ensinar todas e quaisquer crianças. Grossi (1999, p. 11) afirma que: “O dramático dá sentido a nossa vida. Todo ato humano é fruto da intersecção entre inteligência e desejo, isto é, de lógica e de drama [...]”

A fim de romper com a cultura de fracasso de alunos de camadas populares que sofrem na instituição escolar de uma defasagem idade-série, a proposta de ensino pós-construtivista, como uma nova prática pedagógica, considera o sujeito aprendente na sua integralidade, com as suas diferentes dimensões, e tem por finalidade romper com essa cultura de pré-conceitos arraigados no meio escolar que se chocam com uma das constatações mais revolucionárias da atualidade: a de que todos podem aprender (GROSSI, 2005).

Nos Relatórios dos Encontros Formativos, as atividades desenvolvidas estão descritas em ordem cronológica, conforme prevê a metodologia pós-construtivista proposta na didática Geempiana, de modo a evidenciar um novo fazer, organizado em torno do processo de

¹⁶ Os autores aqui referenciados não entram como referências desta pesquisa por não serem estudados pela pesquisadora, somente citados por Esther Grossi, que, como a Mestra de criação e coordenação da produção do GEEMPA, constrói cotidianamente em suas aulas nas formações de professores a teoria em diálogo direto com seus pares da didática pós-construtivista Sara Pain e Gerard Vernaud.

¹⁷ Sara Pain tem sua obra fundamental para sustentação desta compreensão didática no livro “A função da Ignorância”. Porto Alegre, Artmed, 1999.

aprendizagem do aluno e da forma de ensinar do professor, considerando: Formação dos Grupos Áulicos, Aula-entrevista, apresentação das escadas da psicogênese, Caracterização do Conhecimento sobre Psicogênese e Jogos Pedagógicos.

Podemos observar, conforme relatos dos professores, anexos ao Relatório do Encontro Formativo I que ocorreu em maio de 2017, que a formação do GEEMPA se deu dentro de um escopo teórico-metodológico que provocou nos professores indígenas uma compreensão teórico-prática de como ensinar as crianças nas escolas da aldeia. Assim, a formação articulou-se às aulas teóricas e práticas em uma proposta de um novo fazer pedagógico, de forma integrada e pensada, na perspectiva de uma prática pautada na teoria e de uma teoria que se alimenta na prática. Percebo essa relação no relato de alguns professores cursistas diante da questão: *Como você avalia esta formação?*

Esse curso de formação continuada em relação aos “Saberes Indígenas na Escola” é de grande relevância para nós professores indígenas, na busca formações, teórico prática, experiências para facilitarem o trabalho dentro da sala de aula com as crianças. Através deste projeto nós professores indígenas podemos suprimir as nossas dificuldades e solucionar os nossos problemas de ensino aprendizagem. Assim, a educação escolar indígena vai construir a qualidade na questão da educação indígena para cada etnia no estado de Mato Grosso. (A.K/Paresi).

Esta formação é muito importante, pois eu estou no início do processo de ensino dentro da sala de aula, adquirindo um conhecimento a mais para ampliar em trabalho (N.S/Nambikuara).

Com o propósito de perceber o aprendizado construído pelos professores no Encontro Formativo foi aplicada a seguinte questão: *O que eu aprendi nesses três dias de encontro?* Assim, relataram:

No primeiro dia do encontro de formação dos saberes indígena a professora Soraia e Valéria fizeram a apresentação dos níveis da linguagem, depois fizeram uma avaliação da psicogênese da alfabetização, que foi muito interessante, começaram a trabalhar a metodologia, como se deve fazer em sala de aula. Dividiram os professores em dois grupos de estudos, uns ficaram com a Valéria e outro grupo com a Soraia. Para organizar os grupos áulicos fizeram uma dinâmica para cada pessoa escolher quem gostaria de aprender, trocar e ensinar, a partir daí foi formado um grupo de trabalho para todo encontro. Após a formação dos grupos, começamos os trabalhos sobre um novo processo de aprendizagem, a aula-entrevista, a professora Soraia explicou na teoria e depois na prática, muito interessante. Fizemos uma leitura relacionada ao tema, jogos, experiência na prática com alunos de uma escola de Cuiabá. E depois fizemos a contextualização da aula-entrevista, verificamos os níveis que os alunos se encontravam, PS1, PS2, silábico e alfabético. E com essa experiência veio que eu e meus colegas aprendemos mais sobre a aula-entrevista. No final do encontro foi feita outra avaliação da

psicogênese, onde todos os professores subiram a escadinha. Nesse sentido, observei que todos os professores aprenderam como funciona esse novo processo de alfabetização. (D.T.H/Chiquitano).

Em sua resposta, o professor procurou descrever de maneira sucinta, porém organizada, seu aprendizado nos três dias de encontro formativo, podendo-se perceber sua compreensão de todo o processo de Caracterização do Conhecimento sobre Psicogênese.

O curso saberes Indígenas iniciou no dia 4 de maio de 2017. A professora Beleni iniciou a sua fala. Em seguida, fizemos uma atividade sobre a psicogênese. Eram 13 perguntas e a maioria ficou na segunda posição na escada. Devido a não conhecer esse método de ensino. Os alunos foram divididos em grupos áulicos de quatro componentes. Isso facilitou no meu aprendizado. Tive troca de experiência, foi interessante. Aprendemos sobre as fases: PSI, PSII, silábico e alfabético. Trabalhamos com jogos com o veriteck. Estudamos sobre a aula-entrevista. A professora fez uma entrevista com a criança Rafaele. Visitamos uma Escola Municipal aqui em Cuiabá e tive a oportunidade de entrevistar a aluna Anny Vitoria, que estuda no 1º ano, com 6 anos de idade. Constatei que a aluna se encaixou na fase pré-silábica II. As aulas foram bem produtivas, consegui realizar todas as atividades. O mais interessante é que as aulas não ficaram somente na teoria. A prática e a teoria andaram juntas. Gostei muito. (A.P/Bororo).

Como observamos, o Professor Bororo trouxe em seu relato a descrição organizada da formação, enfatizando a troca de experiências entre os participantes e o caminhar da teoria articulada à prática.

