

# SINGULARIDADES NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESCOLAS INDÍGENAS

## SINGULARITIES IN THE IDENTITY BUILDING OF CONTINUING EDUCATION IN INDIGENOUS SCHOOLS

Alceu Zoia 1

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira 2

**Resumo:** O “Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola” é uma ação política voltada à educação escolar indígena a fim de atender aos direitos específicos dos povos originários do Brasil. Este texto aborda os aspectos relacionados à formação continuada dos professores Terena, Apiaka, Kayabi e Munduruku da região norte de Mato Grosso, no processo de alfabetização, letramento e numeramento e na produção colaborativa de material didático bilingue. A pesquisa colaborativa para a produção de materiais didáticos teve por referência as pedagogias indígenas próprias na produção de material didático e a política sociolinguística que permeia as lutas históricas dos povos originários. A partir das falas dos coordenadores indígenas compreendemos a formação continuada associada à mobilidade da construção de um currículo e de uma escola, em que os valores tradicionais, os seus saberes originários, são conteúdos-temas que se articulam, interdisciplinarmente, porque abarcam diferentes áreas organizadas nos pressupostos epistemológicos da didática e da ciência indígena. Um fazer intercultural, respeitando a produção de conhecimentos indígenas e não indígenas, com consciência de que a escola continua com preceitos colonizadores, mas que, ao ressignificá-los, hibridizam-na e a interculturalizam, na perspectiva da interculturalidade crítica e decolonial.

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

**Abstract:** The “Indigenous Knowledge Action Project at School” is a political action aimed at indigenous school education in order to meet the specific rights of the peoples of Brazil. This text addresses the aspects related to the continuing education of teachers Terena, Apiaka, Kayabi and Munduruku from the northern region of Mato Grosso, in the process of literacy, literacy and numbering and in the collaborative production of bilingual didactic material. The collaborative research to produce teaching materials had as reference the indigenous pedagogies proper in the production of teaching material and the sociolinguistic policy that permeates the historical struggles of the original peoples. From the speeches of the indigenous coordinators, we understand the continuing education associated with the mobility of building a curriculum and a school, in which traditional values, their original knowledge, are content-themes that are articulated, interdisciplinarily, because they encompass different organized areas in the epistemological assumptions of didactics and indigenous science. An intercultural approach, respecting the production of indigenous and non-indigenous knowledge, with the awareness that the school continues with colonizing precepts, but that, by reframing them, hybridize and interculturalize it, in the perspective of critical and decolonial interculturality.

**Keywords:** Continuing Education. Indigenous Knowledge. Indigenous School Education. Interculturality.

- 
- 1 Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor de Filosofia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e em Ensino em Contexto Intercultural Indígena (PPGECII). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6360324344302882>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0512-9511>. E-mail: [alceuzoia@gmail.com](mailto:alceuzoia@gmail.com)
  - 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduada em Licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas (UNEMAT). Professora da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e em Ensino em Contexto Intercultural Indígena (PPGECII). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2684741900451188>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5949-7590>. E-mail: [waldineiaferreira@unemat.br](mailto:waldineiaferreira@unemat.br)

## Introdução

Mencionamos, de início, que a educação escolar indígena, específica e diferenciada é um direito dos povos originários, mas que, muitas vezes, é pouco efetivado nas políticas públicas. Sabe-se que há, a partir da Constituição de 1988, uma luta empreendida pelo movimento indígena brasileiro na busca de atendimento aos direitos fundamentais, como Educação, Saúde e Segurança, principalmente, no que se refere à segurança aos direitos dos seus territórios e à segurança alimentar. No entanto, ainda temos realidades em que a organização e, mesmo a efetivação da educação, está sob a responsabilidade de grupos não indígenas.

Luciano (2017) aponta que o protagonismo da educação escolar indígena acontecerá de fato quando, efetivamente, ela for gerida pelos próprios povos originários, pois se trata de “um inestimável potencial transformador nos processos educativos das comunidades indígenas e da sociedade mais ampla, por meio de suas práticas inovadoras no campo do ensino, da aprendizagem, da revitalização, resgate e vivências das línguas e culturas indígenas” (p. 306).

