

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROSÂNGELA GOMES MOREIRA

**AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA ASIE PARA AS
COMUNIDADES APIAKÁ, KAYABI/KAWAIWETE, MUNDURUKU, KAIAPÓ E
TERENA- REDE UFMT/POLO DE SINOP**

CÁCERES-MT

2020

ROSÂNGELA GOMES MOREIRA

**AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA ASIE PARA AS
COMUNIDADES APIAKÁ, KAYABI/KAWAIWETE, MUNDURUKU, KAIAPÓ E
TERENA- REDE UFMT/POLO DE SINOP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação do professor Dr. Alceu Zoia.

CÁCERES-MT

2020

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

MOREIRA, Rosângela Gomes.

M835a Ação Saberes Indígenas na Escola: Contribuições da ASIE para as Comunidades Apiaká, Kayabi/Kawaiwete, Munduruku, Kayapó e Terena- Rede UFMT/Polo de Sinop / Rosângela Gomes Moreira – Cáceres, 2020.

110 f.; 30 com. (ilustrações) II. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

Orientador: Alceu Zoia

1.. Educação Indígena. 2. Educação Escolar Indígena. 3. Materiais Didáticos. 4. Saberes Indígenas na Escola.. I. Rosângela Gomes Moreira. II. Ação Saberes Indígenas na Escola: Contribuições da ASIE para as Comunidades Apiaká, Kayabi/Kawaiwete, Munduruku, Kayapó e Terena – Rede UFMT/Polo de Sinop.

CDU 376.74(817.2)

ROSÂNGELA GOMES MOREIRA

**AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA ASIE PARA AS
COMUNIDADES APIAKÁ, KAYABI/KAWAIWETE, MUNDURUKU, KAYAPÓ E
TERENA- REDE UFMT/POLO DE SINOP**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alceu Zoia
(Orientador – PPGEdU/UNEMAT)

Prof^ª. Dr^ª. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira
(Membro – PPGEdU/UNEMAT)

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski
(Membro - PPGEdU/UFRGS)

APROVADA EM: __/__/____

Dedico esta pesquisa aos meus pais e meus irmãos, que mesmo distantes, me apoiaram e me incentivaram. A todos os povos indígenas do Brasil pela luta e resistência, em busca de uma educação diferenciada e intercultural.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por me permitir chegar até aqui, me dando sabedoria para enfrentar os desafios encontrados.

Ao meu orientador professor Dr. Alceu Zoia, pelo apoio, orientação e contribuições no processo de escrita. Eternamente, grata.

Aos meus pais Maria e Lourival, pelo amor, carinho, cumplicidade e por sempre me incentivarem a estudar e acreditarem na minha capacidade de conquistar tudo que desejo.

Aos meus irmãos Sandro e Edna pelo apoio e incentivo e principalmente a minha irmã Elzângela (Parente) com quem dividi muitos momentos de angústia e ansiedade e que sempre esteve ao meu lado, me incentivando, me apoiando e me fortalecendo nos momentos de fraqueza.

A minha amiga Roniele por todo apoio que me deu e por ter acreditado mais em mim do que eu mesma.

As minhas amigas e companheiras de trabalho Norma Melluzzi e Marcia Olgado por me apoiarem e me incentivarem para que eu pudesse ingressar no mestrado.

A família Adorno, Dona Maria, Naiara, João e Ivone, que me recebeu e me acolheu com muito carinho.

Aos professores/as indígenas que tornaram essa pesquisa possível, Micael Turi Rondon, Jones Manhuari Crixí e Dineva Maria Kayabi. Obrigada por terem aceitado contribuir e fazerem parte desse estudo.

As professoras Ronélia Nascimento e Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira que aceitaram participar da pesquisa e a tornaram possível.

Aos amigos/as que encontrei durante essa caminhada.

Muito obrigada a todos e todas!

RESUMO

A proposta desta pesquisa é compreender como as ações do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola têm contribuído com as escolas das comunidades indígenas dos povos Apiaká, Munduruku, Kayabi/Kawaiwete, Terena e Kayapó dos municípios de Juara/MT e Matupá/MT, respectivamente. Busquei compreender o significado da escola para esses povos indígenas na atualidade, a importância do projeto desenvolvido em suas comunidades, os materiais elaborados através do mesmo e em que o projeto contribuiu na aprendizagem dos alunos e com a comunidade. O trabalho encontra-se dividido em seis seções: na I seção trago a introdução e a contextualização do tema abordado. Na seção II- Componentes históricos e legais da educação indígena e da educação escolar indígena no Brasil- discorro brevemente sobre a educação indígena e a educação escolar indígena, tendo como subsídios teóricos as reflexões propostas por Melià (1979), Mandulão (2003) sobre as particularidades da educação indígena e a distinção entre educação indígena e educação para o índio, e a Legislação que trata da educação diferenciada e específica, direito conquistado a partir da Constituição de 1988, tendo como base os Documentos Legais. Na seção III- Educação, Diversidade e Interculturalidade- abordo a interculturalidade e práticas tradicionais nas escolas indígenas, para compreender essa questão busco subsídios teóricos nas reflexões de Walsh (2006), Candau (2009), Fleuri (2002), entre outros. Na seção IV- Ação Saberes Indígenas na Escola: contribuições para a formação de professores/as indígenas e a produção de materiais didáticos e pedagógicos. Faço uma breve contextualização do projeto ASIE, trago um breve histórico da formação de professores no Estado de Mato Grosso e discorro sobre a produção de materiais didáticos, para essas reflexões busco suporte teórico nos autores D' Angellis (2012), Pimentel da Silva (2018), Ferreira, Grandó e Zoia (2019), Luciano, Luciano e Simas (2019) entre outros. E na Seção V- Dialogando com os coordenadores/as e professores/as do Projeto ASIE: a escola e sua importância na atualidade para a valorização, revitalização e manutenção da cultura. Trago algumas considerações sobre a importância do projeto ASIE para a escola das comunidades atendidas pelo polo de Sinop/Juara, A percepção que esses povos têm com relação ao projeto desenvolvido em suas comunidades. Trago também a fala das professoras da Universidade de Mato Grosso que coordenam o projeto sobre a importância do mesmo, de como se dá a participação dos professores/as e da comunidade referente aos conteúdos trabalhados no projeto e nas oficinas de materiais didáticos, os materiais elaborados e os desafios encontrados na implementação do projeto. Buscando apoio teórico nos autores Grupioni (2006), Luciano (2019), entre outros. Por fim, na seção VI apresento as considerações finais levantadas a partir deste trabalho.

Palavras-chave: Educação indígena. Educação Escolar Indígena. Materiais didáticos. Saberes Indígenas na Escola.

ABSTRACT

The purpose of this research is to understand how the actions of the project Indigenous Knowledge Action at School has contributed whit the school in communities indigenous of folk: Apiaká, Munduruku, Kayabi/Kawaiwete, Terena e Kayapó of towns Juara/MT e Matuapá/MT, respectively. I search understanding significance of school for these folk indigenous in actuality, the importance of project developed in their communities, the subjects elaborate about the project in question contributed in students learning and a community. The work is divided into six sections: In section I - I bring the introduction contextualization of topic addressed. In section II – Historical and Legal components of indigenous education and indigenous school education in Brazil- I discuss briefly about indigenous education and indigenous school education, having as subside theoretic reflexion propose by Melià (1979), Mandulão (2003) about the particularities of indigenous education and distinction between indigenous education and education for the Indian and Legislation that deals with differentiated and specific education , right conquered since the 1988 Constitution, based on the Legal Documents . In the section III- Education, diversity and interculturality, I approach the interculturality and the traditional practices in the indigenous school, to understand this question I search subsidies theoretic in the reflexion by Wash (2006), Candau (2009), Fleuri (2002), among others. In section IV- Action knowledge indigenous at school: contributions to qualification of indigenous teachers and the production of didactic and pedagogical materials. I do a little contextualization of the project IKAS, I bring a little history of teachers qualification in the State of Mato Grosso and I discuss the production of teaching materials, for this reflexion I search support theorise from the authors D' Angellis (2012), Pimentel da Silva (2018), Ferreira , Grando e Zoia (2019), Luciano e Simas (2019) among others. In the section V- Dialoguing with the coordinators and teachers of IKAS Project: the school and it's importance in actuality for valorisation, revitalization and upkeep for culture. I bring a same considerations about the importance of IKAS Project for school of the communities served by of Sinop/Juara center. The perception that these people have about the project developed in their communities. I also bring the speech of the professor of the university of Mato Grosso who coordinate on the importance of it , how the teachers and the community participate regarding the contents worked on in the project and in didactic material workshops, all material elaborate and challenges encountered in implementing the project. Seeking theoretical support from the authors Grupioni (2006), among others. Finally, in the section VII: Present the final considerations raised from this work.

Word-key: Education indigenous. Education school indigenous. Didactics materials. Knowledge indigenous in the school.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Quadro comparativo da Educação Indígena e da Educação para o Indígena 27
- Figura 2** - Mapa das Terras Indígenas atendidas pelo polo de Sinop/Juara 72
- Figura 3** - Livros elaborados pelos professores/as indígenas Polo Sinop/Juara..... 82

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Formação na aldeia Koxonety Poke' é com os professores/as do Povo Terena e Kayapó	75
Fotografia 2 - Formação na aldeia Mayrob na terra indígena Apiaká/kayabi com professores/as do Povo Apiaká, Kayabi/Kawaiwete e Munduruku.....	76
Fotografia 3 - Atividade do Mini Dicionário Terena	78
Fotografia 4 - Atividades da cartilha alfabeto kayapó.....	78
Fotografia 5 - Atividades da cartilha alfabeto kayapó.....	79
Fotografia 6 - Atividade do livro Povo Munduruku.....	80
Fotografia 7 - Atividades do Povo Kayabi/Kawaiwete	80
Fotografia 8 - Atividades do Dicionário Ilustrado Apiaká	81
Fotografia 9 - Lançamento dos livros do projeto ASIE Polo Sinop/Juara.....	83
Fotografia 10 - Letras de músicas do povo Munduruku e Terena na língua Munduruku/ língua portuguesa e na língua Terena/ portuguesa	96
Fotografia 11 - Oficinas com elaboração de materiais didáticos pedagógicos em língua materna e língua portuguesa na Aldeia Nova Munduruku na Terra Indígena Apiaká/Kayabi.	96
Fotografia 12 - Caça palavras com nomes de peixes na língua originária e na língua portuguesa	96
Fotografia 13 - Jogos Matemáticos elaborados nas oficinas.....	97

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASIE	Ação Saberes Indígenas na Escola
CEEI	Conselho Estadual de Educação Indígena
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
CNE	Conselho Nacional de Educação
FAINDI	Faculdade Indígena Intercultural
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	Instituto Sócio Ambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGECII	Pós-graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROESI	Programa de Educação Superior Indígena Intercultural
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC-MT	Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
TEE's	Territórios Étnicos Educacionais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 COMPONENTES HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	22
2.1 Breve contextualização da educação indígena	22
2.2 Educação escolar indígena.....	25
2.3 A educação diferenciada garantida pelas Leis Brasileiras	31
2.4 Formação de professores/as indígenas presente nos Documentos Legais	40
3 EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE.....	46
3.1 A escola indígena e a educação intercultural	46
3.2 A escola e os desafios na promoção da educação intercultural	55
3.3 A interculturalidade na escola indígena a partir da Ação Saberes Indígenas na Escola.....	59
4 AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS E A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS	61
4.1 Breve histórico sobre a formação de professores/as indígenas em Mato Grosso	61
4.2 Breve contextualização do Projeto ASIE.....	66
4.3 Ação Saberes indígenas na Escola e a produção de materiais didáticos	69
4.4 Localização geográfica e as diferentes situações sociolinguísticas dos povos Kawaiwete, Munduruku, Apiaká, Kayapó e Terena povos atendidos pelo polo de Sinop/Juara-MT.....	71
4.5 Contribuições da ASIE para a produção de materiais didáticos para as escolas indígenas.....	73
4.6 Processo formativo do Polo de Sinop/Juara	75
4.6.1 O Povo Terena.....	77
4.6.2 O Povo Kayapó.....	78
4.6.3 O Povo Munduruku	79
4.6.4 O Povo Kayabi/Kawaiwete	80

4.6.5 O Povo Apiaká.....	81
5 CONVERSANDO COM OS COORDENADORES/AS E PROFESSORES/AS DO PROJETO ASIE: A ESCOLA E SUA IMPORTÂNCIA NA ATUALIDADE PARA A VALORIZAÇÃO, REVITALIZAÇÃO E MANUTENÇÃO DA CULTURA	84
5.1 A importância do ASIE para a escola indígena das comunidades atendidas pelo polo de Sinop/Juara	84
5.1.1 Percepção do projeto ASIE para as comunidades Apiaká, Munduruku, Kayabi/Kawaiwete, Kayapó e Terena.....	87
5.1.2 Dialogando com as professoras colaboradoras e coordenadoras do ASIE da UNEMAT polo Sinop/Juara	92
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	105

1 INTRODUÇÃO

O país em que vivemos é formado por uma grande diversidade de povos e culturas, porém a presença de povos de diferentes origens, entre elas branca, negra e indígena, não significa a livre aceitação uns dos outros, ao contrário, apesar de estarmos num país onde se exalta a tolerância entre as raças e a valorização da diversidade cultural, algumas culturas se sobrepõem sobre outras, construindo assim, sentimentos de culturas inferiorizadas e culturas ditas “superiores”. Conforme Aníbal (2005) “Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”. Esse processo de racialização que produziu a discriminação teve seu início marcado pelos “colonizadores” em busca da total dominação do território com exploração da mão de obra indígena, excluindo, escravizando e negando seus direitos. Esses acontecimentos se estendem até os dias atuais.

Ainda que o quadro que se apresenta na contemporaneidade é de uma sociedade marcada por um preconceito estrutural e racializado, étnico, a ponto de produzir as invisibilidades indígenas é preciso compreender que todos os grupos são construtores de cultura, assim, cultura pode ser compreendida como a vida em movimento, como a exterioridade do ser humano e das relações destes com a natureza, outros seres, com as coisas do mesmo mundo. Nessa perspectiva, concordamos com Luiz Augusto Passos (2010) quando afirma que:

Cultura não é, jamais, uma coisa exterior a nós, mas é aquilo que queremos para nós, e que negociamos com o grupo humano com o qual convivemos e que nos deu origem. É o nosso lugar e jeito de ser e de estar no mundo com os outros e outras. É morada, é abrigo. É o que nos ex-põe, tira nossa intimidade para fora de nós, para um território público. A cultura é como um espelho projeta para nós mesmos nossa imagem do exterior de nós para nós, e para os outros. Nela, estamos envolvidos nas formas de tempo e espaço que nos faz acessíveis ao mundo (PASSOS, 2010, p. 25).

A cultura é o que nos identifica, enquanto sujeitos de uma determinada sociedade. Mas a atual sociedade em que estamos inseridos é fruto de uma história de desrespeito e de dominação, com imposição de valores da sociedade dominante com relação ao diferente e dito “inferior”. É preciso que as culturas sejam respeitadas e valorizadas em suas singularidades. Não existem culturas superiores e sim uma grande diversidade cultural, no entanto ainda presenciamos os povos indígenas vistos por muitos como povos culturalmente atrasados.

O desconhecimento e o desrespeito ao outro serviu de justificativa para muitas atrocidades praticadas contra os povos considerados inferiores pelos “colonizadores” ao longo da história. Zoia (2010) afirma que:

Apesar de a diversidade cultural fazer parte da história da humanidade desde os seus primórdios, não são poucos os exemplos de genocídios e etnocídios praticados contra os povos considerados “culturalmente” inferiores. Os povos indígenas, a exemplo disso, desde o primeiro momento dos seus contatos com a população não índia passaram por inúmeros processos de desestruturação étnica, como resultado da dominação socioeconômica e cultural que lhes foram impostas pelos países colonizadores (ZOIA, 2010, p. 69).

Falar de cultura, de respeito ao outro, de reconhecimento dos povos indígenas é complexo, pois diante da ciência moderna, do mundo moderno foram classificados e tratados como não humanos, portanto, como já vem sendo realçado no texto, como inferiores. Desta forma, se os são inferiores, há os superiores, os detentores do conhecimento. Essa forma de pensar e de conceber o mundo movimentou uma história de conquistas territoriais, de violências e de planos de tornar os povos indígenas “civilizados”, não iguais, mas que ao menos compreendessem o mundo dos ditos “superiores”. Assim, instituições ideológicas que servem a organização colonial entram em ação, ou seja, a igreja e a escola, ambas consubstanciadas por políticas de negação da cultura, negação identitária.

No século XX as políticas de educação destinadas aos povos indígenas continuaram sendo políticas de desagregação, de desvalorização da cultura, da língua, das tradições, tendo como objetivo integrar o índio na sociedade dita “civilizada”. Estamos inseridos em uma sociedade que visa a “universalização” da cultura ocidental, inferiorizando e deslegitimando os saberes e os modos de vida das outras culturas, provocando aos outros, o sentimento de atraso em relação à sociedade dominante. A educação é o principal caminho para a transformação de uma sociedade que visa a “universalização” da cultura ocidental para atender aos interesses capitalistas. Segundo Marin (2008):

Antigamente, a modernização e, atualmente, a globalização, propôs um modelo de cultura única, atrás do qual todos os povos deveriam alinhar-se, sem respeito algum à diversidade cultural. Nessa perspectiva, os povos indígenas e as outras culturas são considerados como atrasados e constituem um obstáculo à globalização do capitalismo (MARIN, 2008, p. 15).

O mundo é formado por uma vasta diversidade cultural, e é totalmente inaceitável a ideia de impor uma verdade absoluta. Devemos pensar em uma sociedade

plural com a responsabilidade de construir a igualdade dentro das diferenças, respeitando as riquezas da nossa diversidade, promovendo o diálogo e a tolerância entre os povos. É preciso pensar uma educação que consiga compreender essa diversidade pautada no respeito e também na preservação e continuação de uma sociedade multicultural, considerando outras formas de pensar, agir e se situar no mundo, pois essas tantas diferenças nos possibilitam um aprendizado enriquecedor, o diferente tem muito a nos oferecer, para que possamos compreender as várias formas de se estar e viver neste mundo.

Essas indagações e reflexões feitas foram sendo constituídas ao longo da formação como Pedagoga. A invisibilidade dos povos indígenas é fato, e isso inquietou-me no sentido de pesquisar na graduação a Lei 11.645/2008, que tratava da obrigatoriedade do ensino das culturas negras e indígenas nas escolas, estava sendo cumprida e de que forma essa questão era trabalhada nas escolas, a pesquisa tinha como objetivo verificar se os professores tinham o conhecimento dessa lei, se trabalhavam a cultura indígena na escola e de que forma era trabalhado, sendo que o estudo da cultura indígena nas escolas públicas e privadas passou a ser obrigatório a partir dessa lei. Pois ainda há invisibilidade com relação aos povos indígenas, as escolas tratam a história dos povos indígenas de maneira superficial, como povos escravizados e vítimas de preconceito, mas não contam a história de luta para conquistarem seu espaço e sua liberdade, e da contribuição desses povos para a cultura brasileira.

Ainda inquieta e a fim de me aprofundar mais nas questões indígenas, porém agora com um olhar de dentro, pois eu mesma preciso conhecer mais sobre os povos, a educação, as questões indígenas. Então, em 2018 elaborei um projeto de pesquisa e enviei para a seleção do programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), na cidade de Cáceres, com o objetivo de pesquisar sobre a educação e a educação escolar indígena especificamente do povo Apiaká da terra indígena Apiaká/kaybi no município de Juara-MT envolvendo o projeto ASIE.

Ingressa no curso de Pós-Graduação em Educação PPGEdU/UNEMAT em 2019, tive a oportunidade de fazer um estágio de docência no ensino superior, como requisito obrigatório do mestrado. Fiz este estágio no curso de Pedagogia Intercultural na Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) vinculada ao campus universitário Deputado Estadual Renê Barbour, localizado na cidade de Barra do Bugres no Estado de Mato Grosso, esse estágio me trouxe uma experiência incrível, pois tive a oportunidade de ter um contato mais próximo com a cultura e os povos indígenas.

Durante as atividades desenvolvidas referentes à disciplina ministrada denominada Tecnologias da Informação e Comunicação, fomos conhecendo um pouco mais da realidade de algumas etnias, seus desejos e expectativas com relação à disciplina, pois demonstravam muito interesse em utilizar os computadores. Em todos os momentos durante a realização das atividades podíamos ver o compromisso e a satisfação em aprender algo novo. Ao término do último dia de aula, nos dirigimos até o prédio da antiga escola agrícola onde após a janta, aconteceria a festa Julina Intercultural, estavam todos muito animados, e as mulheres é que haviam costurado suas próprias saias. Enquanto eles/as se arrumavam, nós íamos organizando os brindes arrecadados para o bingo, organizando o salão, verificando o som, e o pessoal da cozinha dando um toque final no cachorro quente, na canjica e na pipoca. A festa teve direito a uma fogueira enorme, todos/as muito bem caracterizados/as e muita animação. Iniciamos a quadrilha e eu também participei, pois havia ensaiado com eles/as uma das noites. A quadrilha intercultural foi narrada de acordo com algumas peculiaridades da cultura indígena, misturadas com alguns aspectos da cultura não indígena. Foi uma quadrilha linda! Ao término, saboreamos as comidas típicas de festa Julina, e em seguida iniciou-se o bingo, alguns cantando as pedras que precisavam que saíssem, outros “comendo barriga”, uns/as com muita sorte, já outros/as nem tanto. Mas uma coisa todos/as tinham em comum, a alegria. Encerrava-se ali, o meu estágio intercultural. Despedimo-nos muito emocionados/as, recebemos abraços calorosos, tiramos fotografias para registrar o momento, saímos de lá enriquecidos/as, uma experiência maravilhosa, pois até então, eu ainda não havia tido contato com a cultura indígena tão diretamente. Fui acolhida por eles/as, me senti privilegiada por poder ter a oportunidade de vivenciar cada momento de interação com povos de diferentes etnias, com uma história de luta, superação, persistência e de muita esperança. Tenho certeza que aprendi mais do que ensinei. Esse contato possibilitou a todos/as os envolvidos/as um aprendizado gratificante. Os acadêmicos/as aprenderam sobre as tecnologias, como utilizá-las na aldeia e nós como professores/as da disciplina aprendemos sobre a resistência, a luta e a vontade desses povos em ter uma formação que lhes preparem para serem professores/as das escolas de suas aldeias. O convívio durante seis dias com povos de várias etnias, com diferentes culturas, costumes e crenças foi enriquecedor.

Porque faço esse relato? Para elencar três pontos importantes. O primeiro se refere a realização do cumprimento obrigatório em estágio de docência no ensino superior, e a escolha feita em uma realidade pedagógica que tivesse correspondência

com o objeto de pesquisa. O Segundo ponto a vivência/ experiência pedagógica intercultural na presença de 18 povos indígenas presentes no curso de pedagogia intercultural, entre eles a presença Munduruku, Apiaká e Kayabi, professores/as das escolas indígenas participes do Projeto Ação Saberes Indígenas na escola (momento construído para estar na comunidade- impossibilitado pelo Covid-19). Por fim o terceiro ponto a construção da disponibilidade do sentir, do estar junto e assim envolver, no sentido de deixar-me ser envolvida com todos os espaços, compreendendo que o estágio não era apenas o espaço da sala de aula, mas a estada em todas as atividades, como a que apresentada. O envolvimento era estar em meio ao fogo da fogueira intercultural, era o som e a visibilidade dos corpos pintados e interculturalizados entre o mundo indígena e não indígena. Enfim, essas vivências/experiências em muito contribuíram para compreensões posteriores.

Inicialmente o desejo de pesquisa era compreender como os povos indígenas trabalham com a educação em suas aldeias, quais as especificidades da educação escolar indígena, como se dá a produção de materiais envolvendo os saberes indígenas no Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), iniciado em 2017, com o envolvimento das Universidades UFMT, UNEMAT, IFMT e CEFAPRO. Tínhamos como objetivo compreender como acontece o processo de produção colaborativa de materiais didáticos nas aldeias e como os professores/as trabalham com esses materiais didáticos na terra indígena Apiaká/Kayabi.

Mas devido ao atual momento que estamos passando de enfrentamento a pandemia da Covid-19 onde se faz necessário manter o isolamento social, e momento em que as comunidades indígenas ficaram fechadas sem nenhuma possibilidade do desenvolvimento da prática de campo para observação, o projeto de pesquisa precisou passar por algumas readequações e organizações, sem mudar o foco do objeto de estudo. Reformulamos nossas perguntas e objetivos, dessa forma, a pesquisa foi redimensionada e optamos por analisar o trabalho realizado pela Rede dos Saberes do Polo Sinop/Juara, com todos os povos por ela atendidos, desta forma, a pesquisa foi intitulada Ação Saberes Indígena na Escola: contribuições da ASIE para as comunidades Apiaká, Kayabi/Kawaiwete, Munduruku, Kaiapó e Terena- Rede UFMT/Polo de Sinop/Juara, vinculada à linha de pesquisa: Educação e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) tendo como objetivo geral compreender como o projeto ASIE tem contribuído com as escolas das comunidades indígenas dos povos Apiaká,

Munduruku, Kayabi/Kawaiwete, Terena e Kayapó povos atendidos pelo polo Sinop/Juara, e como objetivos específicos:

- 1- Compreender o significado da escola para esses povos na atualidade;
- 2- Verificar a importância do projeto desenvolvido nessas comunidades;
- 3- Analisar em que o ASIE contribuiu com a escola, com a aprendizagem dos alunos/as e com a comunidade;
- 4- Verificar como os professores/as coordenadores/as do ASIE avaliam o projeto.

Assim, realizamos uma pesquisa participante, com fenomenologia descritiva, qualitativa, bibliográfica e documental para compreendermos as questões históricas e/ou a perspectiva histórico-cultural que envolve a educação escolar indígena. De acordo com Martins (1990):

A fenomenologia tem a preocupação de descrever o fenômeno e não de explicá-lo, não se preocupando com o buscar relações causais. A preocupação será no sentido de mostrar e não em demonstrar, e a descrição prevê ou supõe um rigor, pois, através da rigorosa descrição é que se pode chegar à essência do fenômeno (MARTINS, 1990, p. 141).

Essa abordagem de pesquisa leva em consideração o contexto em que as coisas acontecem com ênfase no mundo da vida cotidiana, volta ao mundo da vida, no confronto com o mundo de valores e crenças. Não tendo a pretensão de significar ou explicar os acontecimentos e sim compreendê-los. O sujeito interpreta o objeto, pois não existe objeto sem sujeito. Esse tipo de pesquisa valoriza o sujeito e reconhece sua importância no processo de construção do conhecimento.