Este curso me proporcionou experiências enriquecedoras ao meu conhecimento que irei aplicar com meus alunos; creio que eles poderão avançar mais rapidamente ao nível alfabetizado. O trabalho no grupo áulico foi fundamental para o meu avanço, eles me proporcionaram troca de experiências e conhecimentos da qual pude agregar muitos valores. E os jogos, além de divertidos, trouxeram conhecimentos fundamentais, acredito que as crianças irão amar os jogos, e lhes proporcionaram conteúdos mais elaborados e sofisticados. A experiência da aula-entrevista me fez ter um olhar mais sensível com as crianças, pois elas têm histórias significativas, e que poderá auxiliar no seu desenvolvimento escolar e individual. Por fim, fico agradecida com experiência que as professoras nos proporcionou e ao meu grupo que ajudou na realização de atividades importantes. (G.I.K/Nambikuara).

Os dados ora apresentados demonstram que o processo formativo na didática Geempiana apresentaram novas formas de desenvolver o trabalho em salas de aulas nas escolas das aldeias. Nos depoimentos, os professores destacam o aprendizado na formação dos grupos áulicos, a aula-entrevista e a escada da psicogênese como sendo fundamentais, pois proporcionaram a troca de experiências e conhecimentos para trabalharem uma metodologia diferenciada nas escolas das comunidades.

A formação dos grupos áulicos se deu por meio de uma eleição democrática, definindo

os líderes para bem articularem as atividades em cada grupo. Dessa forma, os professores participantes da formação deveriam votar em três colegas. De acordo com GROSSI (2005):

Nos grupos áulicos, cada integrante é testemunha da aprendizagem dos outros e é testemunhado por ele, é reconhecido. Não é um objeto que ocupa um lugar na fila. É um sujeito. É alguém que aprende e que ensina, porque suscita ideias, interroga, pergunta, se nega, responde, reage, briga. Aparece como sujeito. É chamado pelo nome pelos colegas. Sua ausência é sentida e cobrada, e isso é importante para criar relações. (GROSSI, 2005, p. 83).

Segundo a autora, os grupos áulicos, como procedimento didático, provocam uma nova postura, tanto do professor quanto do aluno, pois investem no princípio da igualdade das inteligências e no potencial criativo (GROSSI, 2005). Podemos evidenciar essa afirmação da autora no relato da professora indígena cursista:

Ótimo. Fui até líder de grupo, surpreendi a mim mesma. Sou uma pessoa muito tímida, e me esforço muito quando me deparo com pessoas desconhecidas para não isolar do grupo. Gosto mais de ouvir do que de falar. Então fiz uma viagem de 180°. Penso que ajudei bem o meu grupo. Socializei bastante, interagi e aprendi muito. (E.A/Paresi/Campo Novo dos Parecis).

Nesse contexto, primeiramente, as mediadoras do GEEMPA explicaram que todo o procedimento se dá por meio da escolha pautada no desejo de aprender, considerando com quem eu quero aprender, com quem eu quero trocar e a quem eu quero ensinar.

Anterior à eleição e à constituição dos grupos áulicos, primeiramente foram aplicados o instrumento de caracterização da psicogênese e o gráfico de representação da Escada da Psicogênese, com base no conhecimento dos participantes dos níveis psicogenéticos, ou seja, Pré-silábico 1 (PS1), Pré-silábico 2 (PS2), Silábico (S), Alfabético (A) e Alfabetizado (Alf). Como procedimento para a organização do processo de constituição dos grupos áulicos, foi exposto na parede o gráfico da escada de níveis psicogenéticos, conforme a resposta dada por cada participante no instrumento proposto pelas mediadoras.

Fotografia 09 – Formando a Escada da Psicogênese



Fonte: Áurea C. Santana, Cuiabá, maio, 2017

O objetivo de apresentar o gráfico da Escada da Psicogênese é de que os professores participantes percebam a si e aos colegas nos diferentes processos de aprendizagem e, assim sendo, realizem uma votação que expresse o desejo de aprender com os diferentes saberes (GROSSI, 2005).

Seguindo, foi distribuída uma cédula para cada professor participante escrever os nomes de três colegas com os quais deseja aprender, trocar conhecimento e a quem gostaria de ensinar. A apuração dos votos se deu em um quadro, onde foram sendo relacionados os nomes dos participantes, registrando os votos. O primeiro nome (deseja aprender) recebe um peso de 3 pontos, o segundo (trocar conhecimento) de 2 e o terceiro (quem gostaria de ensinar) de 1. Prossegue-se, então, contabilizando todos os votos. Assim, definiram-se os líderes por meio dessa votação; na sequência, um a um foi convidando os demais colegas a pertencerem ao próprio grupo, que é formado por quatro componentes. Os professores participantes que excederam tiveram o direito de escolher o grupo para o qual desejavam ir; dessa forma, os grupos já constituídos deferiram uma apresentação, demonstrando, com criatividade, o que os colegas ganhariam ao participar daquele grupo.

A constituição de grupos áulicos foi vivenciada nas formações dos professores. Em cada encontro procedia-se novamente o processo de eleição para composição dos grupos com os professores cursistas das cinco etnias presentes na formação; desse modo, cada grupo se constituía com diferentes etnias, proporcionando uma troca de diferentes conhecimentos e uma inter-relação de culturas. Evidenciamos a relação intercultural nas fotografias 10 e 11, a

seguir apresentadas, referentes aos professores indígenas trabalhando nos grupos áulicos.

Fotografia 10 e 11 – Atividades em Grupos Áulicos



Fonte: Áurea C. Santana, Cuiabá, maio, 2017

As professoras formadoras do GEEMPA seguiram as atividades da formação trabalhando com a aula-entrevista. “A aula-entrevista é uma aula, isto é, um momento rico de aprendizagem.” (GROSSI, 2013, p. 15). Os professores indígenas aprenderam a realizar a aula-entrevista e a importância de ter esse encontro a dois, entre professor e aluno, antes de planejar as aulas, pois a aula-entrevista é um momento especial de aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno, e ela apoia o seu planejamento.

No relatório da formação consta anexado um roteiro denominado “Tarefas da Aula-Entrevista”, elaborado pelo GEEMPA. São, pois, as etapas para realizar a aula-entrevista, que seguem a ordem: 1) conversa para estabelecer vínculo com o entrevistado; 2) escrita do próprio nome; 3) leitura do próprio nome; 4) escrita das quatro palavras e uma frase; 5) elaboração e ditado de um texto; 6) leitura do texto; 7) leitura das quatro palavras e uma frase escrita corretamente; 8) elaboração e escrita de um texto; 9) escrita de letras; 10) nome das letras, alfabeto; 11) associação letra-som; 12) e unidades linguísticas.