É nesta perspectiva do protagonismo, do se constituir dentro da formação, que pretendemos provocar uma reflexão, neste artigo, sobre o trabalho desenvolvido pelos professores e professoras indígenas que têm a função de coordenadores de ação junto aos professores/as que compõem o grupo de cursistas do projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola” e que, portanto, atuam como educadores nas escolas indígenas de educação básica em suas aldeias.

Destacamos alguns aspectos que são significativos na implementação da formação continuada dos professores indígenas, tais como: formação/escolarização, pois há uma complexidade neste conjunto de educadores, onde há aqueles com escolarização de nível superior, há os que têm magistério intercultural e ainda há professores que cursaram o ensino médio em suas próprias aldeias e já atuam como docentes. Outro aspecto importante é salientar que os professores, além de serem lideranças dentro das suas comunidades, compondo conselhos, não apenas da educação, também desenvolvem ações dentro do movimento indígena, associação de mulheres e têm participação em cerimônias e rituais próprios da cultura. Acrescenta-se a isso a atuação docente em salas de aulas multiculturadas, já que as escolas são mantidas pelo Estado que tem como política educacional a organização curricular das escolas organizada em ciclos de formação humana.

## Sobre Formação Continuada em Escolas Indígenas no Estado de Mato Grosso

A formação continuada, na atualidade, tem outros pressupostos que não apenas a complementaridade da formação docente com o ingresso em cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Há também uma outra concepção do fazer pedagógico e da formação continuada no *locus* da escola. No estado de Mato Grosso, essa realidade tem uma conexão muito forte com a implementação das escolas organizadas em ciclos de formação humana, política educacional assumida pela Secretaria de Estado de Educação e seguida por muitos municípios. De acordo com Mainardes (2009, p.62), os Ciclos de Formação evidenciam os aspectos antropológicos (as temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana) e socioculturais (socialização, escola como tempo de vivência cultural, valorização da cultura e da visão de mundo da comunidade escolar).

É realidade em Mato Grosso algumas experiências que fazem parte da política da escola organizada em Ciclos de Formação, que é a organização dos CEFAPROS, Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, criados em 1997. Estes se constituem em espaços específicos de implementações de formação continuada (SEDUC, 2010), porém, a forma como esta acontece deixaremos para uma outra discussão. Os profissionais que atuam nos centros de formação são docentes efetivos do Estado, com experiência em sala de aula e selecionados em processo específico para a função em que irão atuar. A atuação corresponde a diversas áreas do conhecimento, alfabetização e modalidades específicas e diferenciadas e, neste quesito, incluem-

se profissionais que farão atendimento às escolas indígenas. A primeira vez que houve seleção de educadores indígenas ou não indígenas para atender as escolas indígenas, para compor o quadro de professores/as formadores dos centros foi em 2009, ou seja, 12 anos após sua criação.

Ressaltamos que, concomitante à formação continuada empreendida pelos Centros de Formação, a exemplo do desenvolvimento dos projetos “Sala do Educador”<sup>1</sup>, a Universidade do Estado de Mato Grosso, via projeto de Pesquisa e de Extensão, desenvolveu ações de formação continuada, como, por exemplo, no campus de Juara, por meio de projeto de pesquisa “Significados da educação escolar indígena: na voz e na vivência curricular, intercultural e diferenciada dos professores/as Munduruku, Apiaká e Kayabi na terra indígena Apiaká-Kayabi/Juara-MT” e o projeto de extensão “Interculturalizando talentos: articulações entre linguagens, História Étnico Cultural e Educação Ambiental em escolas indígenas”. No campus de Juara, as ações de formação continuada, junto aos povos indígenas Apiaká, Kayabi e Munduruku foram e são realizadas em colaboração com o CEFAPRO e empreendidas pelo grupo de pesquisa Laboratório de Estudos da Diversidade da Amazônia Legal (LEAL/CNPq/UNEMAT).

Mais recentemente, a UNEMAT, em colaboração com a Universidade Federal de Mato Grosso, tem desenvolvido ações de formação continuada, via projeto “Saberes Indígenas em Ação”, atendendo a formação continuada com os professores indígenas, desde o ano de 2017. Tais ações ainda contam com a colaboração do curso de Pedagogia Intercultural do campus de Barra do Bugres-MT, da Faculdade Indígena Intercultural. As ações se dão no polo Juara-Sinop e envolvem cinco etnias: Apiaká, Kawaiwete, Terena, Kayapó e Munduruku (FERREIRA; GRANDO & ZOIA, 2019).