O subjetivismo é a chave nesse processo, centralizando o processo no sujeito, pois propõe-se a desvendar o fenômeno, para além da aparência, analisando o texto e o contexto, o cenário, o lócus do fenômeno. O pesquisador reconhece o ponto de vista do indivíduo.

As vivências do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola como, entrevistas, narrativas, memórias e documentos foram acessados pela internet, dialogarmos com os nossos sujeitos da pesquisa, respeitando o distanciamento social. E mesmo que o uso do contato foi midiático não prejudicou as compreensões e a produção da pesquisa no sentido de obter informações. Faltou-nos a interação direta, do olhar, dos cheiros, do contexto que outrora havia planejado para o desenvolvimento desta investigação. Assim, sinto falta do não vivido, estando na comunidade poderia dizer melhor sobre as especificidades do projeto, as especificidades da escola.

Os estudos, as legislações, as pesquisas e mesmo os professores/as sujeitos/as desta pesquisa afirmam que muito se tem avançado com relação ao direito da educação diferenciada aos povos indígenas, uma educação que realmente atenda suas necessidades, voltadas para a valorização e manutenção da cultura.

É nesta direção que Alexis Leontiev (2004) destaca que:

O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Sendo assim podemos afirmar que a transmissão de valores e costumes de um povo através da educação é a forma mais eficaz de manter a cultura viva. As escolas indígenas têm o importante papel de manter a cultura e os saberes tradicionais vivos e ao mesmo tempo ter acesso ao conhecimento produzido pela sociedade não-indígena. O/A professor/a é visto/a como um protagonista importante nesse processo, pois atua como um intermediário cultural, resgatando os conhecimentos indígenas e trazendo o conhecimento de fora, cobrando das autoridades competentes o reconhecimento das especificidades de uma escola indígena.

Com a Constituição de 1988 os povos indígenas tiveram seus direitos por uma escola diferenciada e específica garantidas por lei, sendo reconhecidas suas formas próprias de produzir conhecimento e também o direito de desenvolverem suas práticas culturais.

Para a realização deste trabalho e compreensão do processo educativo em curso nessas aldeias do Polo Sinop/Juara atendidas pelo projeto ASIE fez-se necessário percorrermos outros caminhos, como já mencionamos anteriormente, mas esses “outros” caminhos nos possibilitaram o desenvolvimento dessa pesquisa de forma que as respostas para os nossos questionamentos fossem sanados e nossos objetivos fossem alcançados.

Nosso trabalho está dividido em cinco seções.

Na primeira seção trazemos aspectos introdutórios e contextualização do tema.

Na segunda seção discorreremos brevemente sobre a educação indígena e a educação escolar indígena, traremos a educação escolar indígena como resultado das lutas pela defesa de seus direitos, as conquistas efetivadas pela Constituição de 1988 e as que ainda não foram de fato efetivadas.

Na terceira seção, falamos sobre educação, diversidade e interculturalidade, com foco na educação indígena, a escola e os desafios na promoção da educação intercultural e a interculturalidade na escola indígena a partir da Ação Saberes Indígenas na Escola.

Na quarta seção discorremos sobre o projeto Ação Saberes Indígenas na Escola e as contribuições para a formação de professores/as indígenas e as oficinas de produção de materiais didáticos e pedagógicos ocorridas nas comunidades indígenas atendidas pelo polo de Sinop/Juara.

Na quinta seção apresentamos um diálogo com os professores/as indígenas coordenadores/as do projeto e também com duas professoras da UNEMAT que faziam parte da coordenação da ASIE neste polo, sobre o desenvolvimento do projeto e sua importância para as comunidades atendidas.

Por fim, apresentamos as considerações finais levantadas a partir deste trabalho de pesquisa e consideramos a importância de tornar visíveis as contribuições do projeto ASIE para a cultura e a educação indígena buscando uma educação intercultural, valorizando os saberes tradicionais indígenas e o resgate da memória cultural.

A proposta dessa pesquisa é um convite para que possamos percorrer um caminho na perspectiva histórico-cultural reconhecendo os saberes tradicionais e algumas ressignificações, nos apoiando em Leontiev (1978) quando afirma que:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexo é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como nos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Procurando analisar as mudanças ocorridas na educação escolar indígena a partir da Constituição de 1988 e a legislação que trata especificamente da educação escolar indígena, com enfoque na produção de materiais didáticos pedagógicos envolvendo o projeto ASIE, levando em consideração a falta de materiais envolvendo os saberes indígenas.

2 COMPONENTES HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Por diversos motivos a educação indígena teve momentos de excessivo acanhamento, quase sem coragem para reclamar sua autonomia e seus direitos. A educação indígena não é a mão estendida à espera de esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos (MELIÀ, 2000, p. 16).

Nesta sessão abordaremos alguns aspectos da educação indígena, embora por muito tempo, muitos acreditassem que os índios não tivessem nenhuma forma de educação. A sociedade nacional, desde o Brasil colônia, faz julgamentos com relação a educação dos povos indígenas, supondo e até afirmando que os mesmos não têm educação, pelo fato de não possuírem uma forma de educar como a maioria das sociedades, apenas por não possuírem a instituição escola, pois não havia educação institucionalizada. O fato é que a educação indígena era pautada na oralidade, que através da oralidade a herança cultural permanecia sendo transmitida de geração para geração. Traremos a educação escolar indígena, resultado das lutas pela defesa de seus direitos, as conquistas efetivadas pelo Constituição de 1988 e as que ainda não foram de fato efetivadas.

2.1 Breve contextualização da educação indígena

A educação indígena representa a forma como cada povo vive e transmite os seus conhecimentos e saberes tradicionais as suas crianças garantindo assim a reprodução e a sobrevivência de seus costumes e valores, e a educação escolar indígena que surge com a chegada dos colonizadores, e é imposta aos povos indígenas com o propósito de unificação das culturas de acordo com o modelo da cultura dominante, na tentativa de “civilização” e na conversão dos indígenas à religião católica.

Os povos indígenas sempre tiveram seus modos próprios de produzir conhecimento, transmiti-los às crianças e de se organizar socialmente, sem que fossem necessárias salas de aula e um/a professor/a para transmitir esses conhecimentos, pois os mesmos eram transmitidos através da tradição oral, em seus idiomas próprios, sem utilizar a escrita alfabética, pois os indígenas utilizam grafismos, onde as cores e formas são repletas de significados, pois através desses grafismos é possível identificar a

posição ou o papel social que ocupam e a sociedade ao qual pertencem. Os povos indígenas em suas particularidades possuem um método característico de interiorizar em seus integrantes um modo próprio de ser, de assegurar sua sobrevivência e reafirmar sua cultura.

Freire (2004) ao se referir à educação dos povos indígenas, ressalta que:

Nessa sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo o momento e em qualquer lugar. Na divisão do trabalho, não havia um especialista – o docente – dissociado das condições materiais de existência do grupo. Posto que era sempre possível aprender algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da educação tribal, mantendo vivo o princípio de que todos educam (FREIRE, 2004, p. 15).

Os povos indígenas têm um modo singular de ver o mundo, suas ideologias a respeito da educação e transmissão dos valores culturais são muito particulares. Para os indígenas não se fazia necessária a figura do/a professor/a, pois a transmissão de suas crenças e valores eram compartilhados por todos da comunidade com o intuito de preservar e repassar a herança cultural de geração para geração. De acordo com Mandulão (2003, p. 131) “os mais velhos sempre tiveram um papel muito importante na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens. São eles os responsáveis pelos relatos das histórias antigas, das restrições de comportamento, das nossas concepções de mundo, etc.” Nas comunidades indígenas os mais velhos são extremamente respeitados, pois são considerados pela comunidade como a memória viva da cultura, e tem como responsabilidade a transmissão dos conhecimentos e costumes do seu povo, para que a cultura continue sendo repassada.

Neste sentido, Daniel Munduruku diz o seguinte:

O conhecimento na sociedade indígena é dominado pelos mais velhos. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre o seu povo, sobre a sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado (MUNDURUKU, 2000, p. 92 *apud* SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 06).

A educação indígena é construída através da convivência e da coletividade, todos são responsáveis pela educação, a criança indígena é socializada e educada não somente pela família, mas por todas as relações que se estabelecem diariamente na comunidade, dessa forma a criança está sempre a aprender, seja com os brinquedos que representam miniaturas dos instrumentos utilizados pelos adultos, por imitação e observação. De acordo com Mandulão (2003), a criança indígena constrói sua aprendizagem imitando os adultos e experimentando as possibilidades que lhes são

oferecidas diariamente, segundo o autor “a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real” (MANDULÃO, 2003, p. 131). Sendo assim, podemos afirmar que a educação indígena é construída na base da experiência, baseados na forma de vida da comunidade. O autor Melià (1979) salienta que:

Possivelmente é o jogo um dos elementos mais importantes da educação indígena. Sabe-se que a criança aprende brincando. A originalidade aqui é que o índio, já desde pequeno, brinca de trabalhar. Seu brinquedo é, conforme o sexo, o instrumento de trabalho do pai ou da mãe. O índio, que brincou de trabalhar, depois vai trabalhar brincando. O seu jogo é brinquedo, não lhe deu ilusões, que depois a vida lhe negará (MELIÀ, 1979, p. 19).

As crianças indígenas aprendem a todo tempo com seus pais, irmãos, avós, seja nas atividades realizadas do dia a dia, ou em rituais e festas, na observação, no acompanhamento dos mais velhos nas diversas atividades desenvolvidas. A aprendizagem acontece na convivência com os outros, aprendem a se relacionar com o grupo e os princípios e valores da cultura de seu povo vão sendo assimilados no dia a dia. As crianças indígenas costumam ter muita liberdade, os adultos as deixam livres para se movimentarem, pois os pais reconhecem o papel da criança na comunidade, existe muita interação e respeito entre crianças e adultos. Mas no momento em que é necessário corrigir, não é somente os pais ou parentes próximos que são autorizados à correção, mas na maioria das vezes a comunidade inteira, principalmente os mais velhos. Os homens e mulheres têm formas distintas de receberem tarefas e orientações. A forma como os povos indígenas vivem, varia de povo para povo dependendo do tipo de relação que estabelecem com a natureza e com o místico.

Conforme Melià (1979):

A participação nos rituais constitui para o índio uma fonte importante de educação religiosa [...] os rituais educam sobretudo pela ação comunitária, que fazem viver, e pela comunhão de gestos de que todos participam. Mas junto aos rituais co-participados, dá-se às vezes uma instrução moral já em forma de conselhos breves, já em forma de amplo código de normas, que devem ser retidas nos mais pequenos detalhes. Nesse contexto se pode considerar o ensino e aprendizagem da visão mítica do mundo com a linguagem simbólica correspondente. Conhecimentos técnicos, trabalhos práticos, atividades rotineiras a vida, sistema de parentesco, organização social, enfim, todos os aspectos da cultura, são colocados na sua verdadeira explicação sobrenatural e mística (MELIÀ, 1979, p. 22).

A educação acontece a todo tempo, os rituais e festas estão repletos de significados. A educação passa por diversas fases desde a concepção de uma vida até o momento da morte. A forma como se organizam se diferencia de uma etnia para outra, cada comunidade é única em suas formas de viver e conviver, devido as vivências

históricas e as condições do ambiente ao qual se adaptaram, cada uma com seus costumes e valores. As atividades praticadas nas comunidades também são variadas, algumas comunidades optam por praticarem a caça, outras vivem basicamente da pesca, da agricultura, enfim, os modos de vida variam conforme o lugar em que vivem e a etnia a qual pertencem, as festas, rituais, pinturas e danças tem significados diferenciados para cada grupo. Desta forma podemos afirmar que as condições geográficas, ambientais e sociais influenciam diretamente no modo de vida de cada povo, necessitando muitas vezes buscar adaptações na natureza para manter alguns hábitos ou ritos.

E ainda no que se refere aos aspectos da educação indígena, Melià (1979) faz alguns apontamentos ao processo de transmissão de cultura especificamente do povo Tupinambá, enfatizando que nem todos os aspectos da educação indígena são exatamente as mesmas em todas as comunidades, pois cada comunidade tem sua realidade.

Os conhecimentos se transmitiam por via oral, face a face pela rotina de vida diária. Todos aprendiam de todos. Aprendia-se até sem ser ensinado. Na transmissão de conhecimentos se dava também um grande valor à tradição, que não somente era sagrada, mas tinha um valor vivo e exemplar. A tradição não era um armazém de coisas passadas, mas um modelo para situações futuras. Um homem com tradição pode se adaptar melhor frente às inovações que um homem sem tradição (MELIÀ, 1979, p. 24).

Dessa forma, podemos afirmar que não existe apenas um tipo de educação ou de cultura indígena, e sim várias culturas e várias formas de educação indígena, o que torna os povos indígenas portadores de uma grande diversidade cultural.

2.2 Educação escolar indígena

A primeira experiência dos povos indígenas com a educação escolar se deu no início do século XVI com os jesuítas em busca da catequização dos povos indígenas e o principal interesse era impor a cultura do “colonizador” e escravizar os índios, negando-lhes o direito de cultivarem seus costumes, proibindo de falarem suas línguas e obrigando-os a assimilar a “cultura oficial”, pois sua cultura era vista por muitos com preconceitos, sendo desvalorizada e marcada pelo estereótipo de cultura “inferior”. A escola imposta aos índios objetivava uma educação que tinha como proposta anular os saberes e processos de conhecimentos próprios.

Segundo Freire (2004):

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaperdessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (FREIRE, 2004, p. 23).

Os “colonizadores” viam a escola como instrumento de evolução e desenvolvimento da humanidade, pois acreditavam que isso só seria possível se os índios fossem catequizados e integrados ao mundo do trabalho da sociedade nacional.

Muitos foram dizimados e os que sobreviveram a exploração econômica e cultural durante séculos, travaram muitas lutas para que pudessem sobreviver à escravidão, aldeamentos e as tentativas de integração à sociedade nacional, e ao longo dos séculos foram se ressignificando para que pudessem se adaptar as mudanças. Segundo Cohn (2001):

A percepção das dinâmicas sociais e culturais exige que se atente não apenas às tradições, como também à inovação; não se nega, assim, a reprodução social, mas amplia-se a noção de reprodução social, de modo que inclua a possibilidade de mudança. Desse modo, vai-se além da proposição de que estas sociedades têm, em todos os seus aspectos, como objetivo único a perpetuação estanque (COHN, 2001, p. 37).

Portanto, entendemos que o processo de transformação de uma sociedade, caminha juntamente com as mudanças que ocorrem, a cultura não é estática. Embora muitos tenham a compreensão de que os índios estejam perdendo sua cultura ou que estão sendo “aculturados” pelo fato de estarem utilizando as tecnologias desenvolvidas por outras sociedades, ou falando o português, e por esses motivos estejam deixando de ser índios. Esses povos demonstraram ao longo dos anos que são capazes de se ressignificarem, mesmo diante de tantas dificuldades e atrocidades cometidas contra seu povo, sem perderem sua identidade.

A escola é uma instituição antiga, com origem na Grécia, e em todas as épocas teve o papel de orientar as regras e normas de uma sociedade. No Brasil, essa instituição foi dirigida no início pelos Jesuítas da Companhia de Jesus, e portanto, os objetivos principais era catequizar e assimilar os indígenas à cultura nacional, que era a cultura europeia portuguesa. Portanto, em nada era considerado os princípios tradicionais indígenas, pois eram interpretados como selvagens, sem alma, sem moral e como animais era preciso domesticá-los e forçá-los a trabalhar nas diversas atividades desenvolvidas.

Para aprofundar a compreensão que os pesquisadores trazem sobre a diferenciação das formas de educação presente nas aldeias, utilizo o quadro abaixo, retirado do livro Educação indígena e alfabetização de Bartolomeu Melià, baseado em uma análise realizada por Florestan Fernandes sobre a educação dos Tupinambá, mas que segundo ele essas características retratam muitas das sociedades indígenas, chama atenção para a distinção entre educação indígena e educação para o índio.

Figura 1 - Quadro comparativo da Educação Indígena e da Educação para o Indígena

EDUCAÇÃO INDÍGENA	EDUCAÇÃO PARA O INDÍGENA
Processos e meios de transmissão	
<ul style="list-style-type: none"> • Educação informal e assistemática • Transmissão oral • Rotina da vida diária • Inserção na família • Sem escola • Comunidade educativa • Valor da ação • "Aprender fazendo" • Valor do exemplo • Sacralização do saber • Persuasão • Formação da "pessoa" 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrução formal e sistemática • Alfabetização e uso de livros • Provocação de situações de ensino artificiais • Deslocamento para a aula • Com escola • Especialistas da educação • Valor da memorização • "Aprender memorizando" • Valor da coisa aprendida • Secularização do conhecimento • Imposição • Adestramento para "fazer coisas"
Condições de transmissão	
<ul style="list-style-type: none"> • Processo permanente durante toda a vida • Harmonia com o ciclo de vida • Gradação da educação conforme o amadurecimento psicossocial do indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrução intensiva durante alguns anos • Sucessão de matérias que têm que ser estudadas e saltos de uma para outra • Passagem obrigada por um currículo determinado de antemão para todos
Natureza dos conhecimentos transmitidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade para a produção total dos próprios artefatos e instrumentos de trabalho • Integração dos conhecimentos dentro de uma totalidade cultural • Integração correta na organização tribal • Aprofundamento nos conhecimentos das tradições religiosas 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulação de tecnologia importada • Segmentação dos conhecimentos adquiridos • Adaptação dentro de um estrato ou classe da sociedade nacional • Conversão e catequese para uma nova religião
Funções sociais da educação	
<ul style="list-style-type: none"> • Ajustamento das gerações • Preservação e valorização do saber tradicional, em vista a uma inovação coerente • Seleção e formação de personalidades livres 	<ul style="list-style-type: none"> • Afastamento e mudança com respeito à vida dos velhos • Adaptação contínua às novidades, mesmo ainda não compreendida • Massificação no genérico

Fonte: Livro Educação Indígena e Alfabetização (MELIÀ, 1979).

Fazendo referência ao quadro acima Meliá (1979) aponta uma diferença entre os dois sistemas:

Enquanto a educação indígena se processa sempre em termos de continuidade, a educação para o indígena pretende estabelecer a descontinuidade e a ruptura com o tempo anterior. A criança é tomada como "tabula rasa". A modo de síntese, se pode dizer com Florestan Fernandes que

a nossa é uma “educação para uma sociedade em mudança”, enquanto a indígena é uma “educação para uma sociedade estável”. Os dois sistemas de educação têm, em si, os seus próprios valores. O problema surge quando a educação para uma sociedade em mudança é imposta a uma sociedade estável, sem apoiar e até debilitando as possibilidades de uma mudança coerente (MELIÀ, 1979, p. 53).

O quadro acima sintetiza as principais diferenças entre a educação indígena e educação para o indígena. Na cultura indígena os conhecimentos são repassados de forma oral, conhecimentos esses necessários para a preservação dos costumes e da identidade, sem a necessidade de uma escola ou professor/a, todos/as da comunidade são responsáveis pela educação, as crianças aprendem brincando, observando os mais velhos nas atividades cotidianas a educação acontece de forma assistemática, enquanto a educação imposta para o indígena é formal e sistemática, necessitando do uso de livros, de escola, da figura de um professor/a, sem respeitar as especificidades de cada povo, ou seja, uma educação que não atende as suas necessidades. Trataremos desse assunto mais adiante.

A partir da década de 1970 começaram no Brasil alguns debates importantes com relação aos direitos humanos, que pretendiam dar início aos processos de descolonização, reconhecendo a diversidade sócio-cultural e linguística dos povos indígenas, com isso formaram-se organizações civis, das quais faziam parte, indigenistas, pesquisadores não-índios, linguistas e antropólogos. As iniciativas desses grupos contribuíram para que ocorressem mudanças significativas na visão que a sociedade nacional e o Estado tinham dos povos indígenas e dos seus direitos. Nesse mesmo ano, criaram-se organizações e associações indígenas, com o propósito de se articularem politicamente para defenderem seus direitos. Como resultados desses movimentos, foram realizadas mudanças significativas na história dos povos indígenas. Diversos grupos participaram da constituinte da Constituição Federal que resultou na Constituição de 1988.

Somente após a Constituição de 1988 é que os povos indígenas foram considerados como sujeitos de direitos, as políticas públicas voltadas à educação escolar indígena passaram a considerar os conhecimentos, as tradições e os costumes de cada povo, possibilitando a implantação de uma escola pensada de acordo com seus interesses e necessidades. Embora consideremos um grande avanço na luta pelo reconhecimento da cultura indígena, sabemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, pois existe um distanciamento entre o que se tem assegurado por leis e a sua real efetivação na prática.

As políticas públicas referentes à educação escolar indígena passaram a considerar os conhecimentos tradicionais e os costumes de cada grupo, fortalecendo as identidades étnicas. A educação escolarizada que historicamente foi imposta aos povos indígenas e por eles vivenciada como uma ameaça aos seus modos de ser, pensar e estar no mundo, passa a ser de interesse e é reivindicada por eles, passando a ser considerada como uma forma de manutenção e resgate da cultura. A escola nesse sentido, desde que seja assumida dentro de uma epistemologia ameríndia, intercultural, étnica, específica e diferenciada por cada povo, assumida na perspectiva da etnopolítica também pode ser um mecanismo de inclusão, respeito à diversidade cultural e a garantia de um novo tempo para os povos indígenas.

A escola indígena se for de fato assumida pelas comunidades indígenas, com professores e gestores responsáveis pelo seu andamento na busca da efetivação e construção de uma educação escolar em harmonia com os interesses e especificidades dos povos, passa a ser concebida como um espaço que possibilita práticas pedagógicas que contemplem conhecimentos tradicionais e ao mesmo tempo o acesso ao conhecimento produzido pela sociedade “não-índia”, valendo-se desse conhecimento para atenderem aos seus interesses, cobrando das autoridades governamentais seus direitos conquistados em leis. Com a Constituição de 1988 ocorreram mudanças significativas na relação entre o Estado Brasileiro e os povos indígenas, pois a política que até então visava integrar os povos indígenas à sociedade nacional, passa a reconhecer, respeitar e valorizar os conhecimentos e as tradições dos povos indígenas. Embora saibamos que muitos desses direitos ainda não foram efetivados de fato, como por exemplo, a demarcação de terras, que envolve muitas problemáticas, quanto ao acesso e uso da mesma, violências geradas por conflitos com a classe ruralista, dificuldades na defesa dos territórios, políticas de saúde, entre outros.

O/A professor/a indígena é visto/a como protagonista importante nesse processo, pois atua revitalizando no constructo escolar os conhecimentos etnizados, do seu povo, mas também trazendo para o currículo escolar, outros conhecimentos, de outros povos e de outras culturas, entre eles a estrutura da língua portuguesa e das diferentes áreas do conhecimento. Tudo isso com a compreensão e com a finalidade de produzir uma escola intercultural. Essa ação de ressignificação do lócus escolar é pautada por outros movimentos como as cobranças às autoridades competentes o reconhecimento das especificidades de uma escola indígena.

Com Luciano (2006), reafirmamos que:

A educação escolar oferecida aos povos indígenas durante séculos sempre teve como objetivo a integração do índio à sociedade nacional, sem respeito às diferenças culturais e linguísticas. Era uma educação de branco, da cultura do branco para os índios. Em outras palavras, a escola servia para o branco ensinar ao índio a ser e a viver como ele. [...] Nosso entendimento é de que a escola, um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas, possa vir a ser um instrumental decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades e dos projetos coletivos de vida. (LUCIANO, 2006, p. 148).

A busca é por uma educação escolar indígena em sua especificidade que atenda e contemple as suas necessidades, uma escola em que os professores/as sejam indígenas, que sua forma diferenciada de aprendizado seja reconhecida e respeitada, que os sujeitos envolvidos reivindiquem seus direitos e que tenham suas práticas culturais legitimadas. Essa é a escola que se torna a esperança dos povos indígenas para a conquista de seus direitos. Esse direito a uma educação diferenciada que foi garantida e legalizada a partir da Constituição de 1988, com políticas públicas voltadas para um currículo que valorize os conhecimentos tradicionais, o modo como vivem, para que assim, possam dar continuidade a sua história, uma educação que possibilite suas práticas educacionais interculturais, fazendo com que os direitos dos povos indígenas sejam reconhecidos. A Constituição Federal em vigor, resultado de muitas lutas de movimentos sociais e indígenas, aboliu a educação integracionista que buscava a homogeneização cultural, reconhecendo assim a pluralidade cultural existente.

Os debates referentes a esta escola diferenciada, que atenda aos interesses das comunidades indígenas vêm se intensificando nos últimos anos, com a implantação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com o Plano Nacional de Educação (PNE).

O Ministério da Educação (MEC) ao instituir as características específicas da escola indígena, aponta que a mesma seja:

- Comunitária:

Porque conduzida pela comunidade indígena, 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 aspectos e momentos utilizados para a educação escolarizada.

- Intercultural:

Porque 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 a outra; estimular o entendimento e o respeito entre os seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

- Bilíngüe/multilíngüe:

Porque 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 são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngües em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identitários, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante.

- Específica e diferenciada:

Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena (BRASIL, 2005, p. 24-25).

Considerando as mudanças referentes à educação indígena garantidas por leis, após décadas de negação e fruto da luta de diversos movimentos indígenas e movimentos de apoio aos índios, finalmente rompeu-se com a política integracionista, legitimando aos povos indígenas o direito as suas práticas culturais próprias.

2.3 A educação diferenciada garantida pelas Leis Brasileiras

Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que elas acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que sejam cumpridas. (Depoimento da Prof.^a Maria de Lourdes, Guarani do Mato Grosso do Sul apud GRUPIONI, 2004, p. 01).

Com a Constituição de 1988 ficou assegurado aos índios no Brasil, o direito de serem índios, de praticarem sua cultura, tradições, resgatarem suas línguas originárias e o direito a uma escola específica e diferenciada. Com esse reconhecimento e com os trabalhos de ressignificação em movimento nas escolas indígenas do Brasil a escola indígena passa a ser fundamental no processo de afirmação étnica e cultural, superando seu papel inicial de uma educação voltada para a assimilação e integração.