Como procedimento metodológico para compreender a aula-entrevista, os professores vivenciaram um momento em que a formadora entrevistou uma criança indígena de cinco anos, de modo que enquanto uma formadora realizava a entrevista a outra ia escrevendo no quadro como a menina registrava sua percepção da escrita. Dessa forma, os dados da criança de cinco anos subsidiaram concretamente aquilo que havia sido explanado do ponto de vista teórico no curso, mostrando a indissociabilidade entre teoria e prática. As autoras Grossi, Fernandes e Redon (2019) discorrem de forma clara e objetiva:

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, ampliaram ainda mais os conhecimentos sobre os mesmos. (GROSSI; FERNANDES; REDON, 2019, p. 67).

Os professores indígenas tiveram a oportunidade de realizar a aula-entrevista em dois momentos, inicialmente com os alunos de uma turma de Alfabetização da Escola Estadual Deputado Emanuel Pinheiro, do município de Várzea Grande-MT. Os alunos foram até o local da formação e, numa dinâmica de acolhida, escolheram os professores para realizar a aula-entrevista.

Fotografia 12 e 13 – Alunos da Alfabetização (1º ano) da E.E. Dep. Emanuel Pinheiro



Fonte: Áurea C. Santana, Cuiabá, maio, 2017

A aula-entrevista é importante, pois, além de ser um momento de troca entre professor e aluno, há a seleção de quatro palavras a serem escritas. De acordo com Grossi (2013, p. 25), “O que se pede para ser escrito consta de uma palavra dissílaba, outra trissílaba, outra polissílaba, outra monossílaba e uma frase.”

No segundo momento, acompanhados pelas mediadoras geempianas Valéria Renos e Soraya Fernandes, os professores, organizados em dois grupos, se deslocaram para as escolas públicas municipais de Cuiabá: EMEB Alzira Valladares, no Bairro Jardim Cuiabá, e EMEB Francisval de Brito, no Bairro Coophamil. Nas escolas, os professores indígenas encontraram as crianças de turmas de alfabetização para aplicarem individualmente a aula-entrevista. Ao

retornarem, deram início ao estudo dos níveis psicogenéticos a partir das hipóteses dos alunos que participaram da aula-entrevista em processo de alfabetização e do material que trouxeram das respectivas escolas.

Fotografia 14 e 15 – Aula-entrevista EMEB Alzira Valladares



Fonte: Áurea C. Santana, Cuiabá, maio, 2017

Anexadas ao Relatório do Encontro Formativo I constam as avaliações dos professores cursistas, onde destacam que aprenderam e gostaram de fazer a aula-entrevista, respondendo à pergunta: *O que você mais gostou de aprender?*

O que eu mais gostei mesmo foi da aula entrevista, porque através disso eu vou saber se o meu aluno é PS1, PS2, silábico ou alfabético ou alfabetizado, porque antes da formação eu não sabia que existia esse tipo de entrevista. Mas agora eu sei eu vou usar essa metodologia com meus alunos. (B.P/Bororo).

Esta formação foi importante, pois tirei as minhas dúvidas de como alfabetizar a partir da aula-entrevista. (S.R/Bororo).

A aula-entrevista, pois o professor identifica o nível do aluno e aplicar o conteúdo certo para cada aluno de acordo com seu nível de aprendizagem. (A.C/Bororo).

A formação foi muito importante, pois aprendi sobre a aula-entrevista, caracterização do processo rumo à escrita e à leitura. (S.M.T/Bororo).

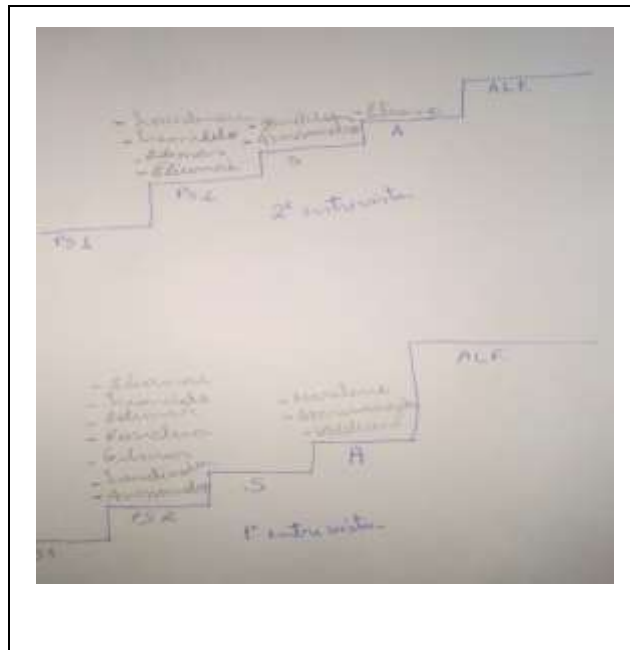
A relação da tarefa da aula-entrevista na escola, e cada etapa em que se encontra o aluno, melhorando nosso trabalho. Facilita trabalho do professor. Tive dificuldade em compreender a aula de entrevista. (A.A/Paresi).

Foi aula-entrevista. Além de entrevistar interage em todas as possibilidades de ensinar: contar sua história, leitura de nome, escrita de quatro palavras, frase, texto e fichas de desenho, letras palavras, texto e números que o aluno sem perceber está aprendendo. (L.Z/Paresi).

Os dados apresentados evidenciam que a aula-entrevista é um diferencial para trabalhar a avaliação de forma inovadora, pois a professora age com cada um de seus alunos, individualmente, no início do ano letivo e no decorrer do ano, identificando os níveis de desenvolvimento, aplicando os conteúdos certos e respeitando o nível de aprendizagem do aluno.

Após as aulas-entrevistas, foram organizados os gráficos de escada com os nomes de todos os alunos e sua classificação, conforme os níveis de aprendizagens: 1º degrau: Pré-silábicos 1 (não escreve o nome); 2º degrau: Pré-silábicos 2 (escreve incorretamente: a- não usa letras, b- usa letras e outros sinais, c- usa apenas letras, mas quaisquer letras, d- usa as letras do nome, mas em qualquer ordem); 3º degrau: Silábicos (escreve corretamente o prenome); 4º degrau: Alfabéticos (escreve corretamente – muitas ideias com concatenação parcial); e 5º degrau: Alfabetizados (escreve corretamente o nome completo – muitas ideias com concatenação geral) (GROSSI, 2013).

Fotografia 16 – Escada da Psicogênese



Fonte: Áurea C. Santana, Cuiabá, maio, 2017

Para finalizar o Encontro Formativo, foi reaplicado o instrumento de caracterização da psicogênese e montada novamente a escada da psicogênese, apresentada como um Rito de Passagem, que consistiu em apresentar aos professores alfabetizadores seu aprendizado durante o curso. Essa atividade surpreendeu muito os professores, que gostaram de visualizar o crescimento e a aprendizagem no curso.