Acima abordamos a formação continuada dentro de um processo histórico e estatal, e o continuaremos fazendo, porém, dentro de uma outra perspectiva, com outras nuances. Trata-se agora de uma outra forma de pensar a formação continuada, um jeito que foi sendo aprimorado e, aos poucos, sendo assumido pelos professores/as das comunidades indígenas, no que se refere à organização do projeto “Saberes Indígenas”, inicialmente, proposto pelo MEC e, posteriormente, assumido como pesquisa dentro da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Queremos afirmar que compreendemos o projeto de pesquisa “Ação Saberes Indígenas na Escola” como sendo um projeto de formação continuada em pesquisa, pois ele tem características próprias e se diferencia das outras formações continuadas destinadas a professores/as, porque apresenta uma complexidade pedagógica que faz enfrentamentos às organizações estruturais dos sistemas de ensino. Nesse sentido, insere-se dentro de uma perspectiva em que a dialogicidade e os desafios são metas e experiências a serem vividas.

Por outro lado, é um projeto que sobrevive em resposta ao protagonismo indígena, pois, ainda que o Estado tenha finalidade de implementar formação continuada em comunidades indígenas, estas são incipientes, pois existe uma omissão em diferentes campos, principalmente, na liberação dos recursos humanos e materiais para as demandas necessárias a uma política de formação continuada em Educação Escolar Indígena. Ainda assim, professoras e professores indígenas, imbuídos da etnopolítica, produzem ações significativas para as suas aldeias e comunidades. É um jeito de compreender e de se fazer por meio dos saberes indígenas, em que o inacabamento e a complementaridade pelo outro, pelas outras experiências e pela dialogicidade se fazem no percurso das trajetórias.

Então, a formação continuada da qual falamos tem como pressuposto a complementaridade e o inacabamento Freireano (2002), pois nada está dado, tudo está em construção, assim é importante que todas as pessoas envolvidas no projeto assumam que há uma condição de inacabamento do ser humano e que ter consciência deste inacabamento é se colocar aberto a aprendizagens, principalmente, as interculturais e pessoais.

Assim os coordenadores de ação reelaboram seus saberes considerando o grupo de educadores que atendem e a sua própria formação. Buscam dar conta das especificidades do grupo, e se reconstituem em diversos momentos, desenhando novas trajetórias docentes e apontando um jeito identitário de formação continuada (ZOIA & RONDON, 2021).

<sup>1</sup> O Projeto Sala de Educador tem como principal objetivo fortalecer a escola como espaço formativo, com o comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades e consequente construção das aprendizagens (SEDUC/MT, Parecer Orientativo nº 01, 2013).

## O lugar da formação continuada contida nas vozes e nas vivências dos coordenadores de ação

A princípio, podemos dizer que o espaço da formação continuada é um espaço estatal, de uma política pública que se alicerça em experiências produzidas, primeiramente, fora do contexto dos povos originários, tal como foram as primeiras escolas indígenas. Ainda podemos dizer que a formação de professores e professoras indígenas foi se constituindo, não levando em conta sua condição peculiar, ou seja, quase sempre, as missões, as “freiras” formaram os primeiros professores/as indígenas. Veja que as primeiras escolas vieram com a Companhia de Jesus e o objetivo era integrá-los à sociedade europeia. Portanto, uma escola domesticadora que negava a identidade dos povos indígenas, silenciando-os e anulando-os. Uma escola com uma pedagogia bancária, como assinalou Paulo Freire. Uma pedagogia de opressão, de desumanização e de aprisionamento.

São marcas indeléveis, que fazem parte de uma memória coletiva. Uma memória que é construída no coletivo e pela lembrança que não é individual, mas por uma lembrança rememorada e retomada em afetividade e em reconhecimento de ser e fazer parte estendida da história do seu próprio grupo (SCHMIDT e MAHFOULD, 2013).

Destruir tais marcas da violação da identidade, que se deu de várias formas, entre elas, na escola, não é fácil, mas tem sido uma luta empreendida pelos povos indígenas de toda a América Latina. No Brasil, principalmente, a partir dos anos 70, pelos movimentos indígenas e mais fortemente na constituinte de 1988, momento em que se conseguiu incluir os povos indígenas na Constituição Brasileira.