Dentre os documentos criados para orientar a educação escolar indígena, se encontra o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas que têm destacado o direito a uma educação diferenciada aos povos indígenas, levando em conta seus conhecimentos, o uso das línguas originárias e suas práticas culturais, oferecendo aos povos indígenas formação para atuarem como professores em suas comunidades. Tais leis asseguram uma transformação com novas práticas atribuídas para as escolas das

comunidades indígenas, procurando adequar-se às particularidades específicas de cada comunidade. Este documento aponta que:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (BRASIL, 1998, p. 32).

Buscando uma educação que supere a negação dos direitos dos povos indígenas não apenas na legislação, mas na prática. As mudanças ocorridas a partir da Constituição de 1988, que busca uma sociedade democrática, que respeita as diferenças entre os povos e dialoga com ela é resultado de muita luta dos movimentos indígenas e dos movimentos sociais civis.

A Constituição federal afirma que:

Artigo 231

- São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

No que se refere à educação, a Lei determina que:

Artigo 210

- Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988).

Ainda nesse mesmo Artigo, no inciso II, a Lei define que:

Artigo 210 - [...]

II – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

No que se refere à questão cultural, a Lei assegura as manifestações culturais dos povos e a proteção do Estado para essas demonstrações.

Artigo 215

- O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso as fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

1- O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 1988).

A LDB de 1961 que antecedia a Constituição de 1988 era marcada pela tendência integracionista e passou a perder espaço para a nova legislação que passou a garantir aos indígenas o direito pleno da cidadania, o reconhecimento de sua identidade diferenciada e de sua manutenção, delegando ao Estado a responsabilidade de proteger as manifestações culturais dos povos indígenas. Assegurando também às comunidades indígenas o direito a fazerem o uso de sua língua originária e seus próprios métodos de aprendizagem.

De acordo com Grupioni (2006):

Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade da escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração (GRUPIONI, 2006, p. 56).

Em 1993, o MEC publicou as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” como necessidade de reconhecimento de parâmetros para a atuação de diversas agências governamentais e lançou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) com o objetivo de oferecer subsídios para a construção de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e oferecer um ensino de melhor qualidade para a formação dos alunos/as indígenas enquanto cidadãos/ãs. Através da criação dessa categoria, tem-se a possibilidade de garantir às escolas indígenas autonomia na construção do projeto pedagógico, uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a participação de cada comunidade indígena nas decisões referentes ao andamento da escola.

A partir desta determinação será reconhecida como “escola indígena” o estabelecimento de ensino, localizado nas terras indígenas, atendendo as necessidades escolares declaradas pelas comunidades, considerando as várias sociedades indígenas com formas próprias de se organizarem socialmente, politicamente e economicamente.

No ano de 1996, foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a atual LDB, que se refere à educação escolar indígena de forma específica e a divide em duas etapas, no que se refere ao ensino fundamental, no artigo 32, estabelecendo que este será ministrado em língua portuguesa, mas que será assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas originárias e processos próprios de aprendizagem. Reafirmando assim, o direito inscrito no Capítulo 210 da Constituição Federal.

Outra referência à educação escolar indígena aparece nos artigos 78 e 79, referente às disposições gerais que reafirma o dever do Estado em oferecer uma educação escolar bilíngue e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua originária de cada comunidade indígena, proporcionando a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes também o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

Para que isso possa ser garantido a LDB estabeleceu a junção dos sistemas de ensino para a produção de programas integrados de ensino e pesquisa, envolvendo as comunidades indígenas em sua produção, tendo como meta o desenvolvimento de currículos específicos, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, prevê ainda a elaboração de materiais didáticos, diferenciados e específicos, além da formação de pessoal para o trabalho nas aldeias.

A partir dessas deliberações, a LDB determina que a educação escolar indígena deverá ser tratada de modo diferenciado com relação às demais escolas do sistema de ensino, o que é destacado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade, assim as escolas indígenas têm total liberdade para definir seu projeto político-pedagógico de acordo com suas particularidades.

No artigo 23 da LDB diz que:

Artigo 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, em que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Com relação às características regionais, locais e culturais a LDB destaca a importância de se considerar tais características. No artigo 26 afirma o seguinte:

Artigo 26° - Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Dessa forma, podemos dizer que a LDB tem possibilitado uma escola que possa atender a demanda da comunidade e oportunizar aos educandos/as um aprendizado significativo. Ainda no que se refere às leis que tratam especificamente da educação escolar indígena nos artigos 78 e 79 fica estabelecido que:

Artigo 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Artigo 79º - A União apoiará técnica e financeiramente aos sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996)

A legislação Brasileira, assim, estabelece o direito aos povos indígenas a uma educação escolar distinta das demais escolas, reconhecendo as características da cultura dos povos indígenas, suas formas de aprendizagem e também suas formas próprias de enxergar o mundo e conviver com ele. O direito a uma educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural assegurada pela Constituição de 1988, passou a ser regulamentada a partir do Decreto 26/91 que retirou da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a responsabilidade exclusiva pela educação indígena, atribuindo essa função ao Ministério da Educação (MEC), que passou a coordenar essas ações, essa modificação não representou apenas uma mudança do órgão federal representativo, mas uma mudança no sentido de execução, pois envolveu estados e municípios.

No dia 9 de janeiro de 2001 foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE) que apresenta um capítulo referente à educação escolar indígena dividido em três partes. Na primeira parte faz-se uma análise sobre como tem se desenvolvido a oferta da educação escolar aos povos indígenas; na segunda expõe as diretrizes para a educação escolar indígena; e na terceira parte, estão os objetivos e metas a ser atingidos, a curto e longo prazo.

Metas do PNE:

- 1-Atribuir aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena, quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidades aos seus

Municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação.

2- Universalizar imediatamente a adoção das diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena e os parâmetros curriculares estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação.

3- Universalizar, em dez anos, a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas por elas vivenciadas.

4- 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.

5- Fortalecer e garantir a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências de construção de uma educação diferenciada e de qualidade atualmente em curso em áreas indígenas.

6- Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de “escola indígena” para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe seja assegurada.

7- Proceder, dentro de dois anos, ao reconhecimento oficial e à regularização legal de todos os estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas e em outras áreas, assim como a constituição de um cadastro nacional de escolas indígenas.

8- Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

9- Estabelecer, dentro de um ano, padrões mínimos mais flexíveis de infraestrutura escolar para esses estabelecimentos, que garantam a adaptação às condições climáticas da região e, sempre que possível, às técnicas de edificação próprias do grupo, de acordo com o uso social e concepções do espaço próprias de cada comunidade indígena, além de condições sanitárias e de higiene.

10- Estabelecer um programa nacional de colaboração entre a União e os Estados para, dentro de cinco anos, equipar as escolas indígenas com equipamento didático pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio.

11- Adaptar programas do Ministério da Educação de auxílio ao desenvolvimento da educação, já existentes, como transporte escolar, livro didático, biblioteca escolar, merenda escolar, TV Escola, de forma a contemplar a especificidade da educação indígena, quer em termos do contingente escolar, quer quanto aos seus objetivos e necessidades, assegurando o fornecimento desses benefícios às escolas.

12- Fortalecer e ampliar as linhas de financiamento existentes no Ministério da Educação para implementação de programas de educação escolar indígena, a serem executados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação,

organizações de apoio aos índios, universidades e organizações ou associações indígenas.

13- Criar, tanto no Ministério da Educação como nos órgãos estaduais de educação, programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas, incluindo livros, vídeos, dicionários e outros, elaborados por professores indígenas juntamente com os seus alunos e assessores.

14- Implantar, dentro de um ano, as diretrizes curriculares nacionais e os parâmetros curriculares e universalizar, em cinco anos, a aplicação pelas escolas indígenas na formulação do seu projeto pedagógico.

15- Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades lingüísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional.

16- Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.

17- Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.

18- Criar, estruturar e fortalecer, dentro do prazo máximo de dois anos, nas secretarias estaduais de educação, setores responsáveis pela educação indígena, com a incumbência de promovê-la, acompanhá-la e gerenciá-la.

19- Implantar, dentro de um ano, cursos de educação profissional, especialmente nas regiões agrárias, visando à auto-sustentação e ao uso da terra de forma equilibrada.

20- Promover, com a colaboração entre a União, os Estados e Municípios e em parceria com as instituições de ensino superior, a produção de programas de formação de professores de educação a distância de nível fundamental e médio.

21- Promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações (BRASIL, 2001).

Uma das metas que se destacam no PNE, está em assegurar aos povos indígenas a autonomia das escolas, no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar e na garantia da participação da comunidade indígena nas decisões relativas ao andamento da escola. Outra meta que consideramos importantíssima se refere a profissionalização e ao reconhecimento público do magistério indígena com a criação da categoria de

professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades indígenas.

Consideramos a meta 21, que trata da ampla e correta informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações, como fator de suma importância, pois atualmente temos leis que se referem a esta questão, como a Lei 11.645/2008, mas que na prática não está sendo aplicada, afirmamos isso com base na pesquisa realizada na graduação ainda no ano de 20013, onde pudemos constatar que as escolas pesquisadas trabalham de forma superficial, mas, sobretudo, pelos livros didáticos que as escolas continuam recebendo, com repetições que nada trazem de novo, que não permitem nenhuma reflexão por parte dos alunos, ou seja, não contribui em nada para a diminuição ou mesmo a erradicação do preconceito. É preciso não apenas ter o conhecimento da lei, mas colocá-la em prática de maneira que possibilite ao aluno construir novos conhecimentos, e desconstruir estereótipos sobre as diferenças já existentes no meio social em que vivemos.

Ressaltamos que todas essas metas a serem atingidas, são necessárias para que aconteçam mudanças efetivas na educação indígena.

Foi a partir dessas mudanças ocorridas nos últimos anos, com a inovação da legislação, a luta dos movimentos indígenas e dos movimentos sociais, que temos hoje a possibilidade de pensar e repensar a educação indígena com a perspectiva de valorização e respeito pelos processos próprios de aprendizagem, com a elaboração de um currículo específico e diferenciado e a formação específica de professores indígenas. A escola hoje é concebida como um instrumento de valorização da cultura e defesa dos seus direitos.

Pactuamos com Grupioni (2006) quando ele diz que:

A escola, como instituição, surge para os povos indígenas a partir do contato. Impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas, a escola esteve presente ao longo de toda a história de relacionamento dos povos indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-Nação. Como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado até os dias de hoje, de algo que foi imposto aos índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (GRUPIONI, 2006, p. 43).

A escola antes imposta aos povos indígenas como meio de dominação e assimilação é agora vista como instrumento de revitalização da cultura, valores e transmissão de conhecimentos tradicionais e acesso aos conhecimentos produzidos pela sociedade não indígena importantes para a sobrevivência dos povos indígenas.

Para que as escolas indígenas sejam de fato reconhecidas como uma forma de valorização, revitalização e manutenção da cultura é necessário que as agências governamentais promovam os ajustamentos necessários, para a garantia de uma política de governo que assegure às comunidades indígenas uma educação diferenciada, considerando e respeitando seu universo sócio-cultural (BRASIL, 1996).

Mesmo tendo esses direitos garantidos em leis, as lutas se fazem necessárias para que as mesmas sejam cumpridas, pois as leis por si só, não garantem a efetivação dos direitos.

Souza (2001) ressalta que:

Embora reconhecendo as profundas diferenças sociais e culturais existentes entre os mais de duzentos povos que habitam o território brasileiro, atualmente, temos diversos instrumentos internacionais e nacionais como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vários decretos, enfim grande aparato legal que reconhece os direitos indígenas, por outro lado, “o braço executor do Estado nega esses direitos, invade suas terras, desrespeita seus costumes, omite suas línguas, e o judiciário ou se cala ou simplesmente não é obedecido” (SOUZA FILHO, 2001, p. 76).

Reconhecemos que os povos indígenas conquistaram muitos direitos estabelecidos pela Constituição Brasileira, mas para que essas garantias estabelecidas em Leis, Decretos e Resoluções sejam vivenciadas pelas comunidades indígenas, ainda é necessária a regulamentação de muitas delas.

Em 1994, um grupo de professores indígenas se reuniu em Manaus para definir alguns princípios que as escolas indígenas necessitam ter:

1. "[...] currículos e regimentos específicos elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.
2. As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.
3. As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.
4. É garantido aos professores, comunidades e organizações indígenas participação paritária em todas as instâncias - consultivas e deliberativas de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.

5. É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem, e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.
6. É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.
7. É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
8. As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos.
9. O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos passam a ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.
10. As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos.
11. É garantido o uso das línguas indígenas e dos professores próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.
12. As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.
13. Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.
14. Os Municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.
15. Garantir uma Coordenação Nacional de educação escolar indígena interinstitucional com a participação paritária de representantes dos professores indígenas." (SILVA; AZEVEDO, 2004).

O documento citado acima é um reflexo do que as comunidades indígenas desejam para suas escolas, não necessariamente reivindicado igualmente por todos, mas parte do princípio de se pensar em um currículo que atenda as diversidades que as culturas indígenas contemplam, atendendo as suas particularidades e especificidades.

2.4 Formação de professores indígenas presente nos Documentos Legais

Para que de fato, a educação escolar indígena seja específica, diferenciada e atenda as particularidades dos povos indígenas, se faz necessário que os profissionais que trabalham nas escolas, sejam pertencentes às comunidades locais, pois sabemos que para alcançar esse ideal de educação, é indispensável que os professores tenham uma formação específica para trabalhar com a educação escolar indígena. Em uma pesquisa

realizada pelo INEPE no Censo de 2005, 9,9% dos professores em atuação nas escolas indígenas não concluíram o ensino fundamental; 12,1% têm o ensino fundamental completo; 64,8% têm o ensino médio; e 13,2% têm ensino superior. A formação de professores/as indígenas, para atuarem como professores/as e gestores/as de suas escolas é resultado de muitas reivindicações do movimento indígena, é uma conquista pelo direito a uma educação que leve em conta seus próprios métodos de aprendizagem, uma educação diferenciada e específica.

A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 no Artigo 19, parágrafo 2º afirma que:

Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (BRASIL, 2012, s/p).

Nesse sentido, entendemos que essa formação deva contemplar muito mais que o ensino de conteúdos, é necessário uma formação que oportunize esse professor/a a atuar na escola e para a escola, para assumir esse papel, o professor/a indígena necessita de uma formação que lhe propicie mecanismos que o possibilite transformar a escola num verdadeiro espaço de exercício da interculturalidade.

O professor/a indígena na escola indígena necessita de uma formação que o oportunize a refletir e discutir sobre o que a escola representa para sua comunidade enquanto espaço formativo reivindicado e ressignificado pelo seu povo.

A mesma Resolução destaca a importância do professor/a no cenário político e pedagógico.

Art. 19 § 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas (BRASIL, 2012).

A importância do professor/a indígena na escola se destaca pela construção de um diálogo intercultural com a sociedade nacional e os conhecimentos ditos universais e também pela manutenção dos conhecimentos e da cultura do seu povo.

O MEC com relação à formação do professor/a indígena pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender as novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, tais como:

- Capacitação para elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas;
- Capacitação para produzir material didático-científico;
- Capacitação para um ensino bilíngüe, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja a língua portuguesa ou a língua indígena;
- Capacitação sociolingüística para o entendimento dos processos históricos, de perda lingüística, quando pertinente;
- Capacitação lingüística específica, já que, normalmente, cabe a esse profissional a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade;
- Capacitação para a condução de pesquisas de cunho lingüístico e antropológico, uma vez que esse profissional, como, necessariamente, autor e condutor dos processos de elaboração de materiais didáticos para as escolas indígenas, deve ser capaz de:
 - ▶ Realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual;
 - ▶ Realizar levantamentos étnico-científicos;
 - ▶ Lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena;
 - ▶ Realizar levantamento sociogeográfico de sua comunidade.

Deve-se ainda considerar que:

- A formação do professor índio dá-se em serviço, o que exige um processo continuado de formação para o magistério.
- A capacitação profissional do professor índio dá-se concomitantemente à sua própria escolarização.
- Diferentemente do professor não-índio, o professor índio exerce um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, freqüentemente, como mediador cultural nas relações interétnicas estabelecidas com a sociedade nacional. Nesse sentido, certas capacitações específicas (compreensão do discurso legal, do funcionamento político-burocrático, etc.) têm de ser contempladas em seus cursos de formação.
- A capacitação do professor índio requer a participação de especialistas com formação, experiência e sensibilidade para trabalhar aspectos próprios da educação indígena, incluindo profissionais das áreas de lingüística, antropologia e outras, nem sempre fáceis de serem acessados, dado o número exíguo de tais profissionais no país. O perfil desses especialistas não deve ser traçado apenas em função de sua titulação acadêmica, mas por um conjunto de outras competências que não se apóiam exclusivamente no fato de ter ou não um curso de licenciatura, requisito que faz parte das exigências dos Conselhos Estaduais de Educação para autorizar o funcionamento dos cursos (BRASIL 2002).

A responsabilidade pela formação de professores/as indígenas passou a ser dever do Estado na década de 1990, a partir de então surgiram alguns programas de formação de professores/as indígenas administrados por algumas secretarias estaduais de educação.

O Parecer CNE/CP 06/2014 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as Indígenas, destaca que os cursos de magistério indígena:

[...] foram inicialmente constituídos no âmbito dos projetos alternativos de educação escolar, desenvolvidos por organizações não governamentais indígenas. A partir do início da década de 1990, momento em que o MEC assume, juntamente com estados e municípios, as responsabilidades pela Educação Escolar Indígena, é que estes cursos passam a ser ofertados pelos estados. Tais cursos ocorrem em etapas intensivas e intermediárias nos períodos de férias escolares e são realizados nas próprias comunidades indígenas ou fora delas, em espaços locados para a hospedagem e a realização das aulas [...]. Os cursos de licenciaturas interculturais, além de compor a agenda da oferta qualificada de Educação Escolar Indígena nas comunidades indígenas, têm-se constituído como parte da luta desses povos por Educação Superior e, conseqüentemente, das respostas do Estado brasileiro ao atendimento dessa demanda (BRASIL, 2014).

Atendendo a Resolução CNE 01/2015 que instituiu as Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores/as indígenas, o documento rege que:

Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica. (BRASIL, 2015)

Uma formação em nível de ensino superior oportuniza aos professores/as refletir de forma crítica sobre suas práticas pedagógicas, reconhecendo a escola como parte de um processo de ressignificação e valorização de sua cultura. Essa formação se faz necessária para que haja um aprofundamento do estudo de suas línguas, promovendo o resgate de sua cultura, sua história e também ter acesso aos conhecimentos das sociedades não-índias, oportunizando assim, uma formação intercultural.

Fazendo uma releitura do que ocorreu após a Constituição Federal de 1988 referente às políticas implantadas para a educação escolar indígena no Brasil, temos os seguintes acontecimentos:

1. Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991 – transfere a atribuição de oferta da educação escolar em escolas indígenas para secretarias estaduais e municipais de educação e a coordenação da política para o MEC, antes ofertada à FUNAI;
2. Portaria Interministerial (MJ e MEC) número 559 de 16 de abril de 1991 – regulamenta o Decreto 26/91 e cria no MEC a Coordenação Nacional de Educação Indígena.
3. Em 1991 é nomeado um Comitê Nacional de Educação Indígena, no âmbito da então Secretaria de Educação Fundamental do MEC.
4. Em março de 1993 o Comitê de Educação Escolar Indígena produz um documento intitulado “Diretrizes para a Política Nacional de Educação

Escolar Indígena”. Discorrendo sobre a legislação recentemente promulgada, o documento discutia pela primeira vez, para um público mais amplo, conceitos norteadores da nova educação escolar indígena, tais como Especificidade e Diferença; Escolas Indígenas específicas e diferenciadas; Interculturalidade; Língua materna e bilingüismo; Globalidade dos processos de aprendizagem; Escola indígena: específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe.

5. Em 1994 são publicados os primeiros livros de autoria indígena com apoio financeiro do MEC.
6. Em 1995 é criada a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas no âmbito da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC.
7. Em 1998 o Ministério da Educação publica o “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI”.
8. Em 1999 é realizado pelo INEP o Censo Escolar Indígena que aponta a existência de 1.392 escolas indígenas, com 3.998 professores (76,5% deles indígenas) e 90.459 matrículas de estudantes indígenas.
9. Em 1999 o Conselho Nacional de Educação exara o Parecer 14/99 e a Resolução 03/99 definindo diretrizes para a política de educação escolar indígena e estabelecendo com mais clareza as atribuições dos diversos órgãos dos sistemas de ensino para a oferta de educação escolar indígena.
10. Em 2001 é criada a Comissão Nacional de Professores Indígenas no âmbito da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, em substituição ao Comitê Nacional
11. Em novembro de 2002 o MEC publica o “Referencial para a Formação de Professores Indígenas”
12. Em 2003 a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas é transformada em Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena – CGEEI, funcionando no âmbito da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do MEC.
13. Em 2004 é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI, que passa a abrigar a atual CGEEI. Ainda neste ano a Comissão Nacional de Professores Indígenas é transformada em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena com a garantia de representação de organizações indígenas gerais e não apenas de professores indígenas (BRASIL, 2007).

A Legislação vigente, resultado de muitas lutas dos povos indígenas é a possibilidade de construir uma educação que garanta o fortalecimento e a continuidade dos saberes tradicionais e a complementação de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a necessidade de cada povo, possibilitando um diálogo intercultural. Recentemente a questão da interculturalidade tem ocupado um espaço significativo no contexto educacional brasileiro

De acordo com Paladino e Almeida (2012):

O conceito de interculturalidade traz a ideia da inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes e supõe a coexistência da diversidade como riqueza. [...] a abordagem intercultural representou um avanço importante em relação às políticas anteriores, que perseguiram objetivos assimilacionistas ou integracionistas (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 116).

Pretende-se com a educação intercultural estabelecer um diálogo de respeito e reconhecimento da diversidade, rompendo com preconceitos e estereótipos de culturas consideradas “inferiores” e “atrasadas” conceitos esses construídos ao longo da história. Trataremos desses temas na próxima seção.

3 EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE

A construção de um “nós diverso” exige uma educação intercultural que facilite o processo de ver o “outro” dentro de nós mesmos; perceber o “outro” essencialmente diferente, mas, ao mesmo tempo parte de “nós” (PINEDA, 2009, p. 110).

Atualmentemuito se tem discutido sobre a diversidade e interculturalidade na educação, uma vez que a sociedade da qual fazemos parte tem como característica principal a diversidade cultural, embora essa diversidade contemple muitas desigualdades sociais e históricas presentes até os dias atuais. A escola por sua vez, se torna um espaço fundamental para uma prática pedagógica que contemple as diferenças, oportunizando um diálogo entre os diferentes grupos sociais, na busca por uma sociedade mais justa e democrática, rompendo com o processo histórico de tratamento desigual aos distintos grupos sociais. Nesta seção faremos uma reflexão sobre a importância de uma educação baseada na interculturalidade e os desafios encontrados no processo de sua efetivação, abordaremos a conquista dos povos indígenas pelo direito a uma educação específica e intercultural. Dialogamos com autores que trazem os conceitos de diversidade e interculturalidade para que tenhamos uma melhor compreensão sobre o assunto.

3.1 A escola indígena e a educação intercultural

O país em que vivemos possui uma diversidade cultural gigantesca e essa diversidade é uma das principais características da sociedade brasileira, extremamente rica quando se trata da diversidade étnica e cultural. De acordo com Ferreira (2004) a palavra diversidade é originária do latim *diversitate* que significa “diferença, dessemelhança, dessimilitude, divergência, contradição, oposição”. Desse modo, conclui-se que significa ser diferente. Somos seres diversos, com características físicas diferentes, crenças e costumes diferentes, o que nos caracteriza como a sociedade da diversidade cultural.

Para Fleuri (2006) a diversidade cultural:

[...] refere-se à cultura como objeto do conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-dados. A diversidade representa uma retórica radical da separação de culturas totalizadas, que se fundamentam na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única (FLEURI, 2006, p. 500).

De acordo com Gomes (2008):

[...] em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais (GOMES, 2008, p. 70).

Diante de tais afirmações, é possível constatar que a efetivação de uma sociedade democrática é um processo complexo que exige o reconhecimento e a compreensão dessas diferenças. Ainda sobre a diversidade Gomes (2008) afirma que:

[...] Em qualquer sociedade, a construção da diversidade assume contornos diferentes de acordo com o processo histórico, relação de poder, imaginários, práticas de inclusão e exclusão que incidem sobre os diferentes sujeitos e grupos. Nesse sentido é preciso compreender os processos históricos e culturais singulares vividos por esses grupos no contexto das desigualdades e como esses nem sempre são considerados quando lutam pela construção da democracia. [...] muitas vezes, o caráter universal e abstrato do discurso em prol de uma democracia para todos acaba uniformizando e homogeneizando trajetórias, culturas, valores e povos. Por isso, os movimentos sociais cada vez mais buscam ampliar a noção de democracia, a fim de que ela insira a diversidade e apresente alternativas para lidar com as políticas de identidade. Essa outra perspectiva de democracia deverá radicalizar mais ainda a luta pelos direitos sociais, incluindo nessa o direito à diferença. Assim, a democracia estará mais próxima das vivências concretas dos diferentes sujeitos sociais e de sua luta pela construção da igualdade social que incorpore e politize a diversidade (GOMES, 2008, p. 70).

Diferentes grupos socioculturais se fazem presentes na busca pelos seus direitos que há anos lhes foram negligenciados e também no combate às desigualdades, buscando por uma sociedade mais justa e igualitária. Os povos indígenas são exemplos desses grupos que tiveram seus direitos negados, sendo obrigados a assimilar a cultura dos “colonizadores”. Mas é preciso lembrar como nos diz Viveiros de Castro (2002), que os povos indígenas são como o mármore e a murta, que mesmo assimilando a cultura dos “colonizadores”, mantêm sua própria cultura. Segundo Viveiros de Castro (2002, p. 184) os índios são “Gente receptiva a qualquer figura, mas impossível de configurar, os índios eram [...] como a mata que os agasalhava, sempre pronta a se refechar sobre os espaços precariamente conquistados pela cultura”. Embora tenham sido obrigados a assimilar a cultura dos “colonizadores” os povos indígenas não perderam sua identidade.

No século XVI, com a chegada dos “colonizadores”, iniciou-se o processo de ocidentalização com a evangelização dos ditos “pagãos” e a civilização dos então considerados “selvagens”, com o objetivo definido de dominação, decretando o etnocentrismo ocidental, impondo valores considerados universais e superiores com relação aos outros, desrespeitando e deslegitimando suas crenças, catequizando-os por

meio da língua portuguesa, como forma de imposição, que negava a língua originária e anulava as formas próprias de educação dos povos indígenas que eram fundamentadas na oralidade, na convivência diária e na observação.