Fotografia 17 e 18 - Montagem da Escada da Psicogênese (Rito de Passagem)



Fonte: Áurea C. Santana, Cuiabá, maio, 2017

Conforme descrito nos relatórios ao final do encontro, os professores puderam ir para as aldeias e realizar as aulas-entrevistas com os alunos das suas escolas. Essa foi uma oportunidade utilizada pelos professores indígenas para sistematizarem os dados referentes aos níveis da aprendizagem de seus alunos, de modo a compreender onde se encontravam naquele momento e buscar consolidar uma prática que pudesse levá-los até o último nível da aprendizagem, que é estar alfabetizado.

Para o segundo Encontro Formativo no Polo de Cuiabá, em julho de 2017, conforme consta no Relatório II, foram construídos pelas mediadoras do GEEMPA jogos pedagógicos a partir da história do povo Nambikwara. O texto escolhido trazia a temática sobre a morte, por ser um tema comum a todos os povos. E, como vimos anteriormente, a formação do polo de Cuiabá ocorreu com a presença de cinco etnias distintas. Assim, as mediadoras geempianas procuraram um tema que possibilitasse a articulação das atividades entre os diferentes povos presentes. Dessa forma, com a temática morte, cada povo pode descrever durante as atividades propostas os aspectos particulares dos rituais de morte de cada etnia.

E, a partir das palavras do texto, se construíram os jogos pedagógicos que foram trabalhados com os professores durante a formação, utilizando-os como instrumentos que contribuíram no processo de alfabetização, pois auxiliam na construção do conhecimento e na socialização, englobando, portanto, aspectos cognitivos e afetivos (WALLON, 1979).

A proposta da didática pós-construtivista do GEEMPA é calcada em jogos didáticos, pois eles oferecem subsídios para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e possibilitam às crianças pensarem sobre os processos da escrita e da leitura. De acordo com Grossi (2017):

A introdução do jogo numa tarefa de aprendizagem pode significar a associação do prazer a esta tarefa, porque uma das características do jogo é de encontrar seu fim nele mesmo, enquanto que o trabalho e as outras condutas lúdicas comportam um fim exterior à ação como tal, e que não está necessariamente ligada ao prazer. (GROSSI, 2017, p.10).

Nessa mesma concepção da autora, Wallon (1979, p. 58) argumenta que “o jogo não é um descanso. É a solicitação de estratégias, o que é uma atividade intelectual importante.” Assim, os jogos devem impor uma sequência didática, dando sentido às noções, antes de ensiná-las diretamente. A utilização do jogo pedagógico pode ser um grande estímulo para os alunos, facilitando a aprendizagem e tornando as atividades de sala de aula mais prazerosas e descontraídas.

Identificamos nos dados adiante descritos, referentes ao Relatório do Encontro Formativo II, a partir da pergunta *O que você mais gostou de aprender?*, que os professores indígenas participantes da formação consideraram os jogos pedagógicos trabalhados pelas mediadoras do GEEMPA um diferencial importante para auxiliar na prática pedagógica de alfabetização na sala de aula, pois ele possibilita uma interação prática dos conteúdos trabalhados e estimula o interesse do aluno, contribuindo para seu aprendizado.

Seguem as respostas:

Foram os jogos das etapas, porque me ensinaram como eu criar joguinhos na minha escola. E gostei muito das atividades realizadas no curso. (A.M.C/Bororo).

Os jogos lúdicos que auxiliam nas propostas de Ensino desta formação. As atividades que podem ser usadas como intervenção nas salas de aula, com alunos classificados nos níveis. (A.C/Bororo).

Os jogos que a professora Valéria junto com a professora Soraia nos ensinou e o documentário onde mostra como ensinar um aluno a ser alfabetizado. Os jogos são “cara a cara, Tesouro”. (E.K/Umutina).

Dos jogos que são muitos legais e que estimula o nosso interesse como professores, ainda depois para os alunos em salas de aulas. No entanto, todos os conteúdos passados pelas professoras são importantes, porque isso fará com que tenhamos um pouco mais facilidade em alfabetizar. (L.M/Chiquitano).

O jogo de cara-a-cara, ela estimula a criança memorizar os nomes e as letras que as compõe. (S.T/Nambikwara).

De como ensinar os meus alunos usando outros métodos de ensino, como a aula Entrevista, os jogos, isso para mim vai ser muito bom para a

aprendizagem dos alunos. (D.W/Bororo).

Eu gostei muito de aprender os jogos atividades como alfabetizar os alunos, as atividades de formar grupo, da escada para ver o nível dos alunos. Isso foi um aprendizado que vou levar comigo. (A.A/Paresi).

Gostei de todos os jogos, mas o que mais me identifiquei foi no cara a cara, porque ele faz a criança ficar mais atenta com as palavras ao manusear e descobrir as palavras do adversário. (M.I.R/Chiquitano).

O que mais gostei foi dos jogos onde a interatividade se faz presente; a criança não se pode ficar só na escrita, na caneta, no lápis, no quadro ou no giz. Ela precisa de um espaço onde que ela possa interagir com as demais. (O.D.R/Bororo).

O que mais me atraiu foram os jogos lúdicos cara a cara, liderança, veritek, rouba monte. Trabalho em grupo. (R.P.R/ Chiquitano).

O que mais gostei de aprender foi o novo método de alfabetização que me possibilitou compreender as outras etapas da aula entrevista e os jogos. Os jogos são fantásticos por proporcionar ao aluno compreender o processo da leitura e escrita de uma forma prazerosa. (F.K.E/Bororo).

Eu gostei dos jogos das fichas. Utilizarei esse método de ensinar na disciplina de língua materna do povo Chiquitano e também na língua portuguesa. (G.L/Chiquitano).

O jogo “tesouro” e outros são bem importantes para o desenvolvimento da criança. (A.A/Bororo).

O jogo cara a cara, ele estimula a criança memorizar os nomes e as letras que as compõe. (S.T/Nambikwara).

Foram os jogos das etapas, porque me ensinou de como eu criar joguinhos na minha escola. E gostei muito das atividades realizadas no curso. (M.T.T/Bororo).

A aula-entrevista, distinguindo alfabético de alfabetizado, o jogo do tesouro, jogo de cara a cara. (S.M.T/Bororo).

Dos jogos que são muitos legais e que estimula o interesse nossa como professores, ainda depois para os alunos em salas de aulas. No entanto, todos os conteúdos passados pelas professoras são importantes, porque isso fará com que tenhamos um pouco mais facilidade em alfabetizar. (L.M.A/Chiquitano).