Dessa forma, não tem como falar de formação continuada desconecta da escolarização e de suas constituições representativas ao longo da história. É nesse sentido, que falar do lugar da formação continuada é, antes de tudo, fazer uso da escuta e da aprendizagem de quem, estando junto, aprende a ouvir e a aprender com e em conexões interculturais.

É com esta proposição que estamos apresentando uma reflexão sobre formação continuada advinda do projeto “Ação Saberes Indígenas nas escolas”. Um processo que, de acordo com nossas interpretações, assume o lugar decolonizante, porque, independente do que estamos apresentando, a voz que aparece são os sentimentos e a avaliação daqueles que estiveram e que compartilharam construções de aprendizagens como aprendentes em ação.

Nesses termos, como os professores/as compreendem a sua própria organização em relação à preparação e à coordenação dos encontros com os professores/as indígenas da sua aldeia? Quais temas foram mais importantes e que contribuição observam que foi empreendida na prática pedagógica das escolas indígenas?

Com esses diálogos, em metodologia de roda de conversa – estratégia didático-pedagógica utilizada junto aos professores/as, arriscamos evidenciar algumas singularidades e particularidades na construção identitária da formação continuada em escolas indígenas.

A forma, no sentido do protagonismo indígena, em que os coordenadores assumiram em *locus* a formação continuada, sendo eles mesmos, também professores das escolas indígenas, é evidenciada nas falas, em diálogo coletivo, uma espécie de memorial reflexivo acerca do projeto “Saberes Indígenas”.

Produzir formação continuada junto aos seus pares é bastante significativo, desta forma, os coordenadores destacam que foi preciso fazer uma preparação para tomar a frente deste desafio:

*[...] leituras que fiz de alguns materiais relacionados a povos indígenas, educação escolar indígena e educação indígena. Esses materiais contribuíram muito para que eu pudesse trabalhar com os professores como coordenador [...] Estar junto com os professores e poder compartilhar e auxiliar naquilo que eles precisavam dentro do projeto que foi desenvolvido e também nos encontros que foi feito do próprio projeto “Saberes Indígenas” foram formas de preparação, tanto da leitura, e também, reuniões, palestras, isso tudo contribuiu bastante (MICAEL TERENA).*

*Primeiramente reuni com a comunidade e professores pra informar sobre o projeto, após reuni somente com os professores/as para pensarmos coletivamente como poderíamos estar trabalhando, também fazer escolhas de temas... leitura, estudo, planejamento e cooperação de várias pessoas e as formações dos saberes (IVANETE KRIXI APIAKÁ).*

*[...]Reunimos primeiro com os professores para assumir o cargo[...] Pedi a colaboração dos professores explicando que a organização dos trabalhos seria coletivo [...] Foi dessa forma que aconteceram todos os encontros e atividades dos saberes indígenas, uma formação que foi feita no coletivo com o apoio de todos da comunidade Munduruku. Nos primeiros momentos para mim foi um pouco difícil, mas estudos e colaboração dos professores/as coordenadores e colaboradores fizeram diferença e contribuíram muito nesse projeto e com minha formação (JONES MUNDURUKU).*

*A minha preparação, além da formação dos saberes, foi conversando com a comunidade e professores da comunidade escolar e fazendo o planejamento (DINEVA KAYABI).*

Observa-se que a particularidade está em ser uma preparação que não se ancora apenas em leituras, mas em vivências, apoio, cooperações. Há uma preparação que se dá em âmbito individual, porém, consubstanciada pelo coletivo, pois, preparar-se significa interconectar diferentes aspectos que estão nos objetivos do projeto, nos anseios da comunidade e na necessidade de proposições pedagógicas. A singularidade é que toda formação está alinhada aos processos de escuta junto à comunidade. Assim, a busca, junto à comunidade escolar e externa à escola, configura-se como uma maneira de este ‘formador e/ou formadora’ ter a aceitabilidade, a confiança e o respeito, não apenas dos professores/as, mas da comunidade para que possam desenvolver sua função. É uma preparação que tem uma funcionalidade em rede, que não é apenas institucional, mas comunitária. Nessa perspectiva, a preparação e/ou a efetivação da formação é feita mediante planejamento, estudos, leituras, cooperações e conectividades com diferentes elementos, entre eles, e talvez o mais significativo, as aprendizagens que advêm das suas comunidades.