A pedagogia adotada pelos jesuítas desconsiderava o conhecimento que os povos indígenas possuíam, desvalorizando os saberes dos mais velhos, desqualificando os conhecimentos e saberes tradicionais desses povos. Em consequência dessa pedagogia adotada veio também a proibição do uso de suas línguas e a imposição da língua portuguesa como língua oficial. A cultura oficial determinada pelo ocidente excluiu toda e qualquer forma de conhecimento produzido pela cultura tradicional, impondo os conhecimentos produzidos e institucionalizados pela cultura dominante, estabelecendo um “modelo de cultura única”, inferiorizando a visão de mundo, o saber, a concepção e o modo de viver de outras culturas, pressionando-as a recuperarem seu “atraso”, na busca pela universalidade cultural.

A escola foi durante muito tempo fundamental para a negação das identidades culturais, com a imposição da língua e da cultura dominante oficial, deslegitimando os conhecimentos das culturas tradicionais, seus valores e maneiras de viver. Sobrepondo a cultura escrita em relação a cultura oral e dos saberes culturalmente tradicionais. Candau (2008) destaca que:

Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se, de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la (CANDAU, 2008, p. 25).

A educação intercultural objetiva desenvolver práticas pedagógicas que dêem conta de desconstruir a história de negação e assimilação que durante séculos vêm sendo praticadas. A interculturalidade propõe uma reflexão sobre a urgência de trabalhar uma educação que seja transformadora e libertadora, deslegitimando todas as formas de discriminação, dando voz a todos que compõem essa diversidade cultural.

Os povos indígenas através de muitas lutas, reivindicações e com o apoio dos movimentos sociais, conseguiram o direito a uma educação que valorizasse seus conhecimentos, suas tradições, seus modos próprios de ser e estar no mundo. A Constituição de 1988 buscou assegurar a conservação dos direitos culturais indígenas, isto é, a conservação e a utilização das línguas indígenas nas escolas, assegurando uma educação escolar diferenciada para esses povos, promovendo, por exemplo, o bilinguismo, isto é, sem descuidar do aprendizado da língua portuguesa, a escola

indígena passou a ter o direito constitucional de usar a sua língua originária em suas escolas. A implementação da língua materna dos grupos indígenas apresenta um caráter importantíssimo na preservação cultural das comunidades, uma vez que a língua é um vetor indispensável da identidade cultural. É possível verificar isso no artigo 78 da Constituição que sugere:

[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências [...] o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (BRASIL, 1996).

Ou seja, proporcionar aos povos indígenas uma educação que possibilite a preservação cultural, para isso é necessário solidificar as práticas sócio-culturais e a língua de origem de cada comunidade indígena, baseando-se em programas de formação de professores indígenas, no desenvolvimento de currículos e programas específicos e na elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado.

A educação escolar indígena necessita que em cada aldeia, cada comunidade tenha um currículo escolar e um material didático próprio, devido a sua realidade cultural ser distinta das demais. Os docentes das escolas indígenas precisam apresentar uma formação especializada. Ainda que várias escolas indígenas careçam de materiais didáticos específicos e de uma educação diferenciada, o desenvolvimento, em termos legais, agenciados através da atual Constituição de 1988 e, em seguida, pela LDB foram essenciais e deram subsídios técnicos e jurídicos para que pudessem cobrar das autoridades competentes o mínimo necessário para o funcionamento das escolas nas aldeias.

Foi promulgado em 1991 o Decreto nº26/91, que transferiu a administração e coordenação da educação escolar indígena da FUNAI para o Ministério da Educação - MEC. Tal modificação reorientou as políticas públicas de educação escolar direcionadas para as comunidades indígenas.

As políticas formuladas por meio do MEC juntamente com as organizações indígenas, ainda não foram suficientes para extinguir os preconceitos existentes com relação aos povos indígenas, se fazendo necessário ampliar as condições de participação desses povos, oportunizando a eles todas as condições de exercerem sua cidadania, para que isso ocorra a criação de leis por si só, não são suficientes, é necessário criar condições para que a participação dessas classes se efetive de fato.

Desse modo, foi deliberado que a educação escolar indígena precisaria promover a interculturalidade, o bilinguismo, avigorar os vínculos comunitários, e dar valor aos saberes e práticas tradicionais indígenas. Dando continuidade a essas modificações, na década de 90 foi instituída a Coordenação Geral de Educação Indígena a qual passou a integrar a Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Além disso, foi elaborado o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, da qual fazia parte a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Comitê se transformou em Comissão Nacional de Professores Indígenas, interligada apenas por docentes indígenas. Foi publicado em 1993 o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. Este documento constitui os princípios que organizam a nova educação escolar indígena. A contar dessa publicação, foram instituídos pelo MEC outros documentos a respeito da educação escolar indígena como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, em 1998, e o Referencial para Formação de Professores Indígenas, em 2002. Ao mesmo tempo foi aprovado a Resolução nº 03/99 e o Parecer nº 14/99, que designaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Tais documentos constituem a categoria de “escola indígena”.

O aparecimento dessa categoria foi de essencial seriedade para que passassem a ser regulamentadas as escolas situadas em terras indígenas, uma vez que, até então, as mesmas eram vinculadas às escolas rurais. Com tais modificações legais, o governo federal passou a ser responsável pelo financiamento e manutenção da educação escolar indígena, com exceção da Secretaria de Educação dos Estados e Municípios. Então foi promulgado em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), que transpassaria o domínio legal da manutenção da educação indígena para os Estados com o financiamento do Ministério da Educação.

Diante desse panorama de reformas na educação escolar indígena, é possível ver progressivamente o aparecimento de uma classe que será de essencial importância para o movimento indígena, os/as professores/as indígenas. Esses docentes vão notar que a educação se trata de um meio de preservação e criação cultural e, sobretudo, uma maneira de formar lideranças novas. Portanto, organizações de professores/as indígenas nos últimos anos, expandiram-se por todo o território brasileiro, construindo o conceito que através da educação as comunidades indígenas poderiam alcançar a autonomia que continuamente desejaram.

O diálogo realizado por tal classe de docentes vai além do campo específico da educação. Os docentes buscaram alterar o olhar da sociedade diante dos índios. Contudo, com essa classe, se estimula a luta por uma educação verdadeiramente diferenciada.

Para alcançar com uma eficácia maior nas comunidades indígenas, foi necessário elaborar um plano de ensino peculiar para esse tipo de educação. As escolas indígenas passaram a desenvolver parcerias com as comunidades, para que unidos fosse possível trabalhar de uma maneira melhor o aprendizado das crianças.

Os conhecimentos culturais e tradicionais das comunidades passaram a se articular com os conhecimentos ocidentais, promovendo a possibilidade de vivenciar ambas as realidades. Diante disso reconhece-se a necessidade e o direito a elaboração de materiais didáticos baseados na realidade cultural de cada comunidade.

Pimentel da Silva (2018) sobre a produção de material didático esclarece que nesse sentido:

[...] a produção de material didático alicerça-se em referências que reconhecem os processos próprios de educação dos indígenas, o ciclo de formação da pessoa, a organização dos conhecimentos indígenas, o conhecimento artesanal, holístico, espiritual, musical, cosmológico, ambiental, assim como as reivindicações para o bem viver (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 189-190).

Portanto, a elaboração de materiais didáticos precisa considerar os modos de ser de cada comunidade, valorizando seus conhecimentos e saberes, é necessário que o calendário escolar seja característico, respeitando as peculiaridades de cada comunidade. O MEC sobre a educação escolar indígena diz que:

[...] 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).

Uma vez como já foi assinalado, para que a interculturalidade seja concretizada, as políticas educativas indígenas, do desenvolvimento de pedagogias indígenas passam a refletir e a construir proposições didáticas que contemplem a preservação das línguas indígenas, também como projeto político. De tal modo, na educação diferenciada, as crianças indígenas precisam promover sua língua originária sem abandonar a utilização da língua portuguesa, com intuito de interagir com o mundo ocidental.

As conquistas dos povos indígenas referentes a educação diferenciada foi essencial para que pudessem movimentar processos de inclusão social sem deixar de lado suas culturas, contudo, não podemos negar que, como para os outros direitos constitucionais dos povos indígenas, a implementação de uma educação escolar diferenciada para tais comunidades ainda depara-se com diversas dificuldades.

Atualmente estamos vivenciando um retrocesso no campo dos direitos educacionais, recentemente entrou em vigor o Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019 que estabelece a extinção da SECADI, medida essa que vai ao sentido contrário do direito e o reconhecimento à diversidade e a inclusão dos diferentes grupos no processo educativo.

As dificuldades administrativas, as contradições nos textos e a carência do preparo dos próprios órgãos governamentais na implementação das políticas direcionadas a tais populações mostram que, em diversos casos, uma educação indígena diferenciada está ainda bem longe de se concretizar nas aldeias.

Para que essas escolas indígenas tenham a possibilidade de ter um ensino verdadeiramente diferenciado, são gigantescos os desafios. Para várias comunidades a educação diferenciada apenas é real nos papéis. Para que a situação prática modifique de fato, necessitaria de uma vontade política, com recursos indispensáveis para possibilitar as atuações.

Em meio a várias outras coisas, é imprescindível aperfeiçoar a formação de docentes. Tais professores/as são fundamentais para um diálogo enriquecedor entre a cultura indígena com a sociedade ocidental. Além de conhecer a realidade de suas comunidades, os docentes indígenas atuam como um ponto de encontro entre as culturas indígenas e o mundo ocidental.

Brand (2009) sobre a importância do professor/a indígena e de seu papel na efetivação de uma educação intercultural, diferenciada e de qualidade para os povos indígenas diz o seguinte:

[...] professor indígena, na perspectiva de uma escola diferenciada. [...] é o personagem de quem depende efetivamente a implementação de uma escola indígena de qualidade. Parte da convicção de que a melhor contribuição que, neste momento, os órgãos públicos e organizações de apoio podem dar às comunidades indígenas no campo da educação é oferecer as melhores condições para a formação desses professores. Há, certamente, outras urgências no campo da educação escolar indígena, mas todas elas dependem da presença, em sala de aula, de professores com clareza sobre o papel da escola e, portanto, de seu próprio papel, frente às expectativas e demandas de suas comunidades (BRAND, 2009, p. 10).

De acordo com o autor, os/as professores/as indígenas são fundamentais no que se refere à educação indígena diferenciada e específica, pois conhecem a realidade da escola e a importância da mesma dentro da comunidade da qual fazem parte. Por isso a necessidade de ofertar melhores condições para a formação de professores/as indígenas.

É fundamental promover pesquisas que tragam resultados concretos na criação de materiais didáticos e paradidáticos em várias linguagens, bilíngues e monolíngues, de acordo com a situação sociolinguística e conforme as peculiaridades e necessidades da educação escolar indígena de cada povo. Ainda que saibamos das dificuldades, pois existem poucos lingüistas no Brasil que trabalham com os povos indígenas.

Como os conhecimentos da cultura ocidental surgem sendo mais valorizados que os das etnias, as políticas de educação indígena no Brasil têm empregado o termo educação intercultural promovendo assim as discussões a respeito da importância das fontes em geral de conhecimento e de todos os grupos que possuem conhecimentos diferentes. Entretanto, é possível falar em interculturalidade dentre os saberes indígenas e o ocidental.

Sobre interculturalidade crítica Candau (2012) elenca quatro categorias básicas para conceituar:

A primeira categoria, sujeitos e atores, refere-se à promoção de relações tanto entre sujeitos individuais quanto entre grupos sociais integrantes de diferentes culturas. A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais. Quanto à categoria de saberes e conhecimentos, convém ter presente que há autores que empregam estes termos como sinônimos, ao passo que outros os diferenciam e problematizam a relação entre eles. O que denominam conhecimentos está constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Esses conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos. A categoria práticas socioeducativas, referida à interculturalidade, exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que deles participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem. Favorecem dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva. A quarta categoria, políticas públicas, aponta para as relações dos processos educacionais com o contexto político-social em que se inserem. A perspectiva intercultural crítica reconhece os diferentes movimentos sociais que vêm se organizando, afirmando e visibilizando questões identitárias. Defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição, não desvinculando as

questões socioeconômicas das culturais e apóia políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção democrática que atravessem todas as relações sociais, do micro ao macro, na perspectiva de uma democracia radical (CANDAU, 2012, p. 245-246).

Para Candau a educação intercultural é o caminho para a construção de políticas públicas voltadas para o reconhecimento do direito às diferenças, promovendo um diálogo crítico entre os diferentes grupos sociais, promovendo o empoderamento dos sujeitos menos favorecidos, reconhecendo as diferentes formas de expressão cultural e o fortalecimento da diversidade.

Ainda sobre a interculturalidade Walsh (2009) aponta que existem duas perspectivas de compreensão referente a ideia de interculturalidade: a funcional e a crítica. Sobre a interculturalidade funcional define que:

[...] não aponta para a sociedade para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (WALSH, 2009, p.16).

Um panorama funcional da interculturalidade é adotada como tática com intuito de beneficiar uma coesão social, no qual os grupos subalternos são atrelados à cultura hegemônica, beneficiando um diálogo maior dentre os distintos grupos e incentivando a tolerância recíproca. Em tal contexto, as relações de poder dentre os grupos não são problematizadas. Quanto a interculturalidade crítica Catherine Walsh 2009 diz ser:

[...] ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade, e respeito, mas que, - ao mesmo tempo - alentam a criação de modos “outros” - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver, que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

Embora a perspectiva crítica argumente as distinções e desigualdades que foram erguidas ao decorrer da história em meio aos distintos grupos socioculturais, sejam grupos étnico-raciais, de gênero, dentre outros, tal ponto de vista assinala a construção de sociedades que venham a adotar as peculiaridades como características da democracia e tenham a capacidade de erguer novas relações realmente igualitárias em meio aos grupos diferentes.

A análise fundamenta-se na interculturalidade e ao mesmo tempo num processo de diálogo ponderado como uma força motriz na ordem de conflitos dentre

peças e/ou grupos portadores de culturas variadas, adotando as técnicas interculturais atuais na educação escolar indígena como artifício fundamental.

3.2 A escola e os desafios na promoção da educação intercultural

A sociedade atual da qual fazemos parte é marcada por inúmeras transformações que ocorrem constantemente, e a escola se encontra diante de amplos desafios no combate às desigualdades na busca por uma educação intercultural com o intuito de desempenhar suas funções sociais na formação de uma sociedade igualitária, mais justa e solidária.

Os diversos grupos sociais que compõem os cenários públicos são marcados pelas diferenças étnicas, de gênero, sexualidade, religiosidade, entre tantas outras que causam tensões e desafios tanto para as sociedades quanto para a escola e em especial, para os processos educacionais e as práticas pedagógicas. São muitos os problemas visualizados pelos movimentos sociais que denunciam as desigualdades, injustiças e preconceitos impregnados na nossa sociedade e buscam incansavelmente a oportunidade, igualdade, reconhecimento das diferentes culturas e a integração dos distintos indivíduos socioculturais na sociedade em que vivemos. Os movimentos sociais chamam a atenção para uma realidade histórica marcada pela desvalorização e negação do dito “diferente” que ainda é muito presente nas sociedades latino-americanas do século XXI.

A educação escolar durante muito tempo contribuiu e contribui com o processo de homogeneização cultural, tendo por objetivo consolidar uma cultura comum, eurocêntrica, silenciando e inviabilizando todos os outros saberes, vozes, crenças, conhecimentos e diferentes formas de pensar e de estar no mundo. É neste cenário de conflitos que se faz necessária uma educação na perspectiva intercultural, que respeite e valorize as diferenças culturais, desconstruindo ou seja, trabalhando num processo de de-colonialidade, promovendo a realização de práticas que viabilizem a construção de sociedades distintas.

Para Walsh (2006):

[...] mais do que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos ‘outros’, de uma prática política ‘outra’, de um poder social ‘outro’, e de uma sociedade ‘outra’, formas diferentes de pensar e atuar em relação e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da prática política (WALSH, 2006, p. 21).

A interculturalidade é compreendida como um artifício político, ético e epistêmico. Nessa concepção os processos educacionais são fundamentais para o questionamento da colonialidade presente na sociedade, tornando visível o racismo e a etnização das relações, oportunizando o reconhecimento dos mais variados saberes e o diálogo entre os conhecimentos distintos.

Lopez (2007) sobre o processo de incorporação da perspectiva intercultural diz:

[...] a interculturalidade supõe agora também abertura diante das diferenças étnicas, culturais e lingüísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia (LOPEZ, 2007, p. 21-22).

A educação intercultural torna-se um componente importante na construção de sociedades democráticas e principalmente de transformação social, tudo isso é bastante complexo, mas sem dúvida, a educação ocupa um lugar essencial nesta construção.

Pesquisadores como Candau (2008, 2009, 2011) e Fleuri (2002, 2003), dentre outros, debatem que, para que ocorra a educação intercultural é indispensável que o docente pense e viva, de maneira ativa, a diversidade dos grupos sociais, étnicos, culturais, religiosos, etc.

Candau (2009) afirma que:

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2009, p. 170).

Tais questões assinaladas pela autora exibem a precisão de várias modificações no sistema educativo, tal como no âmbito estrutural bem como no desenvolvimento de competências de professores/as e gestores/as, para que seja possível obter uma educação que possibilite a convivência de grupos culturais diferentes.

Levando em conta que a função da escola não é somente transmitir determinados conhecimentos, mas também, ter o comprometimento com atitudes que beneficiam as produções e as (re) significações dos saberes e dos conhecimentos dos distintos grupos culturais, vale destacar que as discussões e os debates que possam beneficiar a procura e as lutas por justiça sociais, por reconhecimentos e por condições

humanas de vida melhor para todos, indistintamente, precisam ser o núcleo guiador da educação que se almeja atualmente.

A escola é o lugar onde precisam permanecer as diferenças culturais, complementando as relações interpessoais e as práticas pedagógicas, para que as atuações educativas possam possibilitar o aprendizado dos variados sujeitos, sociedade e grupos e que valorizem e respeitem as diversidades culturais. Dessa forma possibilitará a constituição de uma sociedade democrática, plural e que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Além das discussões a respeito das práticas pedagógicas interculturais na escola, é necessário que se oportunize diálogos e debates sobre assuntos que abranjam as apreensões, os conflitos e as tensões relativas às diferenças culturais de uma forma geral, para que se promovam maiores presenças dos distintos grupos socioculturais nos diversos espaços públicos, proporcionando aos indivíduos envolvidos processos de aprendizagens produtivas para que todos os sujeitos possam discutir sobre seus direitos.

Emília Ferreiro (2001 *apud* LERNER, 2007) aponta a dificuldade da escola pública desde o início de sua institucionalização a trabalhar com as diferenças, ressaltamos que todas as escolas que trabalham com populações indígenas, são escolas públicas:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. Lutou não somente contra as diferenças de língua, mas também contra as diferenças dialetais da linguagem oral, contribuindo assim para gerar o mito de um único dialeto padrão para ter acesso à língua escrita.

E finaliza:

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro (*apud* LERNER, 2007, p. 07).

Diante do que foi exposto, podemos concluir que a escola que vivenciamos hoje não se diferencia da escola do século XX, pois a atual escola em suas práticas continua invalidando as diferenças culturais, com o objetivo de integrar o dito

“diferente” à cultura dominante, em busca da padronização cultural, instituindo um povo único, equiparando a igualdade à homogeneidade. A legislação vigente, não é suficiente para que os grupos minoritários tenham direito a diferença e que essa diferença seja de fato reconhecida. Portanto o grande desafio das escolas está em trabalhar a diversidade e suas transformações, legitimar as diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural e que atendam diferentes grupos, entre eles a educação escolar indígena.

É necessário pensar uma escola que reconheça, além das pessoas, as suas trajetórias, e que, sobretudo, consinta que tais pessoas ativamente participem do refletir e da constituição dessa escola. As escolas possuem o papel proeminente de (re) conhecer, dar valor e poder a todos os indivíduos, no contexto de reconhecer as diferenças culturais como expressões positivas.

Sendo assim, as escolas precisam colocar em prática um trabalho que objetive o desenvolvimento de atuações que conversem com vários conhecimentos e saberes, variadas linguagens, diferentes estratégias e recursos pedagógicos, compreendendo a relevância de agenciar o reconhecimento das diferenças sociais, de procurar e defender os direitos, de impedir preconceitos e discriminações, por fim, de transformar as escolas em um ambiente plural.

Por si só a escola não dará conta de encarar tais desafios e concretizar suas funções, se a mesma não contar com recursos para essa finalidade, quer dizer, mecanismos que colaborem e possibilitem as realizações das finalidades no contexto de anular as diferenças. Assegura Candau (2011) que permanecemos longe de “instrumentalizar didaticamente a escola” no contexto de trabalhar com as diferenças, assim como em transformá-las em “vantagem pedagógica”, entretanto ressalta que permanecemos andando nessa direção.

Determinados desafios transcorrem a educação em um ponto de vista intercultural, onde é plausível uma reconstrução, no contexto de adentrar no mundo de preconceitos e discriminações, o qual impregna as relações sociais que instituem os contextos em que se vive e caminha para uma ressignificação dos direitos humanos e para uma compreensão intercultural das políticas emancipatórias.

3.3 A interculturalidade na escola indígena a partir da Ação Saberes Indígenas na Escola

Quando falamos de interculturalidade na escola indígena estamos nos referindo ao encontro dos conhecimentos produzidos pela sociedade nacional e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, pois durante séculos a escola no modelo assimilacionista impunha aos povos indígenas os conhecimentos produzidos pelos “colonizadores”, desconsiderando seus conhecimentos, pois eram considerados incapacitados, sem educação. Os “colonizadores” ditos “superiores” impuseram um modelo de escola que pudesse atender exclusivamente aos seus interesses.

Apesar de ocorrerem mudanças significativas no âmbito educacional após a Constituição de 1988 que reconheceu o direito dos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada, ainda são muitas as escolas indígenas que se deparam com currículos impostos pelas secretarias de educação, reivindicando o cumprimento de calendários avaliação dos alunos de maneira universal e não específica, sem levar em consideração os conteúdos específicos da escola indígenas e muitas outras exigências que fazem parte da educação nacional, diferentemente do que ocorre nos processos educativos dos povos indígenas.

A relação entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional ainda é marcada por padrões desiguais, traçados pelos “colonizadores” desde o contato, que resulta na imposição cultural. Os povos indígenas sobreviventes a todas as formas de violência e desrespeito reconhecem a necessidade de uma reorganização para que possam garantir a sobrevivência, e a escola surge como um instrumento de defesa e de luta por seus direitos.

Grupioni (2001) salienta que a escola reivindicada pelos povos indígenas se contrapõe à escola que tinha como propósito a integração e a assimilação, e por esse motivo:

[...] se molda outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional) (GRUPIONI, 2001, p. 37).

A educação escolar indígena se transformou em uma das formas de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. Ela consente que tanto os saberes científicos estimados através das sociedades como um todo, quanto os saberes tradicionais estimados pelos indígenas, sejam elementos de estudo em escolas indígenas, que esses conhecimentos não se contrapõem, antes se completam para suprir os verdadeiros interesses e necessidades dos povos indígenas.

A Ação Saberes Indígenas na Escola trata-se de um projeto que agencia a ininterrupta formação de docentes na educação escolar indígena, principalmente sobre aqueles que operam nos anos iniciais da educação básica, nas escolas indígenas, promovendo e desenvolvendo materiais pedagógicos e didáticos que possam suprir às particularidades das organizações comunitárias, do multilinguismo e da interculturalidade, baseados nos projetos educativos das comunidades indígenas, proporcionando subsídios para a criação de currículos, definições de metodologias e procedimentos de avaliações que possam suprir as características dos métodos de letramento, numeramento e, sobretudo, dos conhecimentos específicos dos povos indígenas.

4 AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS E A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS

A minha convicção é a de que a gente tem de partir mesmo da compreensão de como o ser humano com quem a gente trabalha compreende. Não posso chegar a área indígena e pretender que os indígenas que estão lá compreendam o mundo como eu compreendo com a experiência que tenho, não dá. Perguntaram-me qual era a minha experiência acadêmica, de ajuda, de compreender a compreensão dele. Não vale a minha experiência acadêmica, minha sabedoria “pifa” no momento em que eu não sou capaz de compreender a sabedoria do outro (FREIRE, 2003, p. 129).

Nesta seção abordaremos o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, desenvolvido no Estado de Mato Grosso, em parceria com as universidades UFMT e UNEMAT, IFMT e CEFAPRO e sua contribuição para a formação continuada dos professores/as indígenas. Discorreremos brevemente sobre a formação dos professores/as indígenas no Estado de Mato Grosso e a elaboração de materiais didáticos específicos para serem utilizados nas escolas indígenas das etnias Apiaká, Munduruku, Terena, Kaiapó e Kayabi/kawaiwete, povos atendidos pelo ASIE polo de Sinop/Juara.

4.1 Breve histórico sobre a formação de professores/as indígenas em Mato Grosso

O/A professor/a indígena enfrenta muitos desafios, um deles é formar crianças e adolescentes indígenas na perspectiva do conhecimento e preservação de sua cultura e ao mesmo tempo do conhecimento da língua e da cultura ocidental. O professor/a indígena na escola indígena é de fundamental importância para que essa escola de fato seja diferenciada e específica, uma escola que busque romper com o sistema de integração imposta pelos “ditos colonizadores” escola essa que desconsiderava seus costumes, sua língua e sua cultura.

A escola reivindicada pelos povos indígenas é uma escola que se contrapõe ao modelo de uma escola que impunha o ensino da língua portuguesa na perspectiva da integração. Segundo Grupioni (2009), a partir da Constituição Federal de 1988:

[...] se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre os conhecimentos ditos

universais e indígenas) e bilíngüe (com a conseqüente valorização das línguas maternas e não só de acesso a língua nacional) (GRUPIONI, 2009, p. 37).

Para que essa escola indígena descrita acima pelo autor se efetive, é necessário a implementação de políticas públicas específicas para a formação inicial e continuada de professores indígenas. Embora se tenha uma política de formação de professores/as, resultado de muitas lutas do movimento indígena desde a década de 1970, no entanto, como confirma o INEP, no Censo de 2005, 64,8% dos professores em atuação nas escolas indígenas têm apenas o ensino médio.

Em algumas comunidades temos professores/as que têm o magistério intercultural e professores que ainda não possuem a formação nesse nível. Devido às especificidades de algumas comunidades temos professores/as que atuam na docência a partir de elementos comunitários, que também viabilizam a presença desses/as professores/as em sala de aula, ou seja, os líderes da comunidade indicam pessoas para atuar na educação escolar indígena mesmo sem a devida formação.