Exemplos de jogos pedagógicos que foram trabalhados pelos professores cursistas organizados em grupos áulicos podem ser observados nas fotografias a seguir:

Fotografia 19 e 20 – Jogos Pedagógicos - Técnicas e regras dos Jogos com Etiquetas



Fonte: Áurea C. Santana, Cuiabá, julho, 2017

Fotografia 21 - Jogos Pedagógicos – Jogo da Trilha



Fonte: Áurea C. Santana, Cuiabá, julho, 2017

As fotografias representam o momento em que os professores indígenas, organizados em grupos áulicos, desenvolveram as ações relacionadas à construção dos jogos pedagógicos a partir do texto com título Wanintesu (povo Nambikwara). Quando as Etiquetas dos jogos ficam prontas os parceiros dos grupos jogam: Jogos Rouba Monte pela letra inicial, pelo número de letras; Jogos da Batalha pela letra inicial, pelo número de letras; Bingo de Palavras; Jogo de Trilha; Cara a Cara. Salientamos que os professores aprenderam na prática as regras dos jogos para trabalhar com os alunos nas escolas das suas respectivas comunidades.

No Relatório do Encontro Formativo III, que ocorreu em novembro de 2017, são destacados como objetivos do encontro avaliar as etapas formativas e fortalecer a formação,

aprofundando a aplicação da Aula-entrevista e dos níveis psicogenéticos, bem como analisando as escritas dos alunos para identificar as características de um aluno alfabetizado e um não alfabetizado. Ademais, o Relatório destaca que o encontro visa discutir/planejar como poderia ser dado o prosseguimento do processo formativo dos Saberes Indígenas nas escolas participantes.

Dando início a atividades de avaliação e fortalecimento da formação, as professoras mediadoras do GEEMPA aplicaram um questionário denominado Aula-Entrevista e em que, para cada pergunta, os professores deveriam responder: SIM, NÃO ou POR QUÊ? Ao término da atividade, foi montada novamente a escada, agora denominada Escada da Aprendizagem, colocando em graus o que fora acertado nas respostas dos questionários por cada um dos participantes.

Fotografia 22 – Escada da Aprendizagem



Fonte: Áurea C. Santana, Cuiabá, novembro, 2017

O questionário aplicado pelas mediadoras objetivava identificar o conhecimento produzido pelos professores quanto à aplicabilidade da aula-entrevista e à identificação dos níveis psicogenéticos aprendidos no primeiro e segundo Encontro Formativo.

As mediadoras do GEEMPA conduziram o terceiro encontro, solicitando que os professores apresentassem o material das aulas aplicadas nas suas comunidades escolares. A partir deles, faziam a intervenção com as possibilidades de jogos que pudessem contribuir com os professores para superar determinada dificuldade que se identificasse no seu aluno (nível da psicogênese).

Como alternativa de jogos trabalhados, no Relatório está descrito o Letras em Pedacos, que são fichas de papel em várias formas, nas cores amarela, azul e vermelha, as quais são utilizadas para escrever palavras significativas próprias de cada aluno. O Tesouro são fichas com formas geométricas e desenhos (triângulos, círculos, quadrados, retângulos, oval, setas, coração, nuvens, *etc.*) nas cores branca, amarela, azul e vermelha, com as quais se trabalham a matemática. Foi apresentado pela mediadora Valéria Renon um jogo em fase experimental, o Tesouro de Palavras, bastante complexo, porém, apreciado pelos professores.

Fotografia 23 e 24 – Professores Jogando Letras em Pedacos e o Tesouro



Fonte: Áurea C. Santana, Cuiabá, novembro, 2017

4.4 Avaliações dos Encontros Formativos do Polo de Cuiabá

Ao final do Encontro Formativo III, ao término das ações, as mediadoras do GEEMPA solicitaram aos professores cursistas que escrevessem sua avaliação sobre os Encontros Formativos. Os relatos descritos pelos professores que constam anexados no Relatório indicaram uma relevância na relação de aprendizagem construída para melhorar a didática na sala de aula ao longo do desenvolvimento das ações propostas na formação:

Não tinha conhecimento necessário para identificar o nível de concepção em que se encontra o aluno. No estudo da alfabetização, sendo esta uma das maiores dificuldades, que é alfabetizar. (E.T./Bororo).

Uma formação ótima, para quem está iniciando a alfabetização, eu mesmo sou uma dessas. Parece ser fácil alfabetizar uma criança, mas vejo que com essa formação fiquei sabendo de informações que nem pensava que tinha que ter para elaborar um plano de aula. São etapas que devemos fazer para poder conhecer a criança e poder fazer ela aprender, conforme o seu nível de aprendizagem. (C.K./Bororo).

A formação na metodologia do GEEMPA possibilitou a apropriação e

aprofundamento da teoria da psicogênese da língua escrita e a identificação dos níveis psicolinguísticos. Assim, houve o aprofundamento de saberes a respeito da didática do nível pré-silábico 1, pré-silábico 2, silábico, alfabético e alfabetizado. (N.Z/Paresi).

Esta formação para mim foi importante, pois tirei as minhas dúvidas de como alfabetizar a partir da aula entrevista. (S.F.P/Bororo).

Acredito que os saberes indígenas foi fundamental para a formação minha como professora, pois saberei identificar os níveis que meus alunos estão rumo à alfabetização. (N.O/Paresi).

O que tem me chamado a atenção é essa nova metodologia de ensino, por isso é importante a formação continuada dos professores, porque os sistemas das quais sucediam as atividades escolares está e vai passando pelo processo de mudança e se a gente não estiver preparado, ficará impossível aplicar os conteúdos e atingir as metas que possam facilitar o desempenho do aluno. (V.K/Paresi).

Esta formação, como nenhuma outra formação que eu participei, veio riquíssima de informações muito úteis, pois possibilitou uma forma inovadora de avaliar o conhecimento dos alunos e eu estou muito, mas muito feliz em participar desta formação. (F.K.E/Bororo).

Inicialmente, como identificar os níveis de concepções dos sujeitos que aprendem sobre a leitura e a escrita; os jogos lúdicos que auxiliam nas propostas de Ensino deste; as atividades que podem ser usadas como intervenção nas salas de aula, com alunos classificados nos níveis. (A.C/Bororo).