De outra forma, podemos dizer que, com o protagonismo das ações dos coordenadores indígenas, a formação que ocorre no interior do projeto procura dar conta “[...] dos objetivos educacionais das comunidades indígenas na sua apropriação da instituição escola, atribuindo-lhe sentidos e funções voltados para o fortalecimento de suas identidades étnicas [...]” (HENRIQUES: 2007, p. 42). E nesta perspectiva, a preparação da formação continuada é traduzida em participação de outros na formulação dos encontros, uma preparação nada neutra, mas com finalidades próprias, como nos ensinou Paulo Freire (2015), pois em educação não há neutralidade, mas um assumir político, neste caso, etnopolítico. Uma formação que se dá no processo em que formadores, coordenadores, cursistas ‘se formam’ com finalidades que corroboram aos objetivos do próprio povo.

E é assim, atendendo a etnopolítica, que os temas vão surgindo e sendo selecionados, em processo e com participação da comunidade. Os temas que organizam as ações didático-pedagógicas originam-se das posições políticas das comunidades, principalmente, em resposta a suas situações sociolinguísticas, no entanto, envolvendo o numeramento e o letramento em língua portuguesa.

*Os temas que estão sendo utilizados pelos professores são atividades que sempre procuram incluir a nossa língua e a língua portuguesa, como por exemplo, para alfabetização, produção de pesquisa e material didático, com os nomes de animais em língua materna e língua portuguesa, e registros filmados sobre os alimentos tradicionais, a dança, porque*

*tem os cantos tradicionais e os números de frações que foram confeccionados em oficinas dos saberes em formação pedagógica, tudo isso que o nosso povo precisa fortalecer (DINEVA KAYABI).*

*Nós trabalhamos aqui alguns temas muito interessantes com os professores, principalmente tema que se refere a linguagem, esse foi um tema que a gente se aprofundou bastante, em relação a própria língua em si, a língua original do povo Terena, onde a gente buscou várias alternativas até para fazer aquele mini dicionário que foi elaborado, então esse tema foi um tema que nós trabalhamos muito (MICAEL TERENA).*

*Vários temas foram trabalhados a partir da produção de um dicionário ilustrado que foi feito para trabalhar com as crianças e também a produção de jogos pedagógico com palavras e números na escrita da língua Apiaká (IVANETE KRIXI APIAKÁ).*

*Todos os temas trabalhados foram importantes. Os jogos de memória, o dominó na língua materna e a portuguesa, a formação de palavras. Outra atividade que foi muito boa foi a produção do livro que fala das frutas que fazem parte da alimentação do povo Munduruku [...] da terra indígena. Foi uma atividade que todos participaram crianças, jovens, adultos e anciãos. Contribuíram com a história de cada fruta. Os jovens e os adultos com as frases e organização da escrita. Outra atividade muito importante foi a produção de áudio visual que também teve a participação de todos da comunidade, na organização das pinturas corporais e cantos tradicionais. Também com produção de desenho e de escrita. (JONES MUNDURUKU).*

Todos os temas correspondem à cotidianidade de cada povo e a sua etnopolítica, com a intencionalidade de fortalecer a política linguística e a política de identidade como movimentos de resistência, pois compreende-se que os processos coloniais lhes roubaram a língua originária pelos processos da colonialidade do poder, ou seja, pela ocidentalização da América Latina, no sentido da criação racial por três elementos que são: dominação, exploração e conflito, e pela colonialidade do saber pelo apagamento de outros saberes e pela supremacia do conhecimento eurocêntrico (Quijano, 2002).

Os temas fazem parte de um processo intencional da incorporação de experiências, de tradições, de jeito de viver e de compreender desses grupos. Eles permeiam a tradição cultural, a ciência indígena e os saberes que sustentam a cosmovisão dos respectivos povos, por meio de estudos com animais, com as plantas, com o território, com as danças, com os cantos, com as pinturas corporais, com os elementos da natureza, e aí, natureza compreendida, não apenas como o meio físico-químico e biológico, mas dentro de uma relação que é mais complexa, e que envolve outros elementos que fazem parte do desconhecido do que se compreende de conhecimento universal. É nesse contexto que se insere a tradição, a crença, a política de identidade e a política linguística.