Nas comunidades atendidas pelo Polo de Sinop/Juara temos a seguinte realidade: na Escola Estadual Indígena de Educação Básica Krixí Barampô do povo Munduruku são 10 professores/as, desses 08 estão cursando Graduação na faculdade intercultural, sendo 06 na FAINDI (Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso), 02 professores cursam Pedagogia Intercultural, 02 ciências sociais, 01 Linguagens, Artes e Literatura e 01 ciências da matemática e da natureza e 02 na UEPA (Universidade do Estado do Pará) e 02 estão cursando o mestrado intercultural indígena na cidade de Barra do Bugres, 02 no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural – UNEMAT - Campus de Barra do Bugres-MT.

Na Escola Estadual Indígena de Educação Básica Juporijupi do povo Kayabi/Kawaiwete são 20 professores/as, sendo 02 com graduação em pedagogia intercultural, 03 com magistério intercultural, 04 cursando graduação na faculdade intercultural FAINDI, sendo 03 no curso de Pedagogia Intercultural e 01 Linguagens, Arte e Literatura. 02 cursando Letras na UNINTER (Universidade em Juara-MT) e 09 com ensino médio.

Na escola Estadual Indígena de Educação Básica Leonardo Crixí Apiaká do povo Apiaká são 11 professores/as, sendo 01 com Graduação em Letras, 01 com Graduação em Pedagogia, 01 com Graduação em Ciências Humanas, 01 cursando Pedagogia Intercultural na Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI), 03 cursando

Licenciatura Intercultural na Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI), e 04 com ensino médio.

Na Escola Estadual Indígena Komomoyea Kovo'ero do povo Terena são 06 professores, sendo 01 com Magistério Intercultural, 02 com Magistério Pró-Infantil e 03 com nível superior. O povo Kayapó tem 04 professores/as que trabalham em salas anexas da escola do povo Terena sendo, 03 com Magistério Intercultural e 01 com ensino médio.

Os dados acima mencionados nos mostram que a realidade atual é bem diferente da realidade de alguns anos atrás, onde a maioria dos professores/as indígenas que atuavam nas escolas indígenas não tinham uma formação específica. Na atualidade podemos notar que cada vez mais esses profissionais buscam se qualificar para oferecerem uma educação de qualidade em suas aldeias.

Em 1995, Mato Grosso tornou-se o primeiro Estado Brasileiro a implementar uma política educacional específica para a formação de professores/as indígenas, com a realização de um extenso projeto denominado Projeto Tucum, o projeto teve início no ano de 1996 e terminou no ano de 2001, formando 176 professores qualificados para atuarem na docência das escolas das suas comunidades, o projeto teve a coordenação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), a participação da coordenadoria de Assuntos Indígenas, e a colaboração dos municípios, Universidades públicas e da FUNAI. O projeto teve como objetivo a formação de professores/as indígenas, capacitando-os para a docência, viabilizando uma educação pautada na interculturalidade.

Os povos atendidos pelo projeto foram: os Pareci, Xavante, Apiaká, Umutina, Bororo, Kayabi, Nambikwara, Munduruku, Irantxe, Bakairi e Rikbatsa. De acordo com Grandó (2004) em relação ao projeto desenvolvido:

A meta principal foi qualificar esses professores para assumirem as escolas indígenas das aldeias, muitas delas já consolidadas por missões religiosas, pela FUNAI ou outras organizações não-governamentais, e para que, ao final do curso, pudessem elaborar o Projeto Político-Pedagógico da escola indígena em consonância com as novas Diretrizes da Educação Indígena Nacional e com os interesses e especificidades de cada etnia (GRANDÓ, 2004, p. 131).

Tivemos também outros projetos posteriores ao Tucum, voltados para a formação inicial de professores/as indígenas, foram eles: o Projeto Pedra Brilhante-Urucum, que teve sua duração entre os anos de 1996 a 2005, desenvolvido pela SEDUC-MT e também pelo Instituto Socioambiental (ISA), com a colaboração de

inúmeras instituições de ensino e pesquisa do Brasil. O projeto atendeu a 48 professores/as indígenas de 15 etnias Xinguanas, sendo elas: Matipu, Panará, Trumai, Yudjá, Aweti, Kalapalo, Ikpeng, Kuikuro, Kayabi, Kamayurá, Mehinako, Nahukwá, Waurá, Yawalapiti e Suyá.

No ano de 1997 teve início o Curso de Formação de Professores/as instituído pela FUNAI e desenvolvido com a colaboração das prefeituras, SEDUC-MT, ISA, e MEC. O curso oportunizou a formação de professores/as em nível médio dos povos Mebêngôkre, Tapayuma e Panará dos estados de Mato Grosso e Pará.

Outro projeto foi iniciado em 2005 e com término em 2010, teve como parceria da SEDUC-MT, MEC, FUNAI, FUNASA e o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI) denominado Projeto Haiyô, tendo como objetivo a formação de professores/as indígenas em nível médio, para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, atendeu aos povos Tapirapé, Myky, Karajá, Arara, Guató, Chiquitano, Cinta-larga e Zoró, Nambikwara, Kayabi, Paresi, Apiaká, Munduruku, Rikbaktsa, Irantxe, Bororo e Xavante.

Em 2012 a SEDUC-MT implantou o Magistério Intercultural com o propósito de dar suporte a busca por formação de professores/as indígenas da Educação Básica que eram docentes nas escolas das aldeias sem a formação adequada. Os povos atendidos pelo curso foram os professores das etnias, Arara, Bororo, Cinta-larga, Kayapó, Paresi, Gavião, Enawenê Nawê, Nambikwara, Rikbaktsa, Zoró, Terena e Xavante. O curso foi estruturado com a intenção de organizar etapas presenciais e intermediárias, com a realização nos polos regionais localizados nos municípios de Colíder, Comodoro, Barra do Garças, Gaúcha do Norte, Campinápolis, Rondolândia, Juína, Santo Antônio do Leverger, Tangará da Serra e Feliz Natal.

Os projetos acima citados foram fundamentais para a qualificação de uma parcela substancial de professores/as indígenas de Mato Grosso que atuam nas aldeias, possibilitando uma formação fundamentada nos princípios próprios de aprendizagem, reconhecendo e valorizando os saberes e os conhecimentos do seu povo. Os projetos foram desenvolvidos respeitando as diferentes especificidades das etnias abrangidas e as particularidades de cada professor/a integrante do grupo, contribuindo assim para a manutenção e revitalização das práticas culturais de cada comunidade.

A UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso) oferece cursos diferenciados para a formação de professores/as indígenas desde 2001, com o objetivo de reforçar as ações para a Educação Superior Indígena em nosso estado. Nos anos de

2002 e 2004 aos professores/as indígenas já graduados, foi oportunizada uma especialização *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena. No ano de 2007, visando a consolidação da Educação Superior Indígena, desenvolvida pela UNEMAT, o 3º Grau Indígena foi remodelado e tornou-se Programa de Educação Superior Indígena Intercultural - PROESI.

Em Abril do ano de 2017 criou-se a Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI), vinculada ao Campus Universitário Deputado Estadual Renê Barbour, em Barra do Bugres/MT, oferecendo cursos de licenciatura em Pedagogia para a formação de professores/as indígenas, com habilitação em: Línguas, Artes e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Sociais e em Licenciatura Intercultural Indígena, ofertadas a acadêmicos indígenas, além desses cursos oferecidos na FAINDI, especificamente para os povos indígenas, são oferecidos na instituição desde 2016 uma cota de 5% das vagas de cada curso da UNEMAT para os alunos indígenas.

Atualmente atende a vinte e três etnias do Estado de Mato Grosso, são eles: Apiaká, Arara, Bakairi, Bororo, Cinta larga, Chiquitano, Kayabi, Karajá, Mebêngôkre, Munduruku, Beriná, Myky, Iranxe, Paresí, Nambikwara, Rikbaktsá, Kalapalo, Kuikuru, Umutina, Orá, Terena, Xavante e Tapirapé. A UNEMAT, também foi pioneira ao realizar o primeiro Mestrado profissional Indígena do Centro-Oeste do país. No dia 07 de fevereiro do ano vigente de 2020, na cidade de Barra do Bugres, foi realizada a aula inaugural do Mestrado Indígena, ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII) da UNEMAT com duas linhas de pesquisa: “Ensino, docência e interculturalidade” e “Ensino e linguagens em contexto intercultural”. O mestrado tem carga horária de 360hs, com duração de 14 a 24 meses com disciplinas obrigatórias e específicas para a formação em nível de mestrado profissional. Ao todo são 20 mestrados de 11 etnias, e um professor indígena faz parte do grupo docente do programa de mestrado, o professor Aisanan Paltu Kamaiurá.

Nesse período de quase 20 anos a UNEMAT já formou 450 professores/as, as etnias atendidas foram: Apiaká, Aweti, Bakairi, Baniwa, Baré, Bororo, Chiquitano, Cinta Larga, Ikpeng, Irantxe, Juruna, Kaingang, Kalapalo, Kalapalo, Kamaiurá, Karajá, Kaxinawa, Kayabi/Kawaiwete, Kuikuro, Matipu, Mebêngokrê, Meninako, Munduruku, Myky, Nafukwá, Nambikwara, Paraná, Paresi, Pataxó, Potyguara, Rikbaktsa, Suruí, Suyá, Tapayuna, Tapeba, Tapirapé, Terena, Ticuna, Trumai, Tukano, Tuxá, Umutina, Waurá, Xavante, Yawalapiti, e Zoró.

Buscando atender as demandas educacionais, através de projetos específicos e diferenciados a FAINDI oportuniza uma educação escolar indígena, diferenciada, bilíngue e intercultural presentes nas diretrizes da política nacional de educação escolar indígena.

No que se refere à formação de professores/as indígenas e professores/as da sociedade ocidental, levando em conta as especificidades D' Angellis (2012) ressalta que há a necessidade de uma diferenciação na sua formação.

Formação de professores indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla [...]. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além, na sua formação (D'ANGELLIS, 2012, p. 139).

Corroboramos com o autor diante da afirmação de que é necessária uma formação diferenciada, indo muito além do ensino de conteúdos, pois a docência na escola indígena implica em criar estratégias de forma que haja a interação entre os conhecimentos ditos universais e os conhecimentos étnicos, próprios e específicos de sua comunidade. Desse modo os professores/as indígenas são importantes interlocutores na construção de um diálogo intercultural com a sociedade envolvente e os conhecimentos ditos universais, como também na valorização e manutenção dos costumes de sua comunidade.

Embora, os movimentos indígenas, através de muitas lutas e reivindicações tenham conquistado o direito a uma educação específica e diferenciada, há ainda um longo caminho a ser percorrido. Para que essa educação seja de fato efetivada, a formação de professores/as indígenas se torna fundamental nesse processo.

4.2 Breve contextualização do Projeto ASIE

O Projeto ASIE – Ação Saberes Indígenas na Escola criado pela Portaria nº1.061 de 30 de outubro de 2013, é um projeto em Rede de abrangência nacional, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e instituído pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com o envolvimento de várias Universidades do país. Tem como objetivos a formação continuada de professores/as indígenas e a produção de materiais didáticos e paradidáticos em linguagem específica e diferenciada. Em todo o território nacional o projeto é formado por 10 redes e 25 núcleos, oportunizando uma formação continuada

para um total de 5.840 integrantes, sendo 5.234 professores/as cursistas de 293 comunidades indígenas, abrangendo 89 povos indígenas, 13 Territórios Étnicos Educacionais (TEE's), 309 Escolas Indígenas e 81 línguas distintas.

No Estado de Mato Grosso o projeto foi iniciado no ano de 2017, tendo as seguintes instituições envolvidas: UFMT como proponente do projeto, juntamente com a UNEMAT (Campi de Sinop, Juara e Barra do Bugres), o IFMT de Cuiabá, SEDUC, através do CEFAPRO de Cuiabá, Barra do Garças, Tangará da Serra e Assessorias Pedagógicas de Porto Esperidião, Santo Antônio de Leverger, Sapezal e Sinop. O programa atende a dez etnias formando o polo de Mato Grosso, são eles: Terena, Apiaká, Kayapó, Kayabi/Kawaiwete, Munduruku, Bororo, Chiquitano, Nambikwara, Paresi e Umutina. A equipe da UNEMAT pólo de Sinop atende aos povos: Terena, Apiaká, Kayabi/Kawaiwete, Kayapó e Munduruku.

O projeto Ação Saberes Indígenas na escola (ASIE) busca incentivar a valorização dos saberes ancestrais, incluindo na escola os saberes e conhecimentos tradicionais, sem fazer distinção entre os mesmos, tratando-os como saberes de menor valia, ou saberes subalternizados, mas sim, como saberes outros, com outra epistemologia, pois os saberes locais e os conhecimentos universais são colocados em pé de igualdade com a mesma importância, sem privilegiar uns sobre os outros. Mato (2009) salienta que “Esta forma de ver a produção e validade do conhecimento, dividida em dois mundos em que um deles é possuidor de verdades absolutas, é tão antiga como a crença na superioridade da civilização ocidental”. O projeto desenvolvido é uma pesquisa colaborativa que tem como meta interferir na realidade das escolas indígenas, investigando sobre os saberes tradicionais, envolvendo professores/as indígenas, alunos/as, pais, anciãos, anciãs e professores/as universitários/as. Sobre a pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008) ressalta que:

Investigar colaborativamente significa envolvimento entre pesquisadores e professores em projetos comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento profissional docente [...] a pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores. Em síntese, essa é uma prática alternativa de indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação (IBIAPINA, 2008, p. 22-23).

Com a realização da pesquisa colaborativa os saberes e conhecimentos trazidos para a sala de aula, resultam na produção de materiais didáticos que auxiliam aos professores a trabalharem tanto a língua originária quanto a língua portuguesa, pois os povos aos quais o projeto atende se encontram em condições diferenciadas com relação à língua portuguesa e à língua originária e, a maioria das escolas apresenta uma carência significativa no que se refere aos materiais didáticos. O projeto viabiliza a participação de todos da comunidade, professores/as, alunos/as, anciãos, anciãs e os sabedores das aldeias, que não necessariamente são os anciãos, anciãs, mas sim jovens que têm um domínio do conhecimento da cultura do seu povo, realizando encontros para discutirem os saberes que serão trabalhados na escola e oficinas para a produção de materiais didáticos. O Projeto visa aproximar a escola dos interesses indígenas, valorizando e reconhecendo os saberes tradicionais. Sobre a conquista de uma escola específica e diferenciada reconhecida pela Constituição Federal de 1988, Nascimento, 2005 afirma que:

Ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar (NASCIMENTO, 2005, p. 01).

O Projeto Saberes Indígenas possibilita esse diálogo, pois a comunidade participa das discussões sobre quais saberes consideram importantes serem trabalhados na escola. Luciano, Luciano e Simas (2019) salientam que:

Após 21 anos de vigência da Constituição Cidadã de 1988, que reconheceu a importância e a necessidade de proteção e promoção das culturas e dos saberes indígenas, era chegada a hora desses saberes passarem a fazer parte do cotidiano pedagógico das escolas indígenas. Para isso, duas condições precisavam ser pelo menos iniciadas: formação de professores indígenas para a nova empreitada pedagógica e elaboração de material didático específico. A criação da ASIE foi uma medida didática e pedagogicamente acertada (LUCIANO; LUCIANO; SIMAS, 2019, p. 31).

Neste sentido, a sociedade na qual estamos inseridos possui uma imensa pluralidade étnica, se fazendo necessária a compreensão dessa diversidade cultural, implementando políticas públicas que levem em conta as diferentes realidades e particularidades dos povos indígenas.

4.3 Ação Saberes indígenas na Escola e a produção de materiais didáticos

A educação escolar indígena durante muito tempo se pautou na assimilação dos conhecimentos ditos universais. Os métodos de alfabetização e letramento direcionados aos povos indígenas anulavam seus saberes e seus métodos educativos próprios, com o objetivo de integrá-los à sociedade nacional, uma vez que esses conceitos de alfabetização e letramento não faziam parte da cultura indígena, seus conhecimentos e tradições eram conservados por meio de uma memória coletiva e transmitidos por meio da oralidade.

Mas em 1988, com a promulgação da Constituição Cidadã que reconheceu os direitos culturais dos povos indígenas, a educação escolar indígena passou por mudanças significativas. Os povos indígenas passaram a ter direito à manifestação e preservação de sua cultura, suas línguas e tradições. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi garantido o direito a uma educação específica, multicultural, intercultural e bilíngue. A escola que por muitos anos foi imposta aos povos indígenas com o propósito integracionista, passa a ser reivindicada por eles e ressignificada, tornando-os protagonistas de sua própria educação.

De acordo com Luciano, Luciano e Simas (2019):

Processos de alfabetização entre os povos indígenas sempre foi de mão dupla multifacetada: por um lado, os propósitos integracionistas do Estado e da escola tradicional, e, por outro lado, os propósitos coletivos dos povos indígenas em apropriar-se das habilidades em benefício de suas demandas sociais, políticas e econômicas, dentre as quais e principalmente, a defesa de seus direitos. Tais convicções estimularam os povos indígenas a reivindicarem e apoiarem iniciativas como a Ação Saberes Indígenas na Escola (LUCIANO; LUCIANO; SIMAS, 2019, p. 27).

A Ação Saberes Indígenas na Escola apesar de ser um projeto Estatal, torna-se um projeto etnopolítico, pois é ressignificado dentro das comunidades indígenas, a perspectiva de letramento e numeramento é trabalhada de forma específica, levando em consideração as diferentes situações sociolinguísticas de cada comunidade. A ASIE promove diálogos entre os professores/as, anciãos/anciãs e sabedores da comunidade para que possam ser definidas as atividades desenvolvidas em sala de aula. A produção de materiais didáticos é conduzida pelos próprios indígenas, envolvendo os mais velhos da comunidade, que geralmente detém muito conhecimento a respeito das tradições do seu povo. Os materiais produzidos contemplam diferentes linguagens, expressando o empenho em incluir a cultura e os saberes indígenas no processo de formação de

professores/as indígenas alfabetizadores, rompendo com a educação de caráter assimilacionista e etnocêntrica.

Pimentel da Silva (2018) destaca que:

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).

A produção de materiais didáticos é realizada através do envolvimento comunitário, desenvolvendo com as comunidades indígenas um trabalho que tem como principal perspectiva os saberes tradicionais, fortalecendo assim, o conhecimento da língua, independente da situação sociolinguística em que se apresente e da consolidação da identidade.

Produzir esses materiais didáticos específicos envolve uma complexidade de pesquisas sobre os conhecimentos tradicionais, o Projeto Saberes Indígenas na Escola auxilia os professores/as a pesquisar, registrar e sistematizar esses conhecimentos, fortalecendo a construção de uma educação pautada na interculturalidade crítica, (WALSH, 2009), rompendo com o padrão hegemônico, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais, possibilitando a troca de saberes entre as comunidades e as universidades. A produção de materiais didáticos é um exemplo desta interculturalidade, pois essa produção é publicada e conseqüentemente veiculada dentro das comunidades e também fora delas, tendo uma significância tanto para a comunidade como para a sociedade externa que passa a ter acesso a essas produções. E isso provoca um movimento descolonizante, o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização. A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos e conhecimentos ocidentais (MIGNOLO, 2008). Essa descolonização é um processo complexo, pois necessita ter um envolvimento das sociedades indígenas e da sociedade ocidental, uma interculturalidade crítica de fato, e essa interculturalidade provoca mudanças significativas em termos de reconhecimento, valorização e fortalecimento das culturas indígenas. A ASIE tem colaborado para essa mudança, com a elaboração de materiais didáticos, respeitando e valorizando as especificidades de cada povo, considerando as diversas situações sociolinguísticas em que estes se encontram.

4.4 Localização geográfica e as diferentes situações sociolinguísticas dos povos Kawaiwete, Munduruku, Apiaká, Kayapó e Terena povos atendidos pelo polo de Sinop/Juara-MT

Referente as situações sociolinguísticas das comunidades que integram o polo de Sinop/Juara que são os povos das etnias Kayabi/Kawaiwete, Munduruku, Apiaká, Terena e Kayapó o projeto enfrenta muitos desafios com relação ao letramento e numeramento, pois essas comunidades se encontram em situações muito diferenciadas em relação as suas línguas, pois há situações monolíngues nas línguas originárias, bilíngues e multilíngues e também monolíngues em língua portuguesa. Sobretudo, as ações desenvolvidas pelo projeto, consideram essas diferentes situações, tendo como foco a cultura desses povos e a situação sociolinguística em que se encontram. O projeto desenvolvido com essas comunidades se caracteriza pela responsabilidade e o desafio de um trabalho que entre outras coisas, objetiva a ressignificação da escrita, fortalecimento e a revitalização da língua originária.

As ações de formação continuada ofertadas pelo projeto são assumidas pelas comunidades considerando a realidade sociolinguística que se apresentam. A pedagogia adotada apóia-se em circunstâncias em que o letramento e numeramento em língua portuguesa são compreendidos como primeira língua, ainda assim, nos materiais produzidos a língua originária está presente nas produções escritas e elaboradas pelas comunidades.

Sobre essas produções, Ferreira, Grando e Zoia (2019) explicam que:

Sobre isso, esclarecemos que, as vezes, mesmo que um povo não tenha como a primeira língua a sua língua originária, ao escrevê-la, assumem-na como sendo primeira. Trata-se do empoderamento político, o que estamos denominando de uma etnopolítica Kawaiwete, Munduruku, Apiaká, Terena e Kayapó, pois compreende-na não apenas como codificações e/ou descrição, mas como grafiação de cosmovisões. Ela representa a permanência do originário, mas também rememora a violência colonial. Então, produzir oralidades e escritas na língua materna, no contexto atual, representa escrever sobre si e sobre a ancestralidade, numa recondução anticolonial (FERREIRA; GRANDO; ZOIA, 2019, p. 105).

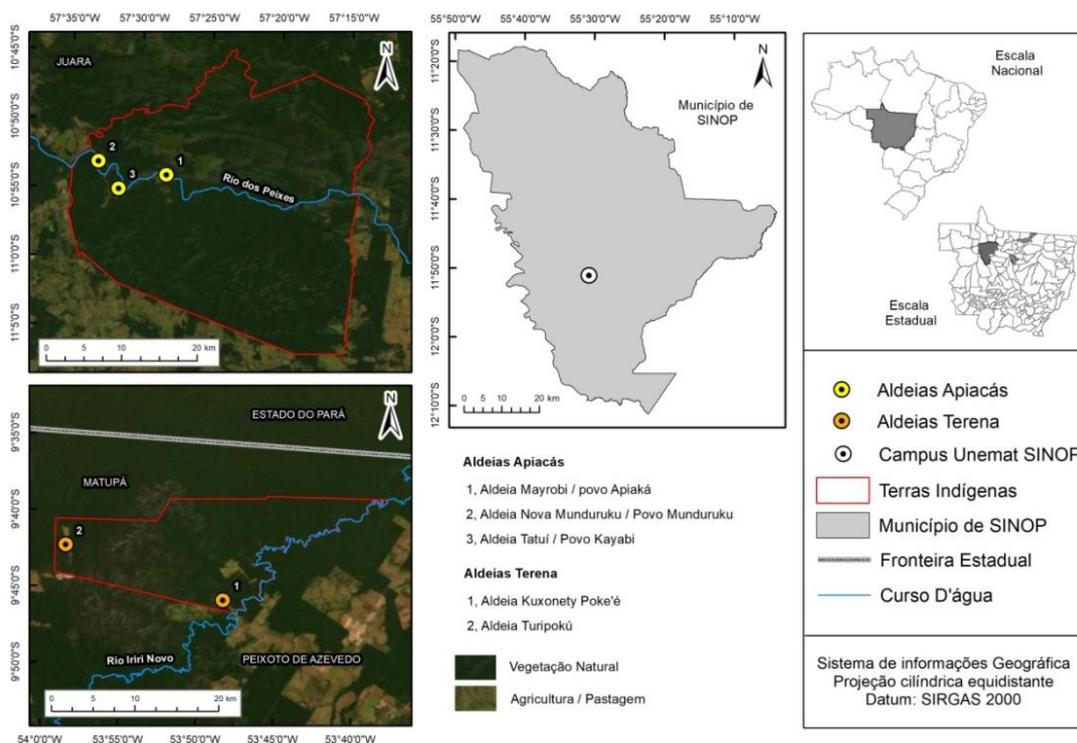
Sendo assim, podemos afirmar que a língua originária é um elemento de fundamental importância de reconhecimento cultural de cada povo e a reafirmação da luta e resistência contra tudo que sofreram durante séculos.

As comunidades indígenas que compõem o polo de Sinop/Juara em que o Projeto Saberes se desenvolve, se encontram em diferentes situações sociolinguísticas. Na aldeia Tatuí do povo Kawaiwete, localizada na Terra Indígena Apiaká/Kayabi, no

município de Juara-MT, apenas alguns anciãos são falantes da língua originária, a maioria dos jovens, adultos e crianças compreendem, mas não são falantes da língua, e ainda existem aqueles que não falam e não compreendem a língua originária. A comunidade, através da formação continuada dos professores indígenas, tem buscado a revitalização da língua com produções orais e materiais escritos.

O mapa a seguir traz a localização das Terras indígenas dos povos atendidos pelo polo de Sinop/Juara.

Figura 2 - Mapa das Terras Indígenas atendidas pelo polo de Sinop/Juara



Fonte: Elaborado por Thales Lima, Novembro, 2020

Os Apiaká estão localizados na TI Apiaká-Kayabi na aldeia Mayrob localizada no município de Juara-MT. No povo Apiaká não existem falantes da língua, mas há aqueles que são lembrantes da língua originária, existe uma política de revitalização da língua originária envolvendo os lembrantes, materiais produzidos por pesquisadores que estiveram realizando um trabalho junto à comunidade e também a busca de algumas informações com o povo Tapirapé juntamente com o projeto Novos Talentos com participação de lingüistas que são povos do mesmo tronco linguístico dos Apiaká. A

ASIE tem contribuído significativamente com esse trabalho de revitalização da língua desses povos.

O povo Terena está localizado na Terra Indígena Terena Iriri Novo, nas aldeias Koxonety Poke'é, Kopenoty, Turipoku e Inamaty localizada no município de Matupá-MT. Nos Terena são poucos os falantes da língua, mas buscam a revitalização da língua originária, através da escola, tendo a participação dos falantes e também dos professores/as com a produção de materiais.