Conforme expresso nos depoimentos, o método pós-construtivista proporcionou novas formas de lidar com os processos da aprendizagem e de como a criança aprende. O GEEMPA trouxe a perspectiva de que é possível ensinar a todos os alunos, porém, para que isso possa ocorrer, é necessário se apropriar de uma teoria consistente, bem como é necessário desejar aprender, quer sejam os alunos em suas aldeias, quer sejam os professores nos cursos de formação. O desejo de aprender precisa ser provocado. O aprofundamento teórico e prático daquilo que é inerente aos saberes de um professor alfabetizador possibilitou a inovação de práticas metodológicas e das formas de ensinar e aprender, contribuindo para o fortalecimento linguístico e epistêmico da escola na aldeia.

Dessa forma, para fechar o terceiro encontro, foi solicitada aos professores uma avaliação que englobasse os três Encontros Formativos. Os professores cursistas destacaram a importância dos encontros na pergunta: *Como você avalia as formações?*

Eu avalio as formações como de primeira categoria porque me ajudou muitas nas minhas dificuldades nas dúvidas. Essa formação ensinou de como estarei está passando os meus aprendizados para aos meus alunos da minha aldeia. (M.T.T/Bororo).

As formações foram excelentes, pois nela tive oportunidade de aprender novos métodos para ensinar os alunos, principalmente com as crianças que têm dificuldade em aprender. Sem esta formação não saberia como alfabetizar de maneira que estimule os alunos para que sejam alfabetizados com facilidade para adquirir mais e mais conhecimentos. (A.A.C/Umutina).

Avalio de forma muito importante para mim como professor, formação que vai suprir as necessidades que estava faltando, me deu chance de levar ao meu povo sair do mundo escuro e ser alfabetizado. Formação esta de suma importância, de qualidade. (L.A.Q/Umutina).

Foram muito produtivas, pois contribuíram muito com o meu aprendizado em relativa à alfabetização, que terá como possibilidade de interagir com os meus colegas para que tenhamos um trabalho gradativo em prol do ensino e a aprendizagem dos nossos alunos. (V.K/Bororo).

As formações foram de grande importância para o professor e para os alunos. Cada encontro uma forma diferente de ensinar. Com apoio da SEME, o professor conseguirá fazer o seu trabalho. (M.K.K/Paresi).

Excelentes, pois as formações trouxeram novas metodologias, didática e pedagógica. As professoras foram bem dinâmicas e sérias em seus exercícios. (M.I.R/Chiquitano).

Bom, eu avalio as formações dos Saberes Indígenas, como muito importante para mim e para as comunidades. Porque quando eu chego na minha aldeia eu ensino os meus alunos o que eu aprendi de novo agora nessa formação. (W.M/Paresi).

Foram de suma importância porque esta formação contribuirá para nós, fará refletirmos e repensar para mudar a metodologia do ensinar a alfabetizar na minha escola. Atualmente nas escolas indígenas nós professores temos muitas dificuldades na alfabetização, porque é raro nos cursos de formação ter uma área dessa natureza, que é a metodologia de alfabetização. Para mim, foi um curso inédito. (D.T.H/Umutina).

As formações para mim foram muito importantes, porque me mostrou novos horizontes de como alfabetizar. Todos os trabalhos foram realmente muito importante para mim como professora. (D.W/Bororo).

Os encontros foram muito ricos em informações, experiências inovadoras, contribuindo para o nosso crescimento profissional, para a Alfabetização. (A.C/Bororo).

As formações foram muito importantes para nós professores, pois nos ajudou muito com metodologias de trabalho para ensinar os alunos. (L.V.P.S/Chiquitano).

Para mim foram de grande importância, pois consegui adquirir novos conhecimentos. Além disso, esta formação será importante para as crianças das nossas aldeias. (L.M.A/Chiquitano).

Muito importante para ampliar e quebrar o método de ensino, porque esta formação mostra que não é só o professor que ensina, ele esta apenas para mediar o conhecimento que o aluno oferece. (S.T/Nambikwara).

As avaliações dos processos formativos demonstraram que os saberes em alfabetização aprendidos pelos professores foram de grande importância para trabalhar com as crianças nas escolas das comunidades indígenas, principalmente porque a formação continuada e o processo de produção do material didático para alfabetização contribuíram também para a troca de experiência da prática pedagógica entre os professores e os membros das comunidades e possibilitaram que os professores/as potencializassem pedagogicamente as práticas educativas curriculares.

Dessa forma, a pesquisa possibilitou identificar, por meio dos dados, que os Encontros Formativos do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola Rede UFMT, propostos para o Polo de Cuiabá, atenderam às demandas formativas requeridas pelos professores indígenas, numa perspectiva didática e metodológica inovadora que contribuiu para a superação das fragilidades pedagógicas apresentadas pelos professores alfabetizadores. Ademais, dentro de um escopo teórico-metodológico, provocou uma nova compreensão de como ensinar as crianças na aldeia.

Foi possível identificar, também, que os professores indígenas superaram com êxito a compreensão da dinâmica envolvendo a didática pós-construtivista empregada pelo GEEMPA, mesmo como um desafio, pois a referida didática é uma proposta que demanda um certo tempo de maturação e conhecimento teórico sobre os processos de ensino-aprendizagem para a apropriação dos conceitos.

Os dados da pesquisa mostram que os Encontros Formativos possibilitaram aos professores conhecer o processo de alfabetização na perspectiva pós-construtivista desenvolvida pelo GEEMPA para que, conseqüentemente, possam aplicá-lo nas crianças das escolas das aldeias e, assim, elas se apropriem da leitura e da escrita. Com isso, se cria a possibilidade de os professores assumirem o lugar de fala e de atores sociais dentro da sociedade não indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida no período de 2017 a 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, junto ao COEDUC. Por meio dos estudos empreendidos, buscamos compreender como a ASIE-Rede UFMT se organizou para atender as demandas formativas dos professores indígenas, expressas no Diagnóstico Básico, que foi aplicado nas escolas indígenas como uma das ações iniciais de trabalho da Rede UFMT-Polo de Cuiabá. De igual forma, buscamos identificar se a formação desenvolvida pelas mediadoras do GEEMPA contribuiu para garantir os estudos em alfabetização e a elaboração de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas.

Ao contextualizar o processo histórico de construção da política pública criada para atender a especificidade da Educação Escolar Indígena dos povos do Brasil, podemos compreender que os professores indígenas têm, com suas comunidades, protagonizado a inclusão da educação escolar indígena como luta por direitos e reconhecimento de suas identidades coletivas e formas próprias de educar suas crianças e jovens.

As reflexões produzidas no decorrer da pesquisa apontaram para a complexidade da organização curricular e do trabalho pedagógico nas escolas indígenas, que pode ser, ao mesmo tempo, tanto 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, em cada contexto, as demandas das comunidades e de suas escolarizações.