[...] falar de políticas linguísticas no contexto dos povos indígenas no Brasil de hoje significa discutir políticas de identidade, projetos políticos de autoafirmação e educação intercultural e multilíngue em contexto minoritarizado. Significa discutir também a colonialidade do saber/poder que silencia, inviabiliza e desprestigia as diversas formas de estar/pensar/falar das populações periféricas (CESAR e MAHER, 2020, p. 1.300).

Então, o tema, em sua singularidade, significa a apropriação da etnopolítica para a sustentação da política de identidade e da política linguística, sendo um elemento pedagógico que, em processos dinâmicos, didáticos, interculturais e quase sempre com o uso da língua, conecta-se a uma rede complexa de resistências e de resiliência, com uma forma de enfrentamento que é decolonial.

Vamos construindo uma compreensão que não é simples, pois nos vemos em meio a uma complexidade que tem a intenção de se fazer visível e, nesse lugar, o uso da língua originária é o que aparece de mais evidente, pois é revelada por diferentes recursos que se fazem presentes na cotidianidade, nas cerimônias rituais, nos cantos, na escola. A presença de uma língua, que se torna 'alma' porque sustenta uma identidade. E não importa a situação sociolinguística, porque não há povo indígena sem língua originária, mesmo que estes não sejam falantes. Há a memória da língua, os lembrantes da língua e o simbolismo linguístico que vive e que é permeado pelos temas.

Compreendemos que os temas são elementos tácitos dentro da escola, mas que fazem parte de uma política maior, porém, estes contribuem especificamente na abordagem escolarizada, na elaboração de práticas e de materiais didáticos. Sobre isso, os coordenadores afirmam que o projeto:

*[...] contribuiu com a prática pedagógica dos professores, tanto que produziram minidicionário [...] O projeto trouxe a possibilidade de desenvolverem ações de pesquisa mesmo da língua Terena. [...] o projeto se estendeu até o povo kayapó, porque eles também fizeram as suas pesquisas. Muitos professores Terena se preocupavam com as ações do projeto Saberes Indígenas, eles queriam fazer porque é uma coisa da gente, uma coisa nossa [...] de nós mesmo indígenas (MICAEL TERENA).*

O projeto contribuiu na aprendizagem da língua materna, fortaleceu as apresentações culturais das crianças, dos jovens da comunidade. Os saberes indígenas para nossa escola e comunidade foi muito importante, fortaleceu a prática pedagógica, as ações dentro da escola e passou a desenvolver atividades com muita pesquisa junto aos anciãos. (JONES MUNDURUKU)

*O projeto contribuiu muito com a escola, com o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores, principalmente, na questão da língua materna. Ajudou e facilitou com as formações que tivemos, a fazer o plano de aula e muito de como desenvolver as atividades em sala de aula. Como o que fazíamos era sempre em português e na língua materna, a pesquisa foi um procedimento elencado como de grande importância (IVANETE KRIXI APIAKÁ).*

*[...]o projeto Saberes foi de suma importância na prática pedagógica da escola, fortaleceu ainda mais as ações da escola juntamente com liderança, cacique e alunos. [...] foram muitas atividades desenvolvidas e os professores participaram com a elaboração de planos de aula, com pesquisas e também com produção de materiais para serem trabalhados com os alunos ou produção de materiais que eram feito de forma coletiva com os alunos, mas com a ajuda das outras pessoas da comunidade, pela pesquisa desenvolvida, pela conversa (DINEVA KAABI).*

Micael Terena, acrescenta que nas reuniões com os professores, conseguiu fazer um bom diálogo. Fizeram um trabalho conjunto nas salas de aula, inclusive com o apoio de pessoas que

falam a língua Terena fluentemente. As observações feitas por Micael são importantes, como as demais feitas pelos outros coordenadores. Ele diz ter observado que durante o processo em que esteve à frente do projeto:

*[...]os professores estiveram muito próximos uns dos outros e essa proximidade fortaleceu muito com as ações que a gente fez para/com o projeto na produção dos materiais, então, com isso a aproximação se tornou muito mais forte [...] esses projetos vêm muito bem e é importante para a escola porque ele respalda um trabalho que tem uma intenção de melhoria da cultura e também fortalece a nossa união, e essa união fez com que saíssem materiais pedagógicos que para nós é de suma importância (MICAEL TERENA).*

É importante salientar que o projeto fortalece e complementa o apoio em recursos, em 'formação', em diálogos, mas a construção dele é protagonizada pelos professores e professoras indígenas. Também é importante destacar que o referido projeto tem como uma de suas finalidades oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (<http://www.fn.de.gov.br/>).