O povo Munduruku da aldeia Nova Munduruku, estão localizados também na Terra Indígena Apiaká/Kayabi, no município de Juara, no Norte do Mato Grosso, na região do Rio dos Peixes. No povo Munduruku existem famílias que são falantes da língua originária, na comunidade também existem projetos de revitalização da língua, um desses projetos realizados foi a vinda de algumas famílias Munduruku do estado do Pará que são falantes da língua para auxiliarem o Projeto Saberes.

Com o povo Kayapó, trabalhamos com uma aldeia que fica localizada na Terra Indígena Iriri Novo, junto ao povo Terena, a situação se diferencia no sentido de que os Kayapó, são falantes da língua originária, porém, tem dificuldades com a escrita da língua, e também na compreensão da língua portuguesa.

Todos esses povos têm se empenhado na revitalização de suas línguas, e a ASIE tem contribuído significativamente para essas ações.

4.5 Contribuições da ASIE para a produção de materiais didáticos para as escolas indígenas

A Ação Saberes Indígenas na Escola tem colaborado para uma reestruturação no currículo da educação escolar indígena, e, através da produção de materiais didáticos promove a valorização dos saberes indígenas, implementando pesquisas que envolve a participação da comunidade, em especial os anciãos/anciãs, e estimula os professores/as a produzirem materiais que auxiliam no resgate da cultura e da língua originária, atendendo as especificidades da organização comunitária, sociolinguística e intercultural.

A produção de materiais didáticos específicos abrange uma perspectiva, bilíngue, multilíngue, apta a contemplar a complexidade sociolinguística presente nas comunidades, além de representar um eixo integrador entre escola e comunidade no que diz respeito a importância da revitalização da língua nos trabalhos realizados pelos

professores/as juntamente com a comunidade, resultando em avanços significativos na prática docente e inovação nas práticas pedagógicas. De acordo com o RCNEI (1998):

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

Por isso a necessidade de se pensar em ações que contemplem as situações sociolinguísticas de cada povo, considerando a diversidade de línguas dos povos originários, buscando a manutenção e revitalização das mesmas.

Sobre a importância dos materiais didáticos, Pimentel da Silva (2018) destaca que:

A proposta de se criar uma política de produção de materiais didáticos se coaduna com a importância de se transformar a educação escolar indígena [...] é difícil imaginar e praticar uma educação realmente intercultural e contextualizada sem a reelaboração de materiais pedagógicos. [...] A reconfiguração do material didático, etapa fundamental da nova educação escolar indígena, deve levar em consideração a importância epistêmica da escrita da língua indígena, assim como deve explorar o potencial político e epistêmico de outras linguagens como a musical e a audiovisual (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 184).

A elaboração de materiais didáticos específicos é um dos elementos que ajudam a consolidar uma educação compreendida como educação intercultural crítica e em novas práticas pedagógicas decoloniais, pautadas na articulação de saberes de cada povo indígena e dos saberes contemporâneos.

A Ação Saberes Indígenas na Escola em conjunto com a comunidade vem elaborando materiais didáticos que expressam os saberes tradicionais a partir dos professores e da comunidade, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos transdisciplinares aos alunos, professores, comunidade e a sociedade ocidental.

O Polo de Sinop/Juara no ano de 2017 elaborou juntamente com os professores/as cursistas, alunos/as e comunidades atendidas pelo ASIE materiais didáticos bilíngues nas seguintes línguas: Português/Munduruku, Português/Terena, Português/Kayapó, Português /Apiaká e Português Kayabi/Kawaiwete, materiais estes publicados no ano de 2018.

4.6 Processo formativo do Polo de Sinop/Juara

Nesta subseção, discorro sobre o processo formativo do Polo de Sinop/Juara, a partir do relatório produzido pelo supervisor do Polo em parceria com as professoras coordenadoras do Polo e do material didático produzido durante o processo formativo dos/as professores/as cursistas.

No relatório apresentaram a proposta de formações nas aldeias, junto com os formadores/as pesquisadores/as, conteudistas e os orientadores/as de estudo que deram segmentos às atividades acompanhando e orientando os professores/as nas ações programadas para as escolas das aldeias em reuniões com as Comunidades envolvidas no projeto, encontros de formação com os professores/as das escolas indígenas, oficinas de produção de materiais didáticos e a produção de materiais didáticos/pedagógicos e audiovisuais.

Com as ações organizadas a equipe de Sinop/Juara deu-se início às formações na aldeia Koxonety Poke'é do povo Terena, com a participação também do povo Kayapó. Na aldeia Mayrob do Povo Apiaká, que estiveram presentes os professores do Povo Kayabi/Kawaiwete e do Povo Munduruku. Seguido dos encontros na Aldeia Tatuí do povo Kayabi/Kawaiwete em Juara, com a participação de 37 professores/as dos 05 povos do Polo Sinop/Juara.

Fotografia 1 - Formação na aldeia Koxonety Poke'é com os professores/as do Povo Terena e Kayapó



Fonte: Relatório Saberes, 2017.

A fotografia 01 representa a formação com os professores/as Terena e Kayapó na aldeia Koxonety Poke'é, organizada em Roda de Conversa, que contribuiu para os/as professores/as exporem as dificuldades encontradas em sala de aula relacionadas ao trabalho com a língua materna. Durante o encontro houve a troca de experiências com professores/as das duas etnias, membros e lideranças da comunidade, com atividades que contribuíram para valorizar o trabalho com as Línguas originárias do Povo Terena e Kayapó.

Fotografia 2 - Formação na aldeia Mayrob na terra indígena Apiaká/kayabi com professores/as do Povo Apiaká, Kayabi/Kawaiwete e Munduruku



Fonte: Relatório Saberes, 2017.

A fotografia 02 representa a Roda de Conversa realizada no espaço da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Leonardo Krixí Apiaká, na aldeia Mayrob, na roda temos presentes professores/as dos três povos os Apiaká, Kayabi/Kawaiwete e Munduruku. Neste momento, falaram sobre a importância da língua materna, 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, que fala sobre a valorização da língua materna na escola.

Em ambas as aldeias foi trabalhado o planejamento para a elaboração de material intercultural bilíngüe, instrutivo/escolar atendendo as especificidades de cada povo. Os professores/as organizaram as ideias para a cartilha, que foram levadas para as suas aldeias e coletivamente com estudantes e comunidade deram continuidade nas atividades.

O projeto ASIE visa promover a formação continuada de professores/as indígenas, priorizando a produção de materiais didáticos e alfabetização na língua materna, considerando a realidade sociolinguística dos povos indígenas atendidos. Nesta perspectiva plural, as ações propostas pelo polo de Sinop/Juara, fundamentaram as suas ações no diálogo intra e intercultural, buscando a construção de uma educação escolar indígena, capaz de atender as demandas de valorização dos saberes indígenas nos currículos escolares. O projeto busca oferecer uma formação pautada na valorização da cultura, da tradição, na revitalização da língua originária, reconhecendo o protagonismo dos povos indígenas na busca por uma educação diferenciada e promover um diálogo intercultural com os conhecimentos produzidos pela sociedade não indígena, conhecimentos esses importantes para a sobrevivência dos povos indígenas.

Na avaliação do processo formativo da ASIE, demonstra que a ação formativa é de grande importância para as comunidades indígenas, principalmente, porque a formação continuada e a de produção do material didático contribuíram para troca de experiências da prática pedagógica entre os professores/as e membros das comunidades, e possibilitou com que os professores/as potencializassem pedagogicamente as práticas educativas curriculares, construindo coletivamente materiais que tratam da cultura de seu próprio povo, mas o mais importante vivenciado no projeto é o processo, o lugar onde ocorrem as produções interculturais na perspectiva crítica, de emancipação, libertação e transformação social, que significa transformação no contexto da educação escolar indígena mediado pelo pressuposto ideológico e etnopolítico.

4.6.1 O Povo Terena

O Povo Terena elaborou um Mini Dicionário Terena bilíngue, como ilustração produziram diversos desenhos que representam animais, frutas e objetos relacionados ao cotidiano das aldeias.

Para a realização destas atividades, houve envolvimento de toda comunidade. Os professores/as, juntamente com os alunos/as definem as tarefas e são estes que partem para o trabalho de pesquisa com os chamados “sabedores” da comunidade para construir os materiais. Os resultados das pesquisas são trabalhados em sala de aula, com a finalidade de produzir o material que será publicado posteriormente. Essa dinâmica foi utilizada em todos os povos do Polo Sinop/Juara para a elaboração dos materiais.

Fotografia 3 - Atividade do Mini Dicionário Terena



Letra A
 A piranha
 A piranha é um peixe que tem muitos espinhos, por isso cozinhamos bem para poder comermos.
Arûmo
 Eneponearûmo,
 hóeénotiytâpaenoóye'ékixôaûti,
 enepónikôaûti

Arûmo: Piranha
 Ako'o: não; não tem.
 Áko'one: não tem mais
 Akopíke: não tenho medo
 Akoyuvâti: de nada
 Aramukuku:mutuca;mosquito grande que ferra
 Ámori: neto dele.
 Amorim: meu neto, minha neta
 Ánahehe: cutia
 Ândi: meu irmãozinho
 Anêko: está
 Anêye: esta aqui
 Anéyem: eu estou aqui
 Angéne: minha musica, meu canto.
 Anûti: pescoço
 Áyuin: minha festa
 Apâka: fígado
 Apé: tem, te.
 Ápeko: ainda tem
 Apene: chega

Fonte: Araújo e Zoia, 2018.

4.6.2 O Povo Kayapó

O povo Kayapó - “Mebêngôkre Kabêm”, produziu uma cartilha com alfabeto na língua do povo do “Buraco da Água”. Utilizando desenhos de animais, plantas, artefatos indígenas, caça, pesca para ilustrar e tematizar pequenos textos.

Fotografia 4 - Atividades da cartilha alfabeto kayapó



Kukryt
 Kukrytnebànhipokribadjá .kamdjwy ne
 mrykumei ne
 adjwydjwybàkambadjá.Kukryt ne
 kutepidjô me myjanhingrôkuru.

A anta
 A anta vive no meio da floresta, onde existem muitos outros animais que também vive na floresta. A anta se alimenta de frutas e plantas.

Fotografia 5 - Atividades da cartilha alfabeto kayapó



JÁT

A mejkamne mebêngokrenirepurumãbaarymjät õ kaba ne krinmãôba õ boj, ne kamaringromãjätjadjuwanhymarymkàjbererek ne. Nhym me nirejätowatop ne arymajtekadjy ki kam ã mim nhymxêrênhym me arymkunõ, kamarym me kàkamkungija, ne kamkikremãjät oba ôboj.

BATATA DOCE

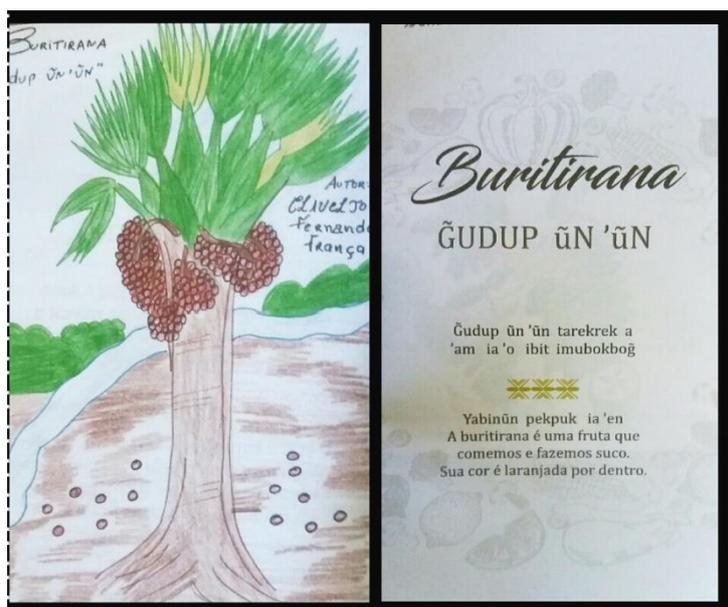
Na época da seca as mulheres Kayapó vão buscar batata na roça e trazem para a aldeia. Elas colocam no fogo e depois cobrem com a terra. Depois retiram do fogo e colocam no cesto, as batatas são levadas para casa.

Fonte: Araújo e Zoia, 2018.

4.6.3 O Povo Munduruku

O Povo Munduruku produziu um livro chamado Saberes Munduruku na Escola: Frutas Silvestres. Este livro traz as frutas nativas encontradas na terra indígena com ilustração e texto produzido pelos professores e alunos da comunidade onde a escola está inserida.

Fotografia 6 - Atividade do livro Povo Mundurucu

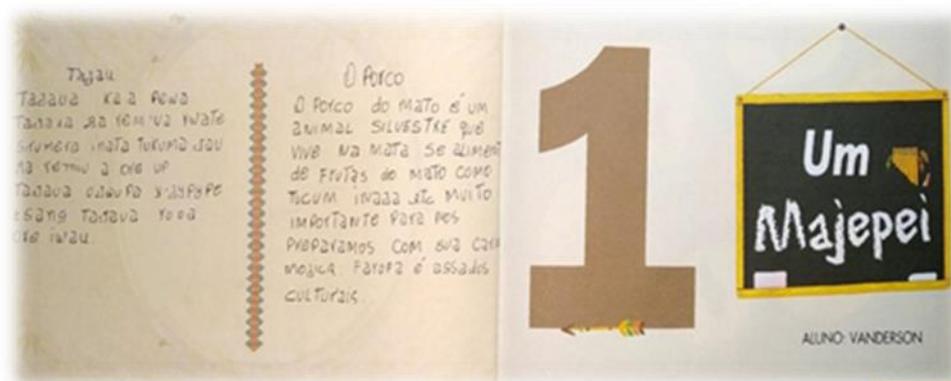


Fonte: Ferreira, Nascimento e Zoia, 2018.

4.6.4 O Povo Kayabi/Kawaiwete

No Povo Kayabi/Kawaiwete os professores/as e alunos/as desenvolveram um trabalho junto à comunidade e produziram a Cartilha Kawaiwete, com ênfase em letramento e numeramento, ilustrada com animais, plantas, paisagens e artefatos indígenas.

Fotografia 7 - Atividades do Povo Kayabi/Kawaiwete



Fonte: Ferreira e Zoia, 2018.

4.6.5 O Povo Apiaká

O Povo Apiaká deu ênfase ao trabalho com numeramento e a produção de um Dicionário Ilustrado APIAKÁ, organizado com materiais sobre letramento e numeramento e com as ilustrações baseando-se em animais, peixes, aves, insetos e frutas encontrados na terra indígena, partes do corpo humano e objetos. Com atividades de ligar no final do livro.

Fotografia 8 - Atividades do Dicionário Ilustrado Apiaká



Fonte: Ferreira e Zoia, 2018.

O Polo de Sinop/Juara, em um intenso trabalho de pesquisa desenvolvido junto aos professores cursistas, alunos e as comunidades, participantes do ASIE, a partir destas atividades desenvolvidas nos encontros de formação e, posteriormente, no trabalho dos professores e alunos, juntamente com suas comunidades, elaborou cinco Livros/Cartilhas, bilíngue: Português-Terena, Português-Kayapó, Português-Kayabi, Português-Apiaka e Português-Munduruku, a produção desses materiais teve como objetivo valorizar a língua originária, bem como servir como material didático para ser usado nas salas de aula e, assim, ampliá-los e melhorá-los com o uso em sala de aula.

Figura 3 - Livros elaborados pelos professores/as indígenas Polo Sinop/Juara



Fonte: Zoia, 2018

Para descrever o processo de elaboração dos livros/cartilhas no ASIE no polo de Sinop/Juara, recorreremos aos autores, Ferreira, Grando e Zoia (2019):

A “Ação Saberes Indígenas” [...] procura pela prática da reflexão e dialoidgicade, construir coletivamente experiências de letramento da e para a comunidade, com a realização de materiais que dizem do próprio povo a partir do próprio povo, ou seja, um material contextualizado e intracultural, porque parte dos professores e da própria comunidade.[...] É nesse contexto que nascem as produções dos livros, como a Cartilha Kawaiwete escrita com a participação dos professores da escola, a partir de trabalhos pedagógicos desenvolvidos com estudantes. Esse material apresenta pequenos textos, escritos primeiro em língua materna e depois uma versão em língua portuguesa. Trata-se de uma política lingüística de estar primeiro apresentando a língua materna no produto gráfico. [...] A produção do livro Saberes Munduruku na escola: Frutas Silvestres [...] envolveu todos da comunidade e os falantes participaram com hipóteses de pronúncia e, também, com a formulação da escrita.[...] O povo Apiaká que pertencem ao tronco lingüístico Tupi Guarani, apresentam uma situação sociolingüística em que a língua portuguesa é a primeira língua, pois não há falantes nesta comunidade indígena- Aldeia Mayrobi. A preocupação em elaborar um dicionário ilustrado para ser utilizado pelas crianças se deu ao fato de que estão em constante trabalho de revitalização e fortalecimento da cultura e da língua.[...] O Mini Dicionário da Língua Terena foi uma atividade desenvolvida pelos professores do projeto e que envolveu os alunos e a comunidade como um todo, num trabalho de pesquisa colaborativa, buscando elaborar pequenos textos com as letras do alfabeto Terena e a apresentação de algumas palavras do seu cotidiano que se iniciam com cada uma das letras. Também na produção do Livro Kayapó, sobre a sua língua e a versão dos textos em língua portuguesa, representa um trabalho coletivo dos professores e alunos na busca de criar um material que possa ajudá-los na alfabetização na língua Kayapó e na língua portuguesa. Essa ação tem feito parte do processo escolarizado como forma de resistência e com protagonismo dos

povos Apiaká, Kawaiwete e Munduruku, Terena e Kaiapó. Assim, avalia-se que o projeto saberes indígenas na escola tem sido um elemento disparador de mecanismos de fortalecimento e de uso coletivo do letramento dentro de uma perspectiva dialógica e intercultural de aprendizagens da escrita e da política lingüística dentro das respectivas comunidades (FERREIRA; GRANDO; ZOIA, 2019, p. 111-113).

Na fala dos/as autores/as podemos compreender a importância do processo formativo na produção do material didático no ASIE. O material didático produzido é o produto final, tem grande importância, mas não é o mais importante. O processo que constitui essa produção é o mais importante, pois envolve a pesquisa, o conhecer e o realizar contando com a participação de toda a comunidade e principalmente os anciãos/anciãs.

Fotografia 9 - Lançamento dos livros do projeto ASIE Polo Sinop/Juara



Fonte: Zoia, 2018

Após a publicação e lançamento, os materiais foram enviados às escolas indígenas para serem utilizados no processo de alfabetização dos alunos e contribuir com a disseminação e apropriação dos saberes específicos e conhecimentos próprios, bem como o intercâmbio e a conscientização da riqueza cultural dos povos autóctones.

5 CONVERSANDO COM OS COORDENADORES/AS E PROFESSORES/AS DO PROJETO ASIE: A ESCOLA E SUA IMPORTÂNCIA NA ATUALIDADE PARA A VALORIZAÇÃO, REVITALIZAÇÃO E MANUTENÇÃO DA CULTURA

Somos conhecedores de que historicamente a instituição escolar entrou nas comunidades indígenas desempenhando um papel de imposição, massacrando a cultura desses povos, pois a escola imposta aos povos indígenas no Brasil se pautava no modelo integracionista, sem respeitar suas cosmologias.

Atualmente a escola indígena resultado de muitas lutas e reivindicada pelos povos indígenas é constituída pela interculturalidade e bilingüismo, se contrapondo ao modelo de uma educação integracionista. A escola que até então tinha como objetivo integrar os povos indígenas a sociedade nacional, passa a ser de fundamental importância para a valorização da cultura e da língua originária. Os povos indígenas ressignificaram a escola indígena, tornando-se protagonistas da sua educação escolarizada, reformulando seus currículos de forma que os saberes tradicionais estejam presentes nas escolas de suas comunidades.

5.1 A importância do ASIE para a escola indígena das comunidades atendidas pelo polo de Sinop/Juara

Nesta subseção faremos uma análise das contribuições do Projeto ASIE para as comunidades atendidas pelo polo de Sinop/Juara, procurando entender a importância da escola hoje para essas comunidades e quais saberes que as comunidades consideram importantes serem trabalhados na escola.

Para obtermos essas respostas, fez-se necessário fazermos algumas alterações e adaptações em nossa proposta inicial, pois como não podíamos ter contato direto com os nossos sujeitos por conta da pandemia que estamos vivenciando, optamos por entrevistas proporcionadas pelas ferramentas tecnológicas, no caso o *whatsapp*, nossas conversas foram através dessa tecnologia, a qual possibilitou esse diálogo.

A escola hoje tem um significado muito importante para as comunidades indígenas, pois é fundamental para a valorização e manutenção da cultura e dos saberes

tradicionais. Essa percepção surge a partir das falas dos professores/as indígenas que coordenam o projeto ASIE em suas comunidades através da seguinte questão:

Qual é o papel da escola para a comunidade?

Professor coordenador povo Terena: Hoje a comunidade indígena, principalmente o povo Terena, tem uma grande aceitação na questão da escola, porque entendemos que a escola tem um papel fundamental para a comunidade na preservação da língua materna, hoje nós temos na grade a questão dos saberes indígenas que pra nós também é um avanço significativo, essas questões estarem aí legalmente a serem trabalhadas na escola. A escola é fundamental porque está em destaque hoje, porque assim como na sociedade não indígena, a escola é fundamental para a formação. O povo Terena enxerga a escola como uma instituição que vai auxiliar, ajudar a formar cidadãos que possam solucionar os desafios indígenas na sociedade nacional, desafio esse que é a compreensão, valorização da língua, da dança, da música indígena, da pintura e outros aspectos culturais, outros tipos ritualísticos do povo, então a comunidade vê a escola como esse papel para que possa ajudar os alunos e aqueles que acreditam na escola, ou seja a comunidade inteira vê a escola como fundamental importância. O povo Terena quer que os seus filhos, os seus netos, os alunos nossos sejam grandes estudiosos, grandes pesquisadores da sua cultura, eles têm essa visão de crescimento intelectual, assim como os alunos das grandes cidades. (M.T.R).

Professor coordenador povo Munduruku: O papel da escola é muito importante para a comunidade, a escola serve para formar os alunos na defesa de seus direitos, território, educação, saúde e prepara o aluno para uma vivência comunitária, sem deixar seus costumes tradicionais. A escola leva o conhecimento tanto do mundo do não indígena e também o conhecimento do mundo indígena. (J.A.M.C).

Professora coordenadora povo Kawaiwete: A escola é de suma importância para o povo Kawaiwete, pois é através dela que buscamos os conhecimentos científicos, as legislações e também ajuda na articulação dentro da aldeia e fora da aldeia. Onde nós professores pesquisamos nossa própria história e registramos para as futuras gerações. (D.M.K).

Diante das respostas relatadas acima, constatamos que a escola que por muitos anos foi mal vista pelos indígenas assim que entrou nas comunidades, foi devido a sua imposição e massacre de toda a população indígena, pois muitos povos perderam suas identidades, foram forçados a abandonarem a língua originária e proibidos de praticar rituais de sua cultura.

Sobre essa escola imposta aos povos 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 étnico 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).

De acordo com o autor, essa escola durante séculos contribuiu para a dizimação da população indígena, muito da cultura desses povos se perdeu por terem sido proibidos de viverem conforme suas crenças.

Mas hoje a escola pensada, reivindicada e gerida pelos povos indígenas representa um espaço de resgate da cultura, da língua, de valorização dos seus saberes e acesso aos conhecimentos universais que são importantes para a defesa de seus direitos, ou seja, uma escola pautada na interculturalidade, que oportunize um ensino voltado para a decolonialidade do saber, rompendo com o padrão de colonialidade imposto durante séculos a esses povos. Sobre isso Grupioni (2006) diz que:

[...] a escola se moveu num longo percurso do passado aos dias de hoje de algo que foi imposto aos índios a uma demanda que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada no passado para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais. (GRUPOINI, 2006, p. 44).

A escola indígena nas comunidades indígenas é compreendida como um espaço de resistência e ressignificação da educação escolar indígena.

Os sujeitos dessa pesquisa compreendem que é necessário trabalhar com os conhecimentos ocidentais, mas que os conhecimentos tradicionais também são de suma importância, como afirma o professor Terena:

[...] os saberes indígenas têm o seu valor, tem importância eles têm a sua essência também, assim como outras culturas. A comunidade compreende que não tem cultura superior, não tem conhecimento superior ao outro, mas têm sabedorias que precisam ser respeitadas, então hoje a comunidade entende que não temos que trabalhar uma monocultura, ou seja, somente a cultura ocidental, mas ela vê a importância de trabalhar os dois conhecimentos, o conhecimento do povo Terena e outros povos indígenas e também o conhecimento do mundo ocidental. [...] a gente tem que conhecer o mundo globalizado para também poder se sobressair e com esse conhecimento preservar a cultura, saber dialogar com outra sociedade não indígena, para podermos resistir e podermos sobreviver de uma forma mais digna na sociedade onde a gente vive atualmente. (M.T.R).

Quanto aos saberes tradicionais considerados importantes serem trabalhados na escola, fiz o seguinte questionamento:

Esses Saberes já eram trabalhados na escola? E em que o Projeto ajudou nesse trabalho?

Professor coordenador povo Munduruku: Sim, já eram trabalhados. [...] a gente fazia um trabalho intercultural entre a escola indígena e a escola não indígena, Tivemos antes o Projeto Novos Talentos que contribuiu muito com a escola, realizando intercâmbio cultural, palestras nas escolas estaduais e municipais. E o Projeto ASIE contribuiu na questão de formação dos professores para atuarem em sala de aula e na elaboração de materiais didáticos a serem utilizados na escola. (J.A.M.C).

Professora coordenadora povo Kawaiwete: Sempre foi e é trabalhado na escola, cada turma, cada professor é responsável de trabalhar com o ano que estão, exemplo: 1º ano desenhos, objetos que conhecem e que é da realidade das crianças, assim sucessivamente. E o projeto estimulou mais ainda a fazer e produzir materiais didáticos diversificados, utilizando o que existe em nossa região e que tem a ver com a nossa realidade. (D.M.K.).