O estudo para fundamentar a presente pesquisa nos auxiliou na compreensão dos processos vividos em Mato Grosso e assumidos pela Rede UFMT como resultado de um processo histórico em que grupos de pesquisa e lideranças indígenas, juntos, potencializaram as ações, efetivando a formação continuada dos professores para que eles pudessem tanto assumir as escolas e alfabetizarem quanto criarem materiais didáticos específicos para as demandas de seu povo e sua aldeia, como podemos ver ao evidenciar a produção de livros didáticos.

Ademais, como percurso metodológico da pesquisa qualitativa, foi possível realizar uma discussão com os dados a fim de tecer a compreensão da organização das formações a partir da análise dos documentos do Projeto ASIE- Rede UFMT. Os documentos registraram as ações do Polo de Cuiabá, Barra do Garças e Sinop, assumidas pela UFMT, em parceria com o IFMT e UNEMAT. Ao analisar os documentos foi possível verificar que as atividades propostas nas ações do Plano de Trabalho desenvolvidas nos três polos visaram atender as

necessidades apresentadas pelos professores, considerando os dados levantados para sua execução por meio do Diagnóstico Básico aplicado nas escolas das aldeias com as quais seriam realizadas as ações. O Diagnóstico apontou a necessidade de formação em processos de alfabetização e elaboração e produção de material didático que considerasse os princípios da Educação Escolar Indígena no que se refere à especificidade, à interculturalidade e à qualidade, na busca de garantir no currículo escolar os saberes tradicionais que envolvam os costumes, os valores e as crenças dos povos indígenas.

Na análise dos documentos produzidos pela e no Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola - Rede UFMT pode ser compreendida a dinâmica necessária para a composição da Rede, o que demandava a articulação e a responsabilidade partilhada entre as instâncias governamentais para a política de atendimento aos professores e escolas indígenas dos povos que participam do Projeto. Sobre isso, avaliamos que a SEDUC não atuou como previsto no Plano de Trabalho. Como instituição responsável pela formação continuada e assessoramento pedagógico institucional aos professores e escolas indígenas, a Rede UFMT não contou com sua parceria por ter se negado a firmar convênio, no entanto, alguns formadores da SEDUC-MT, que já atuavam diretamente com povos indígenas e que foram integrados ao ASIE, vincularam-se formalmente como bolsistas do Projeto, como no caso do CEFAPRO de Barra do Garças e de Tangará da Serra.

O objeto de estudo da pesquisa foram os dados produzidos nos Encontros Formativos do Polo de Cuiabá, que permitiram tecer os saberes e didáticas com os quais os professores indígenas acessaram novas formas de responder às demandas de alfabetização produzidas em suas salas de aulas. Para tal, os relatos avaliativos dos professores, anexos aos relatórios da reunião técnica e das formações, bem como os materiais didáticos produzidos pelos povos em formação, foram organizados e analisados a fim de compreender as dinâmicas que viabilizaram o atendimento aos objetivos do projeto.

Ao analisar os Relatórios dos Encontros Formativos desenvolvidos pela Rede UFMT-Polo de Cuiabá, foi possível identificar que eles se constituíram numa perspectiva interdisciplinar e intercultural, tendo por referência a dialogicidade e dialética (FREIRE, 2006), uma vez que o trabalho se completou com a didática metodológica pós-construtivistas do GEEMPA, dando autonomia aos professores indígenas cursistas para melhor adequar as estratégias aprendidas à realidade das escolas e de suas respectivas comunidades.

O estudo nos possibilitou analisar o processo de formação continuada para a alfabetização assumida pelo Polo de Cuiabá e pela coordenação dos ASIE UFMT, ao trazer as experiências comprovadas pela didática pós-construtivista do GEEMPA diretamente para a

formação presencial dos professores indígenas de cinco povos atendidos. As etapas de formação, como apontam os dados, inclusive as fotografias, desvelaram que a compreensão dos processos da didática geempiana encontraram solo fértil nos saberes dos professores e de suas práticas nas aldeias.

Vale ressaltar que o processo formativo do Polo de Cuiabá permitiu que professores das cinco etnias distintas estivessem juntos com professores pesquisadores não indígenas e com as mediadoras geempianas, pensando e construindo, gradativamente, saberes pedagógicos para atender as demandas de conhecimento em alfabetização e elaboração de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas.

Sobre a produção de materiais, considerando que a política de atendimento à educação escolar indígena implica, como vimos no capítulo primeiro, em garantias legais, formações iniciais e continuadas, construção e garantia da escola de cada aldeia e, por fim, elaboração e produção de materiais didáticos específicos para cada povo e grupo étnico, vale destacar a nossa-avaliação sobre os resultados da formação do Polo de Cuiabá, com a produção dos seus materiais, quais sejam: oito livros didáticos para atender a sete povos indígenas contemplados pelo Projeto ASIE, em 2019. Os livros não são foco de análise como documentos, ainda assim, são destacados como elementos que pudemos identificar e que possibilitaram avaliar o processo de formação realizado.

Os dados apontam que a elaboração e a produção dos materiais didáticos específicos para cada povo indígena, como produto final, é constituem uma força que foi ao encontro da luta histórica dos professores indígenas por uma educação escolar indígena diferenciada, e têm grande importância, pois o processo que constitui essa produção envolve a pesquisa, o conhecer e o realizar, contando com a participação de toda a comunidade, principalmente os anciões.

A ASIE, na produção dos livros, atendeu de forma coerente a necessidade específica e diferenciada de cada povo; assim, para a produção do livro, o povo Chiquitano contribuiu organizando os materiais didáticos nas salas de aulas da escola Chiquitano, com a participação dos professores, alunos e comunidade; o povo Paresi, na organização dos materiais didáticos, atendeu as especificidades na divisão do povo em dois grupos, os Povo Paresi Halíti e Paresi Waymare; o povo Bororo, na organização do livro, contou com a contribuição do mestre Felix Rondon Adugoenaue, conhecedor da língua Bororo, que foi na aldeia na busca das contribuições dos anciões, professores e alunos Bororo; o livro do povo Umutina teve a participação dos professores, alunos e comunidade, que, juntos, organizaram os materiais já produzidos na escola e em formações anteriores à ASIE; o livro do povo

Nambikwara, Manoki/Irantxe foi organizado pelos professores, alunos e comunidade indígena, com a participação do grupo de Estudo GEDDELI, da UFMT; e, por fim, o povo Xavante elaborou um livro com materiais já produzidos na escola e organizados pelos professores Xavante, com a contribuição do supervisor do polo de Barra do Garças.