Assim, também, é preciso compreender que a formação continuada, em exercício e em pesquisa, acontece, concomitantemente, com o processo de exequibilidade das ações pedagógicas nas escolas indígenas. Que a singularidade está no desenvolvimento de ações coletivas que extrapolam a escola, mas que, ao mesmo tempo, a significa e (re) significa. É a construção de um currículo particular, porque específico e diferenciado, e porque diz da etnopolítica de cada grupo.

*[...] currículo que é de pertencimento comunitário, pertencimento daquele povo. Há nele (currículo) duas dimensões que são bastante claras. A primeira é a dimensão cultural na perspectiva do fortalecimento étnico, na qual vozes mais fortes são dos anciãos e das lideranças, a segunda dimensão, a das negociações, e aqui se inserem a preparação para os empreendimentos de resistência cultural (FERREIRA, 2014, p.150).*

Esse currículo está presente numa escola que utiliza as linguagens, as ciências indígenas, de maneira estratégica e, assim, conforme assinala Cesar e Maher (2018), a escola passa a ser um lugar de resistência indígena e, sabiamente, apropria-se de gêneros textuais dominantes, inclusive do português, como aparece nas produções realizadas no projeto "Saberes Indígenas" para evidenciar suas culturas, identidades e, ao mesmo tempo, suas vozes. Ou seja, um espaço de formação continuada pensado de forma estatal, assim como o é a escola. São espaços de educação que atendem as políticas públicas, as políticas educacionais, cujas premissas se inserem nas direções do processo de ensino e de aprendizagem escolar, para as implicações da prática pedagógica. Nesse sentido, algumas coisas foram imprescindíveis, e uma delas foi entender como se dá a formação continuada dentro da perspectiva do projeto "Saberes Indígenas", ou melhor, como essa formação é percebida pelos coordenadores e interpretada pela dinamicidade da pesquisa.

Assim apontamos que é perceptível a coletividade, o querer fazer, a experimentação de práticas pedagógicas que tenham a linguagem como viés político pedagógico. Que há uma mistura entre a escolarização – ensino e aprendizagem de alunos e alunas na relação com os professores e professoras, a formação continuada como a conhecemos, processos de pesquisa que envolvem, não apenas os partícipes diretamente da escola, mas outros partícipes que não estão na escola, mas que dela fazem parte, porque a escola indígena tem suas próprias alteridades, seus próprios conflitos e seus próprios enfrentamentos. Com isso, não queremos dizer que a escola indígena é coisa de outro mundo, que em nada se parece com a escola que conhecemos. Queremos dizer e afirmar que, sendo escola indígena constitui-se diferente, mesmo que haja amarras, conflitos e



mesmices. Ainda assim é diferente, pois quem nela habita, habita outros saberes que fogem ao universalismo. Por outro lado, é uma escola que precisa ser estruturada em bases legais nacionais, que precisa participar das políticas educacionais, pois ela mesma já faz parte deste constructo.

Assim, a formação continuada constitui-se como uma política de educação do Estado, da aprendizagem da escola, no entanto, ocupa nas comunidades indígenas envolvidas nesse projeto de formação, um lugar próprio e específico, em que negociações são feitas num esforço de se situar frente às propostas da formação continuada como protagonistas, com consciência do lugar que ocupam e do lugar que a formação continuada ocupa nas escolas indígenas. De outra forma, um lugar híbrido, intercultural, no sentido de aceitá-la enquanto política educacional 'de fora', mas, também, enquanto etnopolítica 'de dentro'.

## Considerações Finais

Finalizamos, por enquanto, argumentando que trouxemos para este texto uma reflexão e apontamentos acerca dos processos, das escutas e das leituras sobre formação continuada, uma experiência específica, vivenciada pelos professores/as coordenadores do projeto "Ação Saberes Indígenas na escola". Ousamos dizer que a formação continuada, sendo política educacional, apresenta-se, também, como um contínuo nas comunidades indígenas, como um todo abrangente que faz parte da etnopolítica.