Trabalhamos a questão prática como conto de histórias, danças, músicas, pinturas. Como a gente tem um processo de luta de mais de 20 anos, nós não tínhamos um lugar fixo de morada, então a gente veio ter uma terra para se fixar na década de 2000 - 2003 a diante. E nesse outros anos não tínhamos um lugar para praticar a cultura, pra ter uma escola própria, vivíamos como se fossemos pessoas sem terra. Depois que tivemos uma terra garantida que começamos a fazer essa questão do resgate, então inicialmente, quando começamos a trabalhar foi muito a questão prática, dança, pintura, começamos a fazer isso, e a gente conseguiu, tivemos vários professores empenhados na escola que conseguiram fazer esse trabalho em conjunto com a comunidade. O que a gente ainda hoje tem é uma defasagem muito grande na questão da língua materna, muitos jovens nasceram na luta por uma terra e aonde não se praticava a cultura e naquele tempo as pessoas, os pais estavam muito focados na luta, [...] muitas crianças que hoje são jovens, a maioria não fala a língua materna, então os velhos falam, nós temos aqui uma faixa de oito anciãos que falam a língua materna, mas os jovens não falam a língua materna, falam palavras ou frases que aprendem na escola ou aprendem com os avôs, mas é muito pouco. Então essa forma que a gente vinha trabalhando na prática, da dança, da pintura a gente conseguiu resgatar, mas a língua materna ainda é um desafio grande que está no nosso meio que a gente tá lutando até hoje tentando fazer com que as crianças e jovens possam falar a língua materna, e o projeto tem contribuído muito com a nossa comunidade nesse sentido. (M.T.R.).

Diante das falas acima, pudemos perceber que os saberes tradicionais já eram trabalhados na escola ou mesmo na comunidade, mas que o projeto ASIE tem contribuído de forma significativa com a elaboração de materiais didáticos a partir de elementos que fazem parte da realidade das crianças, materiais voltados para a alfabetização e revitalização da língua originária.

5.1.1 Percepção do projeto ASIE para as comunidades Apiaká, Munduruku, Kayabi/Kawaiwete, Kayapó e Terena

O projeto ASIE tem como principais objetivos a formação continuada dos professores indígenas e a elaboração de materiais didáticos para serem utilizados principalmente nos anos iniciais da alfabetização, auxiliando os professores/as em suas práticas pedagógicas com uma proposta intercultural, que contemple os conhecimentos tradicionais e também os conhecimentos ocidentais, valorizando e respeitando as diferenças entre os saberes.

Segundo Luciano, Luciano e Simas (2019):

A proposta de alfabetização que contemple os conhecimentos tradicionais requer a formação do educador em uma perspectiva intercultural que aponte para o reconhecimento das diferenças e enriquecimento dos diversos saberes no cotidiano da escola. É nessa tendência que está delineada a ASIE. Reforça-se, assim, um pressuposto de que a diversidade de experiências produzidas nos cursos de formação de alfabetizadores indígenas requer olhares ampliados de leituras de mundo, capazes de produzir uma compreensão maior do mundo, que não se limite por uma teoria geral/ocidental (LUCIANO, LUCIANO E SIMAS, 2019, p. 30).

De acordo com o autor, o Projeto ASIE contribui de forma significativa para a formação de professores indígenas capazes de promover uma educação intercultural que valorize não só os conhecimentos ocidentais, mas também os conhecimentos tradicionais do seu povo.

Com o intuito de sabermos no que o projeto ASIE tem contribuído para a escola da comunidade foi feito o seguinte questionamento:

O que é o Projeto ASIE para a comunidade e qual a sua importância?

Professor coordenador povo Terena: O projeto ASIE [...] solucionou uma expectativa que a gente tinha, foi de muita importância para o nosso povo, sendo que até o momento do início do projeto a gente não tinha nenhum material elaborado pela comunidade, na verdade somos escassos de materiais didáticos e esse projeto veio num momento bem oportuno que a comunidade acolheu com todo o desejo de realizar a proposta que foi dada pelos professores, pelos orientadores, tanto indígenas como não indígenas que fizeram parte do projeto. Para os Terena aqui da comunidade a sua importância também está no sentido de fazer a elaboração dos materiais para trabalhar a questão da língua materna na nossa escola que é a questão da revitalização. [...] foi um privilégio ter o projeto na nossa comunidade e assim também os professores tiveram esse privilégio de poder trabalhar no projeto e fazer aí um produto final, então isso pra nós foi fundamental. O projeto foi de muita importância devido ser desafiador e estimulante, foi também um incentivo muito bom para os nossos professores. [...] o projeto fez com que os professores saíssem de uma rotina que vinham trabalhando com questão didática, sendo que a gente não tinha expectativa, a gente não tinha especulação de nenhum outro material a ser feito a não ser em sala de aula, mas o trabalho que foi feito tinha o objetivo de ser publicado, o que é de uma importância muito grande e o projeto deu a liberdade para os professores fazerem o que eles mesmos queriam fazer, então deu essa liberdade de atender essa ansiedade dos professores, da comunidade, do povo e da escola. Para nós é fundamental essa liberdade de poder colocar os nossos ideais, interesses e objetivos, o que realmente está urgentemente precisando na comunidade, tem muita coisa ainda a ser feita, a gente tá no começo ainda, mas esse projeto é um início muito bom para a comunidade indígena, para a comunidade conhecer a cultura de outros povos, conhecer o conhecimento da sociedade não indígena e também fazer parte do currículo escolar da comunidade Terena, fazendo aí parte os dois conhecimentos, o conhecimento tradicional do povo, os saberes indígenas fortemente trabalhados na escola com os alunos e os conhecimentos também ocidentais, que são conhecimentos que não podemos menosprezar porque são conhecimentos predominantes na sociedade não indígena, a gente aceitando ou não é predominante, então a gente tem que conhecer para poder sobreviver para poder se sobressair e é uma questão também de defesa, quando a gente conhece consegue defender os nossos interesses, as nossas peculiaridades, a nossa cultura e para amparar a futura geração com esse conhecimento para poder sobreviver como indígena, e também o

conhecimento que é feito em relação a cultura também é uma maneira de sobrevivência pra ter sua própria identidade, tanto a língua materna enquanto outros aspectos culturais que nos fazem ser identificados como indígena. (M.T.R).

Professor povo Munduruku: O Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola tem muita importância pra escola e para a comunidade, o projeto fortalece o trabalho pedagógico diferenciado na atividade cultural. (J.A.M.C).

Professora coordenadora povo Kawaiwete: O projeto Saberes veio fortalecer ainda mais nossas práticas culturais e a prática pedagógica em nossa comunidade, por isso é de suma importância para nós, onde valorizamos ainda mais o nosso ensino e aprendizado. (D.M.K).

Diante das respostas acima, os professores procuraram demonstrar a importância do projeto ASIE desenvolvido em suas comunidades, que a proposta do projeto foi bem aceita e que estão tendo resultados positivos, pois os professores/as indígenas e toda a comunidade participam das decisões relacionadas ao projeto, como vão ser trabalhadas as atividades, os conhecimentos que vão ser trabalhados na escola, essas questões são decididas pela comunidade, eles têm autonomia para tais decisões. Relatam a importância dos materiais elaborados serem publicados, para que não só a comunidade tenha acesso a esses conhecimentos, mas outras comunidades indígenas e a sociedade nacional. Citam que o projeto fortalece as práticas pedagógicas dos professores e também as práticas culturais.

Sabendo que o projeto é considerado importante para as comunidades questionamos os professores/as coordenadores/as sobre em que o ASIE contribuiu com a escola, com a aprendizagem dos alunos e com a comunidade?

Professor coordenador povo Terena: [...] O Projeto ASIE teve um fator importante para a escola no sentido de incentivar e contribuir para que os professores tivessem a oportunidade de elaborar um material, tendo a oportunidade de fazer parte do projeto, então essa contribuição do projeto com a escola foi de fundamental importância [...] teve uma contribuição muito grande, significativa, no incentivo, na busca do conhecimento, na busca do saber. [...] A contribuição do projeto fazendo os professores pesquisarem junto com os alunos proporcionou o aprendizado, os conhecimentos, os aprofundamentos em relação a cultura, principalmente da língua que foi o foco mais específico. [...] a comunidade ganha com isso, porque o aluno é da comunidade, o professor é da comunidade, o ancião que vem fazer uma palestra, que vem instruir o que vai ser pesquisado, o líder é da comunidade, então o projeto vem contribuir com a escola e contribuir com o aprofundamento do aprendizado dos alunos e contribui com a comunidade em geral, isso é fundamental. O projeto auxiliou no sentido da língua materna que foi uma questão que a gente queria que fosse trabalhado e a gente conseguiu fazer esse trabalho na língua materna junto com os professores e alunos da escola, esse trabalho foi feito na questão de revitalizar a língua materna, mas já vinha se trabalhando a língua materna, porque já tinha na grade curricular a aula de língua materna. [...] nós também temos poucos professores que falam a língua materna, muitas vezes levava o ancião, mas o ancião está cansado, está de idade, muitas vezes não consegue conversar umas duas horas com os alunos, é muito cansativo,

então a gente vem tentando fazer esse trabalho na sala de aula. Com o projeto esse trabalho ficou bem animador no sentido de união dos professores da comunidade afim de abraçar essa causa, não que os professores estivessem desunidos, mas foi um incentivo a mais, uma injeção de ânimo a mais nessa questão da língua materna, então o projeto veio para auxiliar, veio numa hora bem oportuna, de ser um verdadeiro auxiliar das nossas expectativas no caso da língua materna que a gente vem sempre tentando trabalhar da forma mais acertada possível para que todos possam ficar satisfeitos com o trabalho que a escola, os professores e alunos produzem, até porque é um trabalho feito com todos, um trabalho feito com a comunidade, com pais, a gente faz pesquisa com os anciãos, então todos ficam bem satisfeitos quando um trabalho desse é realizado. (M.T.R).

Os Saberes Indígenas contribuiu bastante na escola quanto na comunidade, nas apresentações culturais, no fortalecimento da língua materna, na produção de materiais didáticos, na língua materna e os cantos tradicionais. (J.A.M.C).

Contribuiu com os materiais que foram confeccionados durante as oficinas que foram realizadas nas três comunidades, Apiaká, Kayabi e Munduruku, isso ajudou muito no ensino e aprendizado dos alunos e com a comunidade. E a comunidade deu mais valor a própria cultura. (D.M.K).

A partir dos depoimentos dos professores/as evidencia-se que o projeto foi fundamental para que a comunidade pudesse fortalecer ainda mais os saberes tradicionais com a elaboração de materiais pedagógicos que auxiliam os professores/as na alfabetização com o uso da língua portuguesa e também da língua originária, fortalecendo o processo de revitalização da língua e da cultura. Outro aspecto importante foi a presença de anciãos nas salas de aula, que foram levados pelos professores para conversar com os alunos, contar histórias e principalmente para ajudar no trabalho com a língua originária de cada povo.

Questionamos os professores/as coordenadores/as sobre quais materiais foram elaborados através do projeto ASIE?

Professor coordenador povo Terena: Foram elaborados muitos materiais desenhos, textos [...] materiais elaborados em grande quantidade, e todos foram muito incentivadores para os alunos, sendo eles os próprios protagonistas do seu texto, da sua tradução junto com o professor de língua materna e os anciãos que também ajudaram através do projeto que foi feito. Temos publicado um mini dicionário [...] primeiro material elaborado pelos professores aqui da escola, eles ficaram muito contentes com este trabalho e também foi um trabalho de muita pesquisa, foram poucas palavras, foram algumas frases, alguns desenhos. Talvez quem olhe de fora possa pensar que é um trabalho pequeno que não tem muita quantidade, mas para nós é um trabalho grande que exigiu muita pesquisa com os velhos, através do trabalho desenvolvido teve muitas descobertas, então isso foi muito importante pra nós, além do trabalho que foi elaborado que foi publicado a gente teve uma recompensa de conhecimento muito grande dentro do nosso próprio povo e também tivemos outro trabalho realizado com o povo Mebêngôkre que é o povo Kayapó que também teve professores dentro do projeto, eles fizeram um trabalho conjunto com os professores que estão no trabalho, fizeram um livro de gêneros textuais, alguns textos pequenos, alguns informativos que também isso se torna muito prazeroso pra nós

professores Terena e poder trabalhar junto com eles, porque a gente também aprende com eles, eles tem o seu próprio conhecimento do povo, assim como os Terena também tem, então essa socialização ela enriquece muito o trabalho e o intelecto dos professores e pra nós é um prazer conhecer e se aprofundar nessas culturas que também é do povo indígena.(M.T.R).

Professor coordenador povo Munduruku: Os trabalhos realizados foram: filmagens, livros e jogos de memória em formato de dominó. (J.A.M.C).

Professora povo Kawaiwete: Jogos pedagógicos como, jogos de dominó com palavras, jogos de memória na língua materna, livros com numerais na língua materna e também na língua portuguesa. (D.M.K).

Podemos compreender com as falas dos coordenadores/as que o Projeto ASIE tem colaborado significativamente com a educação escolar desses povos, possibilitando a elaboração de materiais pedagógicos com o envolvimento dos professores/as, alunos/as e de toda a comunidade, materiais esses, que auxiliarão os professores/as em sala de aula. E o mais importante é que esses materiais foram produzidos pela própria comunidade, foram eles que decidiram o que trabalhar e como trabalhar, eles foram os protagonistas dessa produção.

Ferreira, Grando e Zoia (2019) com relação aos materiais elaborados ressaltam que:

A partir da proposta inicial de produção de materiais didáticos e pedagógicos pela equipe do projeto, as comunidades decidiram o tema e a forma como trabalhariam. O povo Munduruku decidiu apresentar um material com as frutas silvestres que se encontram em seu território; o povo Apiaká traz a sua experiência com a memória da língua; o povo Kawaiwete com o uso do lugar de vivências e narrativas de histórias; o povo Terena traz um mini dicionário da língua originária, com pequenos textos, e o povo Kayapó também apresenta a língua de seu povo em pequenos textos. Um trabalho com coletividade e com colaboração da Faculdade Indígena Intercultural- Campus de Barra do Bugres/UNEMAT (FERREIRA; GRANDO; ZOIA, 2019, p. 104).

O trabalho desenvolvido vai muito além da elaboração de materiais pedagógicos, é um trabalho de ressignificação e de fortalecimento da cultura, o ASIE veio a contribuir com os anseios desses povos na busca por uma educação de qualidade, intercultural e que valorize seus conhecimentos.

Diante de todas as respostas acima sobre os questionamentos feitos com relação ao projeto, ao término da entrevista fiz a seguinte pergunta:

Como avaliam o projeto?

Professor coordenador povo Terena: A avaliação do projeto é positiva, veio num momento em que a comunidade precisava e esta no momento que a comunidade precisa, todos os projetos para nós, tem um peso grande, um sentido de solucionar e resolver alguma situação, porque pra nós povos indígenas a questão de desenvolvimento de projeto é muito difícil, então toda vez que vem um projeto desse, com a intenção nesse sentido de revitalizar, de colocar os anseios e os ideais dos povos indígenas em prática e contribuir na

publicação de algum material, pra nós é um avanço muito significativo. Por isso é um projeto que tem um sentido positivo, por que eu também estou dentro do projeto, os professores da comunidade estão dentro do projeto, então de repente se alguma coisa não sair de acordo, nós também somos avaliados, nós temos que fazer o esforço para que possa dar certo e até agora o projeto vem dando certo, vem respaldando os anseios dos professores e alunos, o que a comunidade deseja, [...] ajudando no sentido do resgate, da revitalização, da preservação e outros aspectos culturais, não só do povo Terena, mas do povo Kayapó que também fazem parte do projeto. São dois mundos, duas cosmologias diferentes, sempre é importante essa riqueza de conhecimento, essa riqueza de especificidade dos povos de dois mundos diferentes e sempre é importante trabalhar com os aspectos lingüísticos e culturais, pra nós é muito rico isso, por isso tem um sentido muito positivo. (M.T.R).

Muito bom o projeto, porque tem contribuído no fortalecimento da cultura. O projeto veio fortalecer o projeto pedagógico na escola e na comunidade, contribuiu com o desenvolvimento dos alunos em sala de aula. (J.A.M.C).

O projeto Saberes veio mostrar a importância de ensinar nossas crianças, com a nossa realidade e o livro didático é um complemento para ensino e aprendizagem para a nossa comunidade escolar. (D.M.K).

Os professores/as coordenadores/as avaliam o ASIE de forma positiva por se tratar de um projeto desenvolvido juntamente com a comunidade e que atende aos anseios dos mesmos, pois tem contribuído com o desenvolvimento da educação escolar dessas comunidades, fortalecendo a cultura, trabalhando no resgate da língua originária, elaborando materiais a partir da realidade de cada povo, enfim, o projeto veio a ser um complemento para um ensino de qualidade, intercultural e bilíngue.

5.1.2 Dialogando com as professoras colaboradoras e coordenadoras do ASIE da UNEMAT polo Sinop/Juara

Nesta subseção dialogamos com as professoras coordenadoras e colaboradoras do ASIE polo de Sinop/Juara, para que possamos fazer uma reflexão sobre o projeto desenvolvido com as comunidades e como se deu esse desenvolvimento, as professoras descrevem o projeto e a importância do mesmo a partir do questionamento:

O que é o Projeto ASIE? E qual a sua importância?

A Ação Saberes Indígenas na Escola é um projeto que envolve a formação continuada dos professores, principalmente os professores dos anos iniciais que vai envolver a alfabetização, como alfabetizar essa criança na língua materna e na língua portuguesa, mas sempre priorizando a língua materna, depois a língua portuguesa. Isso é feito de uma forma interdisciplinar, que não vai se prender simplesmente só ao português e a matemática, mas que envolve todos os outros saberes trabalhando de uma forma, que envolva todas as áreas dos saberes. Esse projeto vem tanto pra formação do professor quanto para a produção de materiais didáticos. E por que a produção de

materiais didáticos pedagógicos? Porque é uma das queixas dos professores indígenas, temos poucos materiais didáticos para trabalhar, essa é uma queixa recorrente deles, estamos trabalhando com os livros que vem da SEDUC, mas isso não tem a ver com o nosso contexto, essa é uma queixa que vem sempre da parte deles. Então o projeto está se disponibilizando para essa produção dos recursos didáticos e pedagógicos. É um projeto Federal, Estadual e também busca parceria com o município, mas a verba é federal. Esse projeto não é nada mais, nada menos que o cumprimento da Constituição Federal de 1988 no artigo 210, que vem assegurar o direito dos povos indígenas em fortalecer suas línguas nativas, costumes, tradições e que isso seja trabalhado nas escolas para que haja a formação do próprio professor indígena, para atuar nas escolas das suas aldeias, porque sabemos que a muito tempo nas escolas das aldeias trabalhavam professores não indígenas, e quando trabalhavam era com conteúdos fora do contexto, fora da realidade deles. A LDBEN e o Plano Nacional de Educação vêm mais uma vez para fortalecer a questão ao direito à educação diferenciada e a formação desse professor indígena para atuar nas suas escolas, mas a Constituição Federal também frisou uma questão: é papel das universidades realizar projetos para a formação desses professores e produção de materiais didáticos, é o papel da universidade dar este apoio para os professores das comunidades indígenas. Então eu vejo que esse projeto vem dar um respaldo, uma resposta, que envolve a UNEMAT, que envolve a UFMT, que tem dado resposta a Constituição, é esse envolvimento e esse trabalho com as comunidades indígenas, dando esse apoio na formação dos professores e na produção dos materiais didáticos. (R.N).

O Projeto Saberes Indígenas na Escola é um projeto de formação continuada, que foi pensado para atender aos professores do ensino fundamental, principalmente aos professores do ensino fundamental, atendendo os educadores dos anos iniciais. Ele procura abranger as ações didáticas que consideram tanto a alfabetização, letramento e o numeramento. (W.A.A.F).

De acordo com as falas das professoras, o projeto ASIE é um cumprimento da Constituição Federal de 1988, que assegura aos povos indígenas o direito a uma educação específica e diferenciada e que tenha formação adequada para os professores/as indígenas. E que a UNEMAT e UFMT, enquanto Universidades estão trabalhando para assegurar esse direito.

Para sabermos como se dá o envolvimento dos professores/as cursistas das comunidades indígenas, fizemos o seguinte questionamento:

Como é a participação dos professores/as e da comunidade referente aos conteúdos trabalhados no projeto e nas oficinas de materiais didáticos?

Os professores que participam do projeto são cadastrados, é feito uma ficha que contém todas as informações sobre esse professor que é cadastrado e ele recebe bolsa para poder atuar nesse projeto, não são todos os professores que são membros do projeto, mas nas atividades que são desenvolvidas nas três aldeias aqui de Juara todos acabam participando, a comunidade toda participa e se envolve, dos três encontros que aconteceram aqui, cada um foi numa aldeia, a primeiro foi nos Apiaká, a segunda foi com o povo Kayabi e o terceiro foi com o povo Munduruku. Então o que se percebeu foi um

grande envolvimento da comunidade, foram três dias de atividades e eles se organizaram para a organização do local onde iam acontecer as atividades, enquanto estavam acontecendo as atividades eles vinham participar junto, ajudando no que era necessário, então há esse envolvimento sim da comunidade, os próprios caciques acompanham de perto o que esta acontecendo, é muito interessante. As vezes a gente programa uma determinada ação e de repente a própria comunidade pode querer que aconteça de uma outra forma, isso acontece, é natural acontecer, é algo que existe, essa organização, que nós temos que estar preparados para estar nos organizando juntamente com eles, que nem tudo que a gente planejou pode acontecer daquele mesmo formato, mas que pode ter alterações. E os professores eu tenho percebido um grande envolvimento deles nas atividades principalmente no que envolve a língua materna, e eles querem esse fortalecimento. Uma das inquietudes do povo Apiaká é o resgate da língua materna, os anciãos estão morrendo e essa língua pode acabar sendo extinta por conta de todo o histórico deles, mas existe essa inquietude essa vontade de querer esses resgate da língua materna, o povo Munduruku busca pelo fortalecimento cada vez mais da língua materna, os Kayabi também anseiam o fortalecimento da língua materna, então existe esse grande querer deles, por isso eles se envolvem muito na questão dos saberes indígenas. (R.N).

Sobre a participação e envolvimento dos professores e também das comunidades na produção de materiais didáticos e oficinas, é preciso explicar que o projeto tem a intenção de atender aos professores dos anos iniciais, porém, todas as ações acabam envolvendo as pessoas da comunidade, inclusive envolve todos os professores da escola do povo Kawaiweté, ou seja da escola Juporijupi, da escola Leonardo Crixí do povo Apiaká, e também os professores da escola Nova Munduruku que é a Krixí Barompô, que é do povo Munduruku. Existe uma rede de participação, de compartilhamento, de produções didáticas e mesmo na orientação para o desenvolvimento das ações que contam muito com a participação dos anciãos, que são os sabedores dessas comunidades. Sobre a participação e desenvolvimento eu compreendo que existe uma participação que é etnopolítica, porque as comunidades indígenas, pelo menos onde desenvolvemos os Saberes no Rio dos Peixes do Território Apiaká/Kayabi, esse pessoal já desenvolvia trabalhos nessa perspectiva, assim, o envolvimento é muito maior, porque existe o interesse, existe uma decisão etnopolítica das comunidades que vão de encontro com os objetivos do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola. (W.A.A.F).

Nas falas das professoras podemos observar que toda a comunidade se envolve desde a organização dos espaços para a formação e também da própria formação. A comunidade se interessa tanto quanto os professores cursistas pelas atividades desenvolvidas são eles que decidem o que fazer e como vão fazer sob a orientação dos coordenadores da Universidade, os anseios desses povos vão ao encontro dos objetivos do projeto desenvolvido.

Com relação a elaboração de materiais, fizemos a seguinte pergunta:

Quais materiais já foram elaborados? E qual o aproveitamento dos mesmos?

No polo de Sinop/Juara os próprios professores é quem escolheram o material de acordo com a necessidade deles. As três etnias entraram num consenso e decidiram que precisavam de livros na língua materna e depois na versão em português. Tivemos a produção de materiais didáticos como jogos, quebra-cabeça, trilha, foram feitos vários materiais. (R.N).

São bem aproveitados, não vou saber dizer sobre tudo, quantos materiais, o que foi produzido, porque além da produção na formação continuada, existem produções de materiais que são feitos no interior das salas de aulas com esses professores, então, a partir daquilo que a gente discute na formação continuada, daquilo que a gente produz, muitas outras ações são multiplicadas e são vivenciadas dentro das salas de aula. Essas práticas educativas são produzidas muito na perspectiva da pesquisa originária, porque é a pesquisa do interior de sua própria comunidade, mas tenho conhecimento de que eles já produziram tiras comunicativas, material para contação de história, inclusive livros que foram publicados. Os materiais são usados no processo de ensino aprendizagem, eles também servem de incentivos para outras produções, como aconteceu na comunidade Kayabi, produções de livrinhos de histórias que foram escritos pelos alunos e depois socializados à comunidade, produção de jogos matemáticos, produção de materiais em línguas originárias, dominó com línguas originárias, então o aproveitamento é feito por cada educador e se multiplica, aquilo que a gente faz na formação continuada, nas nossas reflexões é multiplicado em diferentes planejamentos e em diferentes usos dentro das salas de aula. (W.A.A.F).

A elaboração desses materiais vai ao encontro da transformação da educação escolar indígena, voltada para uma educação intercultural e que valorize os saberes e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

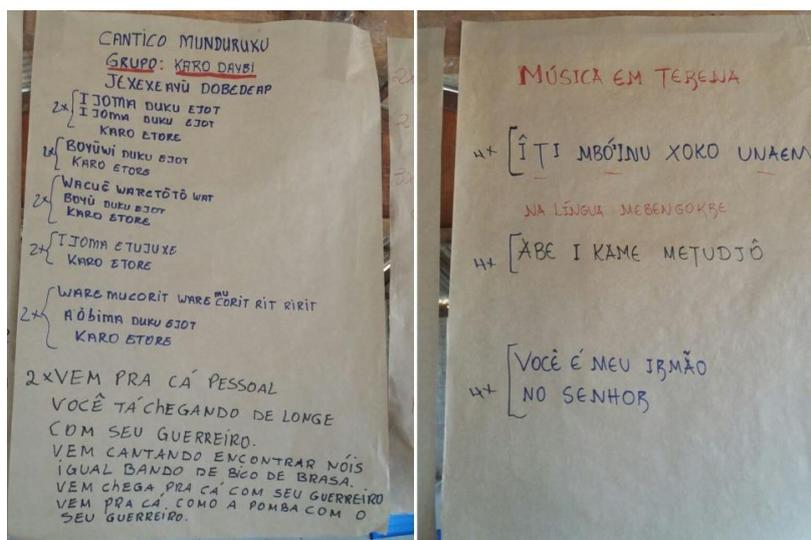
De acordo com Pimentel da Silva (2018):

[...] a construção de um novo material didático envolve então 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 de saberes, como defendem os pesquisadores/as indígenas (PIMENTEL DA SILVA, 2018, p. 184-185).