No ano de 2019, na conclusão da segunda etapa da ASIE, foi elaborada a Coleção Saberes Indígenas na Escola, composta por Livros/Cartilhas bilíngues: Bororo-português, Chiquitano-português, Nambikwara-português, Manoki/Irantxe-português, Paresi Haliti-português, Paresi Waymare-português, Umutina-português e Xavante-português, totalizando a impressão de 2.000 exemplares.

Assim, conforme identificamos nos relatos dos professores, com o aprendizado na didática pós-constructivista, eles puderam retornar para suas escolas nas aldeias com um aprofundamento teórico-metodológico que contribuiu para exercerem, em cada contexto, experiências exitosas nos processos de alfabetização e na elaboração de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas.

Para finalizar, acreditamos ter atingido nosso objetivo, que consistiu em analisar o processo de formação dos professores indígenas do Polo de Cuiabá e identificar quais foram os saberes em alfabetização aprendidos pelos cursistas, tendo por referência a didática pós-constructivista do GEEMPA, expressos nos relatórios e, em especial, nas avaliações dos professores em 2017.

Em suma, com base nos documentos e narrativas dos professores indígenas, assim como nos livros por eles produzidos (reiteramos: embora sem serem eles o cerne da nossa pesquisa), manifestaram-se muitos elementos que possibilitaram identificar na formação de professores indígenas a presença de pressupostos teóricos e metodológicos que dialogam ou se aproximam das aprendizagens proporcionadas pela formação geempiana em Cuiabá-MT.

REFERÊNCIAS

- ÂNGELO, Francisca Novatino P. A Educação Escolar Indígena e a Diversidade Cultural do Brasil. *In*: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Formação de Professores Indígenas: Repensando Trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 207-215.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **As Leis e a Educação Escolar Indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A Educação Escolar Indígena: Um Diagnóstico Crítico da Situação no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.
- FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; GRANDO, Beleni Salette; ZOIA, Alceu. Ação Saberes indígenas na Escola Rede UFMT (ASIE-UFMT) – Conectividades em teias, formações e protagonismo de povos originários. *In*: GRANDO, Beleni Salette; CINTRA, Ema Marta Dunck; ZOIA, Alceu (Org.). **Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil**. 1. ed. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2019. P. 105.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 10. ed. Madrid: Artes Médicas, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- GRANDO, Beleni Saléte. **O Corpo e Educação: as relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri-MT**. 2004. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- GRANDO, Beleni Saléte. Educação da criança indígena e educação infantil em Mato Grosso: uma questão para o debate. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 16, n. 31, jul./dez. 2016.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil*. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, 2003.

GROSSI, Esther Pillar. **Aula-entrevista**: caracterização do processo rumo à escrita e à leitura. 2. ed. Porto Alegre: GEEMPA, 2013.

GROSSI, Esther Pillar. **Que letra é essa?** Do gozo da ignorância ao prazer de aprender. Porto Alegre: GEEMPA, 2010.

GROSSI, Esther Pillar. **A Teoria dos Campos Conceituais é Algo Extraordinário**. Porto Alegre: GEEMPA, 2017.

GROSSI, Esther Pillar. **Grupos Áulicos – A Interação Social na Sala de Aula**. Porto Alegre: GEEMPA, 2015.

GROSSI, Esther Pillar. **Revista GEEMPA – A não-aprendizagem: Violência Instituída**. Porto Alegre: GEEMPA, 1999.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kebler; GRILLO, Susana; CHAMUSCA, Adelaide (Org.). **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: IBGE <https://ibge.gov.br/>. Acesso em: 28 ago. 2019.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação para Manejo do Mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto do Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa; Lacerd, 2013.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Territórios Etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONAE, 2010. **Anais [...]** Brasília: CINEP, 2010.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação Escolar Indígena no Século XXI**: Encantos e Desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, Limites e Novas Perspectivas. *In*: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013. **Anais [...]**. Goiânia, 2013. Disponível em: www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados. Acesso em: 20 ago. 2019.

LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas; LUCIANO, Gersem José dos Santos; SIMAS, Hellen Cristina Picanço. Experiências e Desafios de Alfabetização Bilíngue e Intercultural à Luz da Ação Saberes Indígenas na Escola. *In*: GRANDO, Beleni Salete; CINTRA, Ema Marta Dunck; ZOIA, Alceu (Org.). **Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil**. 1. ed. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2019. P. 40.

MAHER, Terezinha Machado. A Formação de Professores Indígenas: uma Discussão Introdutória *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de Professores Indígenas: Repensando Trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. P. 11-37.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARÍN José. Interculturalidade e descolonização do saber relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Do papper: Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009.

MARÍN, José; DASEN, Pierre R. A educação no contexto da globalização: migrações e direitos humanos. **Ciências Sociais**, Unisinos, v. 44, n. 1, Jan./Abr. 2008.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Educação Escolar Indígena**. Cuiabá: KCM Editora, 2013.

MATO GROSSO. I Conferência de Professores Indígenas, 1997.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Métodos e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Ronélia do; ZOIA, Alceu. A relação da criança Munduruku e a escola. *In*: MOREIRA, Jair Barbosa (Org.). **Lendo os brasis: estudos sobre as práticas de leitura**. Goiânia: Edições Ricochete, 2018. p. 185.

PAIN, Sara. **Função da ignorância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PAULA, Eunice Dias de. O Ensino de línguas nas escolas indígenas. *In*: BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Estudos de línguas e educação indígena**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 30.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; SOUZA, Lorena Isabella Pereira (Org.). **Diálogos Interculturais: Reflexões Docentes**. Goiânia: Imprensa Universitária, 2018.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indignidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

SOUZA, Neimar Machado; SOUZA, Teodora. Saberes Indígenas: Vivência e Convivência. **Revista Humanidades e Inovação**, Dourados, v. 4, n. 3, 235-248, 2017.

VERGNAUD, Gérard. **O campo conceitual da multiplicação**. Porto Alegre: GEEMPA, 2018.

VIEIRA, Alva Rosa Lana. **Entrevista**. 2016. Disponível em: consed.org.br/consed/noticias/. Acesso em: 12 set. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: 2007.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniales**: Práticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) viver. Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador. Quito: Ediciones Abya Ayala, 2008.

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 – 1ª Reunião Técnica** Projeto Saberes Indígena na Escola - Rede UFMT. 2017, Cuiabá, 90 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório – 2ª Reunião Técnica** Projeto Saberes Indígena na Escola - Rede UFMT. 2017, Cuiabá, 53 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, 68 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório III**: Projeto Saberes Indígena na Escola - Rede UFMT. 2017, Cuiabá, 280 p.