Queremos mostrar que esses apontamentos não se dão unicamente em uma roda de conversa, mas no acompanhamento feito na exequibilidade do projeto. Compreendemos que o projeto apresenta uma construção que é identitária e, portanto, singular, pois se constitui dentro da dimensão cultural e de um contexto de valorização étnica.

Dentro de um cenário em que as políticas públicas têm sofrido redução acentuadas, principalmente, no que tange às diversidades, a continuidade de ações e práticas de formação continuada em pesquisa pela Universidade do Estado de Mato Grosso é fundamental para que haja avanço nas práticas pedagógicas constituídas em Pedagogias Indígenas.

Afinal de contas, o exercício da prática pedagógica em formação continuada configura-se, não apenas como uma política pública educacional, ou seja, como uma proposta de governo, mas, sobretudo, como etnopolítica, porque é ressignificada como uma política que tem como fundamento contemplar os interesses dos seus respectivos grupos, pensados a partir de decisões coletivas e comunitárias.

Podemos dizer que a formação continuada tem sido desenhada aos poucos, porém, já se mostra efetiva, no sentido de abrir possibilidades. Outras, de reflexões e de novas articulações com diferentes instituições, o que se torna essencial para a visibilidade das diferenças. E para isso é fundamental o cuidado para não se fazer da diferença um problema e/ou uma segregação de grupos. É preciso abordá-la como identidades em construção, porém, próprias.

Por isso, compreendemos uma formação continuada que se associa à mobilidade da construção de um currículo e de uma escola, em que os valores tradicionais, os seus saberes originários são conteúdos-temas que se articulam, interdisciplinarmente, porque abarcam diferentes áreas organizadas nos pressupostos epistemológicos da didática e da ciência indígena. Ou seja, um jeito de se fazer intercultural, respeitando a produção de conhecimentos indígenas e não indígenas, com consciência de que a escola continua com preceitos colonizadores, mas que, ao ressignificá-los, hibridizam-na e a interculturalizam, na perspectiva da interculturalidade crítica, porque se quer decolonial.

Enfim, uma formação continuada cheia de esperanças, de negociações, conflitos, consciência e, acima de tudo, um lugar para se experienciar as Pedagogias Indígenas. De outra forma, a construção identitária da formação continuada, em comunidades indígenas, é o espelho da etnopolítica, da decolonialidade e da alteridade de cada povo que a faz.

## Referências

CESAR, América Lúcia Silva ; MAHER, Terezinha Machado. Políticas linguísticas e políticas de

identidade em contexto indígena – uma introdução. **Trab. Ling. Aplic., Campinas**, v.57, n.3, p. 1297-1312, set./dez. 2018. Disponível: <https://www.scielo.br> Acesso: 2 maio 2020.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. **Educação Escolar Indígena na Terra Indígena Apiaká-Kayabi em Juara-MT: Resistências e desafios**. 2014.180 f.Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

FERREIRA, Waldineia. A. de A.; GRANDO, Beleni. S. ; ZOIA, Alceu. Ação Saberes Indígenas na Escola Rede UFMT (ASIE-UFMT) – conectividades em teias, formações e protagonismo de povos originários. In: Grando, B. S.; Dunck-Cintra, E. M.; Zoia, A. (orgs.). **Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2019. p. 108-118.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana e CHAMUSCA, Adelaide. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), 2007.

LUCIANO, Gersem. J. dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educações. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, maio/ago. 2017.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo, Cortez, 2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Parecer Orientativo nº 01**, referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2013. Cuiabá: SEDUC/SUFP/MT, 2013.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**. 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, n. 37, p. 4-28. 2002. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 2 maio de 2020.

SCHMIDT, Maria Luísa Sandoval ; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicol. USP**, São Paulo, v.4, n.1-2, 1993. Versão *On-line* ISSN 1678-5177.

ZOIA, Alceu; RONDON, Micael Turi. Conhecimento tradicional e produção de materiais didáticos para o fortalecimento das línguas indígenas em Mato Grosso (Brasil). **Pedagogia Social Revista Interuniversitária**, 39, p. 61-73. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.39.04. 2021.

Recebido em 27 de setembro de 2022.

Aceito em 21 de novembro de 2022.