A elaboração desses materiais significa promover uma educação indígena baseada no diálogo, na articulação de saberes, considerando e respeitando o modo de ser dos povos indígenas. Educação essa que os povos tradicionais sempre lutaram e ainda lutam para conquistar. Os materiais são elaborados em línguas indígenas e bilíngues, esses materiais são de suma importância para a revitalização e manutenção da língua, pois ficam registrados nos arquivos da comunidade.

Abaixo trazemos algumas imagens dos materiais que foram elaborados na língua originária e também na língua portuguesa durante as formações do Projeto ASIE.

Fotografia 10 - Letras de músicas do povo Munduruku e Terena na língua Munduruku/ língua portuguesa e na língua Terena/ portuguesa



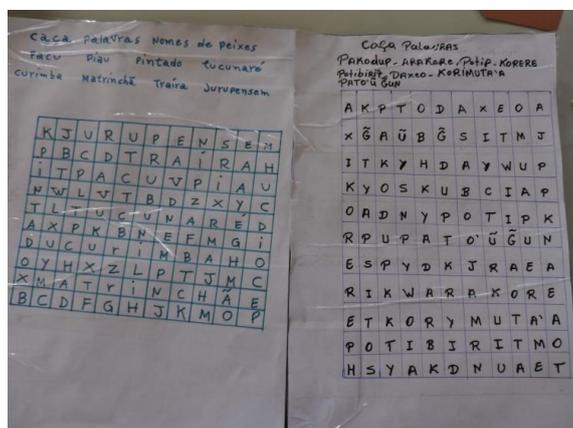
Fonte: Relatório Saberes, 2017.

Fotografia 11 - Oficinas com elaboração de materiais didáticos pedagógicos em língua materna e língua portuguesa na Aldeia Nova Munduruku na Terra Indígena Apiaká/Kayabi.



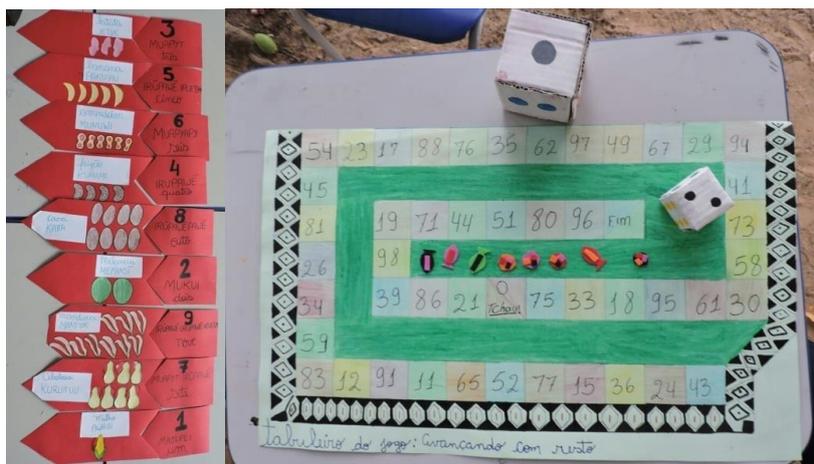
Fonte: Relatório Saberes, 2018.

Fotografia 12 - Caça palavras com nomes de peixes na língua originária e na língua portuguesa



Fonte: Relatório Saberes, 2018

Fotografia 13 - Jogos Matemáticos elaborados nas oficinas



Fonte: Relatório Saberes, 2018.

As imagens acima nos possibilitam observar que os materiais elaborados são produzidos a partir dos conhecimentos de cada povo, baseados no contexto vivenciado por eles, se diferenciando do material didático que chega para as escolas indígenas que tem como base a epistemologia ocidental.

Sabemos que uma das propostas para as escolas indígenas desde a Constituição de 1988, é que seja uma educação intercultural, neste sentido, sobre os materiais elaborados continuamos o diálogo com as professoras fazendo o seguinte questionamento:

Como se dá a interculturalidade entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais?

A interculturalidade acontece com o uso da produção de um livro, por exemplo, um livro faz parte de contextos indígenas? Não, então é um livro que é algo não indígena, mas que seus conteúdos são indígenas, são sobre conhecimentos indígenas, então é uma forma de interculturalidade, o uso da língua materna com a versão depois em português, também é uma interculturalidade, e essa interculturalidade também envolve a interação entre nós não indígenas que vamos trabalhar com os professores indígenas, existem trocas de saber. Quando eu disse que planejamos de uma forma e eles sugerem de outra forma, é uma maneira também de se reinventar e se reorganizar para trabalhar de modo que atenda as necessidades deles, então existe essa interculturalidade e essa interculturalidade acontece não só entre não índios e índios, mas também entre índios e índios quando existe a interação dos saberes entre Apiaká, Kayabi, entre Kayabi e Munduruku, entre esses três povos têm saberes diferentes, existe a troca do conhecimento também entre as etnias, porque não é separado, não costumamos trabalhar de forma separada, nos encontros envolvendo as três etnias juntas, existe a interculturalidade, são encontros de quatro povos, os não indígenas e os três povos indígenas. (R.N).

[...] a formação continuada dos Saberes Indígenas tem feito reflexões, diálogos, ou melhor, a gente tem procurado não só ficar na perspectiva do conteúdo, mas faz parte a gente conversar, dialogar, pensar sobre o processo

histórico de colonização. A forma com que os povos indígenas ainda hoje são enxergados na sociedade brasileira, as ressignificações, as lutas que a educação escolar indígena tem implementado no seu dia a dia, que tem como objetivo a construção de currículos diferenciados e específicos, currículos muito diferentes, contrários aqueles currículos impostos que tinham apenas a visão ocidentalizada, ainda que a gente saiba que o que chega dentro das escolas indígenas é muito ainda dessa chamada ciência universal. Falar de interculturalidade é também retomar um pouco dessa história, dessas duas histórias, uma que é própria dos povos indígenas e outra que infelizmente retrata a invasão, silenciamento, ocultamento desses povos, enfim, os saberes tradicionais eles são originados, eles compõem a cosmovisão, o jeito de olhar o mundo, o jeito de viver, o jeito de fazer as coisas, dos povos indígenas e aqui eu estou falando em especial dos povos indígenas Apiaká, Munduruku e Kayabi que são os Kawaiweté, e nesses saberes tradicionais existe uma compreensão que é do todo, uma coisa significa a outra, complementa a outra. Enfim, tem muitas coisas envolvidas, por isso que a gente fala que é um conhecimento, um saber que é totalmente contextualizado, que existe uma complementariedade, existe um significado que é contextual. Agora o conhecimento que nós falamos de conhecimento ocidental muitas vezes se apresenta em forma de um conteúdo com pouco contexto. Mas a interculturalidade se dá em processos de negociações epistemológicas, se dá numa negociação de visões de mundo, por que os professores indígenas fazem um esforço a todo tempo, a todo momento, em serem coerentes com as coisas do seu povo, de serem coerentes em produzir um ensino, uma aprendizagem que dialogue com os conhecimentos de seu povo, mas que também não deixam de dialogar com os conhecimentos ocidentais. A preocupação é de construir um currículo que seja próprio, que fortaleça a cultura, uma educação escolar indígena que eles desejam, ainda que nós saibamos que é uma posição etnopolítica, produz-se uma interculturalidade crítica, mas que não é fácil, é muito difícil. (W.A.A.F).

Como observamos, as professoras em seus relatos sobre os materiais didáticos elaborados, afirmam que os mesmos promovem um movimento intercultural na educação indígena, produzindo novos conhecimentos e ao mesmo tempo, dialogando com os conhecimentos ocidentais e com os conhecimentos tradicionais, pois, refletem o contexto dos povos indígenas e não indígenas, embora reconheçam que na maioria das vezes os materiais que chegam as escolas indígenas contemplem apenas a chamada ciência universal, mas que os professores/as indígenas estão engajados na luta por uma educação pautada na interculturalidade crítica de fato.

Com o intuito de ouvir as professoras sobre as dificuldades encontradas no desenvolvimento do projeto questionamos:

Quais os maiores desafios na implementação e realização do Projeto?

[...] dificuldade da disponibilidade do recurso financeiro pra realização das atividades, que nem sempre sai no tempo destinado, no nosso tempo de organização pra que aconteçam as atividades, é isso, aí o recurso sai um pouquinho depois e a gente tem que se organizar com as comunidades pra que tudo aconteça e faça valer a pena. (R.N).

Hoje podemos dizer que o projeto está implantado, mas inicialmente os desafios eram vários, estavam, por exemplo, na realização dos encontros de formação ampliada, estou chamando de formação ampliada, porque os encontros de formação continuada que ocorriam com os professores/as da

Terra Indígena Apiaká/Kayabi, não ocorriam por aldeia, reuníamos os professores, aliás, todos os professores, não só dos anos iniciais, mas também dos anos finais. Reuníamos todos os professores em uma única aldeia para fazer o processo formativo e isso é um grande desafio, mesmo que tenha sido uma decisão deles, mas era um grande desafio porque a gente tinha que ter logística, tinha que ter uma alimentação, transporte, enfim, esse foi um grande desafio, mas que também resultou em um trabalho muito bonito e muito articulado dentro daquelas comunidades. Outro desafio era quando os professores indígenas tinham que baixar materiais e utilizar a internet, porque nós sabemos que a internet dentro das comunidades indígenas é uma coisa muito precária ainda. E foi um grande desafio para essa discussão da alfabetização considerando a língua originária, nós tivemos que fazer vários encontros, produzir estratégias, definir políticas de acordo com a situação sociolinguística que cada povo vive, enfim, podemos dizer que ainda hoje existem muitos desafios, e esses desafios vão continuar porque nós compreendemos que os saberes indígenas trabalha na perspectiva de pensar e fortalecer um currículo que seja próprio, que seja diferenciado, é uma construção e cada momento é diferente do outro, então nós estamos implantados enquanto projeto, mas ainda com muitos desafios para melhorar cada vez mais a própria formação continuada e a prática mesmo dentro das escolas indígenas. (W.A.A.F).

As professoras expuseram em suas falas as dificuldades que enfrentaram e ainda enfrentam no desenvolvimento do projeto, devido burocracias na liberação de recursos, na realização dos encontros com todos os professores devido á distância que precisam percorrer para chegar até a aldeia onde acontece a formação, pois alguns moram aproximadamente a 30 km de distância, alguns usam barco como meio de transporte, precisam se organizar com hospedagem, alimentação, porque as formações duram de um a dois dias, falta de uma internet que atenda as necessidades, enfim, muitos desafios são enfrentados na busca de uma educação que atenda as reivindicações dos povos indígenas.

Finalizamos nossa conversa perguntando as professoras: Como elas avaliam o projeto?

O projeto é positivo, porque atende essas escolas das comunidades indígenas, os professores querem a continuidade do projeto, vejo que existe esse querer por parte deles, e se eles querem esse projeto é porque está tendo resultados nas escolas, está sendo eficaz para eles. Se os próprios professores indígenas têm essa visão e querem, cabe a nós, buscar uma forma de dar continuidade a esse projeto, porque na avaliação precisamos primeiro avaliar se esta sendo positivo ou não, a partir dos olhos dos sujeitos que estão sendo atendidos, das pessoas que estão sendo atendidas por esse projeto, também avalio que está sendo positivo porque os próprios professores e as comunidades querem a continuidade desse projeto. (R.N).

Para eu avaliar esse projeto, tenho que pensar que esse projeto é uma continuidade de muitas ações que eu tenho iniciado junto com esses povos já a muito tempo, são mais de dez anos que estou junto, ao lado deles. Mas em relação ao projeto eu avalio que compôs na Terra Indígena Apiaká/Kayabi que está o povo Apiaká, Kayabi e Munduruku, uma complementariedade de outras ações já iniciadas por essas comunidades, isso no que se refere principalmente a revitalização e o fortalecimento lingüístico. O projeto contribuiu também para produzir articulações e reflexões entre os professores dos três povos, o

projeto possibilita reflexões por parte dos professores também da universidade, da UNEMAT, principalmente no que se refere a construção das pedagogias indígenas, que tem sido um ponto que eu tenho procurado compreender há mais de dez anos, e o projeto contribui também com que a universidade pense e repense suas práticas, até porque nós trabalhamos com formação específica de professores indígenas dentro da UNEMAT, então o projeto tem contribuído também com a universidade e tem contribuído com a produção de práticas pedagógicas significativas dentro das escolas indígenas, por isso nós precisamos ter a continuidade desse projeto, nós precisamos continuar a produzir e a pensar junto com os povos indígenas esse projeto que é o Projeto Saberes Indígenas que não pode ser pensado por nós, mas sim de forma coletiva como exercício que nós temos feito. (W.A.A.F).

As respostas das professoras demonstram que o projeto atendeu aos objetivos propostos, pois os resultados esperados foram alcançados, as comunidades atendidas desejam a continuidade do mesmo porque o projeto veio para fortalecer ainda mais as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores/as nas escolas da comunidade. Possibilitou reflexões acerca das pedagogias indígenas, aproximou a universidade das comunidades.

Através das entrevistas é possível afirmar que o projeto ASIE contribuiu de forma significativa para o fortalecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores/as em suas comunidades, como o resgate e o fortalecimento da língua originária, elaboração de materiais didáticos específicos, encontros com a participação de toda a comunidade para discutirem os saberes que irão ser trabalhados na escola, produção de materiais didáticos específicos. O projeto busca a valorização e o reconhecimento dos saberes tradicionais e ao mesmo tempo o diálogo com os saberes universais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar indígena ao longo dos anos passou por transformações importantes, resultado de muitas lutas e reivindicações dos povos indígenas, mudanças essas promovidas pela Constituição de 1988 que possibilitou uma educação diferenciada, específica e intercultural. Na atualidade a educação intercultural é imprescindível para a valorização dessa diversidade tão presente na nossa sociedade, uma educação que dialogue com as diferenças, pautada no respeito ao outro. É essa educação que os povos indígenas aqui referenciados buscam, e o projeto ASIE tem contribuído para que essa educação seja realmente efetivada, dando voz aos atores principais da educação indígena que são os sábios, professores/as e toda a comunidade, pois somente esses sujeitos é que podem decidir quais caminhos percorrer para chegar a essa educação que é resultado de muita luta e resistência desses povos.

Nesse percurso como mestranda do programa de Pós - Graduação em educação da UNEMAT/Cáceres como pesquisadora da educação dos povos indígenas, tive o privilégio de me aproximar dos alunos indígenas de variadas etnias, estudantes da FAINDI em Barra do Bugres/MT, durante um estágio da Pós- Graduação com duração de 60hs/aula, tive a oportunidade de presenciar a luta e as dificuldades desses alunos em busca de uma formação acadêmica para atuarem como professores/as nas escolas de suas aldeias, tomando para si os rumos da educação escolar de sua comunidade.

Pude dialogar com alguns alunos/as sobre as dificuldades que enfrentam para estarem ali, buscando conhecimento e formação, pois as aulas presenciais na universidade requerem que eles saiam de suas aldeias e fiquem cerca de 30 a 40 dias em um alojamento na cidade de Barra do Bugres, longe de seus familiares, filhos e companheiros/as, dividindo um espaço que nem sempre oferece conforto, mas o que realmente me chamou a atenção foi a dedicação desses alunos/as na participação das atividades desenvolvidas, alguns já trabalham como professores/as em suas aldeias, mas estão buscando uma formação acadêmica para que possam promover uma educação de qualidade para as escolas de seus povos.

O caminho percorrido para a realização dessa pesquisa desenvolvida no período de 2019 a 2020, passou por algumas mudanças devido ao período de pandemia que infelizmente estamos passando, tínhamos a pretensão de conviver com os nossos sujeitos da pesquisa, de vivenciar a aldeia e conhecer um pouco mais sobre suas lutas

por uma educação de qualidade, específica e diferenciada, e assim compreendermos como o projeto ASIE tem colaborado para a formação continuada dos professores/as e também nas práticas pedagógicas com a elaboração de materiais didáticos específicos, como não seria possível essa aproximação física com os sujeitos pesquisados, foi necessário reelaboramos nosso percurso.

Reconhecemos que vivemos momentos de muita angústia e ansiedade, pois desenvolver uma pesquisa sem de fato vivenciarmos o lugar, conversar com os sujeitos pessoalmente, observar suas ações, se torna realmente desafiador para que possamos alcançar as respostas das perguntas que formulamos. Mas com o apoio do orientador e a disposição dos sujeitos em colaborar com a nossa pesquisa, conseguimos reformular nossas perguntas e repensar no caminho que iríamos percorrer. Com a colaboração e a disposição dos sujeitos em participarem da pesquisa como entrevistados, foi possível construirmos um diálogo a cerca do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola e como esse projeto tem contribuído para as comunidades atendidas pelo polo de Sinop/Juara.

Tivemos algumas limitações durante esses diálogos, pois essas conversas eram realizadas através da tecnologia utilizando a ferramenta do *whatsapp*, pois como sabemos a *internet* que chega até as comunidades indígenas é de baixa qualidade, o que não nos permitiu ter um diálogo simultâneo, as conversas eram realizadas por áudio, que nem sempre chegavam de forma imediata aos sujeitos, então, essa foi uma das dificuldades encontradas durante a realização da pesquisa.

Mas superamos essas dificuldades e conseguimos prosseguir com a pesquisa, nos propusemos a compreender as contribuições do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) para as comunidades indígenas atendidas pelo polo de Sinop/Juara e a elaboração de materiais didáticos específicos para serem trabalhados principalmente nos anos iniciais das escolas das comunidades.

Nesse sentido, buscamos com esse trabalho fazer uma breve contextualização sobre a história da educação escolar indígena no Brasil desde o século XVI, pois a escola imposta aos povos indígenas tinha como proposta anular os saberes e os conhecimentos desses povos, catequizando-os e integrando-os a sociedade nacional, até a conquista por uma educação diferenciada e específica garantida pela Constituição de 1988, resultado de muitas lutas empreendidas pelos povos originários e os movimentos sociais.

No decorrer da pesquisa, refletimos sobre a importância da escola para os povos indígenas na atualidade, a escola que antes era imposta, hoje representa para os

povos originários um espaço de ressignificação, valorização e resgate da cultura. O projeto ASIE tem colaborado significativamente para essa escola reivindicada pelos povos indígenas, possibilitando formação continuada dos professores/as e a elaboração de materiais didáticos específicos para auxiliarem na alfabetização e que atendam as suas especificidades.

A partir da análise das respostas dos professores/as coordenadores/as do projeto durante as entrevistas, foi possível compreender a importância do desenvolvimento do projeto nessas comunidades para o fortalecimento da cultura, da língua originária através dos materiais elaborados, pois as escolas das comunidades são carentes de materiais didáticos específicos, e o projeto possibilitou a elaboração de materiais didáticos considerando as especificidades da educação escolar indígena, proporcionando a interculturalidade entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos ocidentais.

Dialogando com os professores/as coordenadores/as do projeto, pudemos compreender a importância do mesmo para as suas práticas escolares, como a necessidade do acesso aos conhecimentos ocidentais, mas reconhecendo a importância do fortalecimento da cultura e dos conhecimentos tradicionais em suas práticas pedagógicas.

Os professores/as das cinco comunidades atendidas pelo ASIE compreendem que a formação continuada dos professores/as é de suma importância para que a educação escolar indígena seja realmente uma educação que atenda as suas especificidades. Pois tiveram a oportunidade de elaborar materiais didáticos, resultados das formações e diálogos com os professores/as e a comunidade sobre os conhecimentos que são importantes serem trabalhados na escola. Evidencia-se que o projeto alcançou os objetivos propostos que são pautados na formação continuada dos professores/as e a elaboração de materiais didáticos específicos, a serem utilizados nos anos iniciais de alfabetização.

O projeto ASIE é avaliado de forma positiva tanto pelos professores/as, coordenadores/as indígenas como também pelos professores/as coordenadores/as da universidade, pois segundo esses professores/as o projeto atendeu as expectativas dos envolvidos, contribuindo no resgate, na revitalização, preservação e valorização dos saberes tradicionais. Possibilitando reflexões a cerca da construção das pedagogias indígenas não só pelos professores/as indígenas, mas também pela universidade que oferece uma formação específica para esses professores/as. A universidade aprende com

o projeto ASIE, trocas interculturais e ressignificações para pensar a educação escolar indígena no âmbito da formação de professores/as.

REFERÊNCIAS

ANÍBAL, Quijano. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>>. Acesso em: 08 Ago. 2020.

ARAÚJO, Adriano Eulálio; ZOIA, Alceu (org.). **Mebêngõkre Kabêm: Língua do Povo do Buraco da Água**. Gráfica Dados, 2018.

ARAÚJO, Adriano; ZOIA, Alceu (org.). **Mini Dicionário Terena MT**. Gráfica Dados, 2018.

BRAND, Antonio Jacó. **Formação de professores – um estudo de caso**. Universidade Católica Dom Bosco. 2009. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/antoniojacobrandt21.rtf>. Acesso em: 15 Abr. 2020.

ANÍBAL, Quijano. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>>. Acesso em: 08 Ago. 2020.

ARAÚJO, Adriano Eulálio; ZOIA, Alceu (org.). **Mebêngõkre Kabêm: Língua do Povo do Buraco da Água**. Gráfica Dados, 2018.

ARAÚJO, Adriano; ZOIA, Alceu (org.). **Mini Dicionário Terena MT**. Gráfica Dados, 2018.

BRAND, Antonio Jacó. **Formação de professores – um estudo de caso**. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande-MS. 2009. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/antoniojacobrandt21.rtf>. Acesso em: 15 Abr. 2020.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: SEF/MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 15 Set. 2019.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 15 Set. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

BRASIL. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH**. 1996 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1904impresao.htm> Acesso em: 15 Set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Parâmetros em ação: Educação escolar indígena**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação / CP n. 6/2014**. Aprovado em 02/04/2014 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, p. 85).

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola – Caderno SECAD 3**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://poblacion-indigena.iniciativa2025alc.org/wp-content/uploads/2017/04/130_educacaoindigena.pdf> Acesso em: 20 Out. 2019.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan.2001. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 20 Out. 2019

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf> Acesso em: 20 Out. 2019

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

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A .F; CANDEAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 13-37.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 235-250, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/873/87322726015/>> Acesso em: 08 Set. 2020.

CANDAU. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. São Paulo **Perspec.** [online]. 2001, vol.15, n.2, pp.36-42.

D'ANGELLIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos**: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário** Aurélio da língua portuguesa. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; GRANDO, Beleni Salete; ZOIA Alceu. Ação Saberes Indígenas na Escola Rede UFMT (ASIE-UFMT) Conectividade em teias, formações e protagonismo dos povos originários. In: GRANDO, Beleni Salete; CINTRA, Ema Marta Dunck; ZOIA, Alceu (Orgs.). **Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil**. 1.ed. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2019.

FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara; ZOIA, Alceu (org.). **Dicionário Ilustrado Apiaká**. Gráfica Dados, 2018.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; ZOIA, Alceu (org.). **Cartilha Kawaiwete**. Gráfica Dados, 2018.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara; NASCIMENTO, Ronélia do; ZOIA, Alceu (org.). **Saberes Munduruku na escola**: Frutas Silvestres. Midiograf Gráfica e Editora, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Ed. E Soc.** Campinas, vol.27, nº 95, p. 495-520, maio/agosto 2006. Disponível em:<<http://www.cades.unicamp.br>> Acesso em: 20 Mar. 2019.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos**. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

FREIRE, Paulo. Entrevista concedida a Pedro Paulo Scandiuzzi. **Bolema**, Rio Claro – SP, v. 16, n. 20, set. 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10548/6953>> Acesso em: 08 Ago. 2020.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/2003. In: MOREIRA, A. F. E CANDAU, V. M.(org.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 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 -UFSC, Florianópolis, 2004.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2006, p.44.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília-DF. 2006. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf > Acesso em 05 Ago. 2020.

GRUPIONI, L.D.B. Um território ainda a conquistar. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis- tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli. **Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: Edusp, 2001.

GRUPIONI, L. D. **Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo- USP, São Paulo-SP, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LERNER, D. Ensenar en la diversidad: conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 28 de junio de 2007. **Lectura y Vida**, Buenos Aires, v. 26, n. 4, p. 6-17, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>> Acesso em: 30 Abr. 2019.

LÓPEZ, L. E. Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. In: PRATS, E. (Org.). **Multiculturalismo y educación para la equidad**. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

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.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MARIN, José. DASEN, Pierre R. A educação no contexto da globalização: migrações e direitos humanos. **Ciências Sociais Unisinos**, v.44, n.1, p.13-27, 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/5262/2516>. Acesso em: 03 Mai. 2019.

MATO, Daniel. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socioeducativas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

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

MELIÀ, Bartolomeu. Educação Indígena na escola. In: **Cadernos Cedes 49**, Unicamp, Campinas, SP, 2000.

NASCIMENTO, M. **Encontros e despedidas**. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br>>. Acesso em: 12 Set. 2019.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PASSOS, Luiz Augusto. Cultura: flecha humana e cósmica que aponta o caminho para os sentidos. In: GRANDO, Saléte Beleni; PASSOS, Augusto Luiz (orgs.). **O eu e o outro na escola: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EduUFMT, 2010.

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

PINEDA, F.L. (2009). “É hora de sacudir os velhos pré-conceitos e construir a Terra: sobre a educação intercultural”. In: CANDAU, V.M. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 94-123.

SILVA, M. F.; AZEVEDO, M. M. Pensando as Escolas Indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4ed. São Paulo: Global, Brasília; MEC; MARI: UNESCO, 2004.

SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. Desafios da Educação Escolar Indígena. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 11, Ano 2010. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_escrita.php?strSecao=input0>. Acesso em: 02 Mai.2020.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O Renascer dos Povos Indígenas para o Direito**. 1º. ed. ,2ªa . Tir./ Curitiba: Juruá,1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório de atividades:** Projeto Saberes Indígena na Escola - Rede UFMT. 2017, Sinop, 18 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Metodologia de trabalho:** Projeto Saberes Indígena na Escola - Rede UFMT. 2018, Sinop, 03p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório de Ações de Extensão** Projeto Saberes Indígena na Escola - Rede UFMT. 2019, Sinop, 18 p.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios da antropologia**. São Paulo: Cosac e Naify, 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. CANDAU, V. M. (Org.). Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde La diferencia colonial. In: WALSH, C. *et al.* **Interculturalidad, descolonización del conocimiento**. Buenos Aires: Signo, 2006, p.21-70.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRANDO, Salete Beleni; PASSOS, Augusto Luiz (orgs.). **O eu e o outro na escola: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdoUFMT, 2010.