

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E AS APRENDIZAGENS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Beleni Saléte Grando⁴³

Léia Teixeira Lacerda⁴⁴

Resumo

Apresentamos neste texto dados do trabalho desenvolvido em rede no Projeto Ação Saberes Indígenas nas Escolas em Mato Grosso e em Mato Grosso do Sul, voltado à formação continuada de professores indígenas que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fundamentados nos estudos sistematizados a partir da produção coletiva de professores(as), pesquisadora(es) indígenas e não indígenas. Também descrevemos de forma reflexiva as aprendizagens resultantes de diálogos com as diferentes epistemologias indígenas, a fim de potencializar saberes e práticas pedagógicas interculturais em diferentes contextos institucionais. Como resultado, identificamos processos de formação para autonomia na produção de livros e materiais didáticos voltados para a alfabetização intercultural e bilíngue de crianças indígenas.

Palavras-chave: Formação de professores indígenas; Educação Escolar Indígena; Alfabetização; Materiais didáticos; Educação Intercultural.

⁴³ Doutora em Educação (2004) e Pós-doutora em Antropologia Social (2011) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente vinculada à Faculdade de Educação Física e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Coordenadora da Rede UFMT - Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola em Mato Grosso/MEC (2016-2023) e Coordenadora pelo PPGE/UFMT da Rede Procad-Amazônia/Capes UFPA-UFMT-UFAM (2018-2023). Mato Grosso, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5491-2123> - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2322323427528838>. Email: beleni.grando@gmail.com.

⁴⁴ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente vinculada ao Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, Brasil. Pesquisadora Associada ao Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão Educação, Linguagem, Memória e Identidade/CELEMI-UEMS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3752-0790> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0416559581832830>. Email: leia@uems.br.

Introdução:

Neste texto, analisamos os estudos sistematizados a partir das experiências formativas voltadas à alfabetização intercultural e bilíngue implementadas na escola indígena, com recorte no Projeto de Formação Continuada de Professores – Ação Saberes Indígenas na Escola – como direito fundamental e modalidade de ensino que reconhece os saberes ancestrais nos processos de aprendizagens das crianças.

Nos anos iniciais, especialmente na alfabetização a política linguística está vinculada aos processos próprios de aprendizagens de cada povo e território, suas línguas originárias e epistemologias específicas. Essa especificidade tem imbricações com as lutas políticas do movimento indígena no Brasil, a fim de garantir a educação de qualidade às novas gerações e fortalecer a comunidade como preceito do “bem viver”.

A leitura crítica da perspectiva intercultural na formação de professores indígenas é um projeto político desenvolvido pelos indígenas em parceria com as universidades, como explicitamos neste texto, foi organizado a partir das redes institucionalizadas junto ao Ministério de Educação, a partir de 2013, como resultado da atuação do movimento de professores indígenas do Brasil.

Esta formação continuada visa a alfabetização bilíngue e intercultural buscando romper com os princípios pedagógicos da escola ocidental bancária, que na perspectiva de Paulo Freire (1996), impede ao ser humano a sua capacidade de criar e atuar, ou seja, uma prática social que na escola se reproduz de forma autoritária, monocultural, monolíngue e etnocêntrica, ofuscando os saberes dos estudantes, dos professores e das comunidades.

Desde a Constituição Federal de 1988, mesmo com os avanços nos direitos legais dos povos originários para que passam ser reconhecidos oficialmente em suas diferenças, ainda se mantêm na organização escolar e nos livros e orientações didáticas, a imposição do sistema de ensino que não reconhece o direito à especificidade linguística e epistemológica de cada comunidade escolar, independentemente das condições históricas e de território.

Com isso, se faz necessário o acesso às formações iniciais e continuadas que reconheçam esses direitos nos processos de escolarização, como prescrevem as legislações e orientam os documentos da “I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena” (CONEEI), de 2009, que propõe a criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEE's). (Luciano, Luciano, Simas, 2019).

Ao ter como pauta os TEE's, o movimento indígena mobiliza a composição e o reconhecimento dos direitos à educação escolar indígena vinculando uma reorganização de redes

interinstitucionais que superam a fragmentação do estado brasileiro e melhor atendam aos preceitos constitucionais do reconhecimento e valorização das organizações sociais e culturas próprias em cada aldeia e território indígena, considerando as situações históricas de contato com a sociedade não indígena.

Neste cenário político articulado e pautado pelos povos indígenas, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) com a finalidade de garantir a formação continuada aos professores indígenas como ação vinculada ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁴⁵. (Silva; Grando, 2019).

Embora o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE/2013) tenha sido uma ação relevante e orientativa para o atendimento de cada contexto vivido pelos povos indígenas em todas as regiões e estados brasileiros, essa política foi interrompida e nem todos os povos foram atendidos pela criação dos TEE's assim como pelas políticas e projetos que com eles se articulariam como direito. (Luciano, Luciano, Simas, 2019).

Ao instituir o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE/2014), o MEC organiza o desenvolvimento das formações, mobilizando as universidades públicas (IES) para assumirem a criação de redes de instituições educacionais com os povos indígenas, a fim de garantir e desenvolver as ações formativas de forma continuada, considerando o contexto social e especificidade histórica e linguística de cada povo, a partir das aldeias e territórios, independentemente das constituições geopolíticas dos estados. (Souza. Sousa, Urquiza, 2019)

Neste cenário nos inscrevemos como pesquisadoras-professoras da educação intercultural crítica (Walsh, 2005; 2007; 2009), para articular a formação continuada de professores indígenas na escola, representando as IES na constituição da Rede de Ensino Superior

⁴⁵ Para maiores informações sobre o processo de criação das RIES e do ASIE, ver Silva e Grando (2019). As autoras afirmam que é no PNAIC fica estabelecido entre as instâncias de governos as ações que visam garantir a efetiva alfabetização das crianças brasileiras até os 8 anos de idade. Com o pacto entre as IES e secretarias municipais e dos estados formam realizadas ações formativas nos seguintes eixos: Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Avaliações sistemáticas; Gestão, mobilização e controle social.” (2019, p. 100, Nota 1). Com esses mesmos propósitos, vinculou-se ao PINAC, o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) a fim de garantir os direitos à alfabetização, no entanto, com os devidos ajustes aos princípios da Educação Escolar Indígena, como o reconhecimento sociolinguístico e da educação intercultural, especialmente voltado às políticas e lutas em defesa do reconhecimento de seus territórios e direito à terra, que implicava na criação do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, para orientar a pactuação das redes que atenderiam cada realidade indígena.

(RIES) do ASIE. Cada RIES se constitui de acordo com as relações estabelecidas com os povos indígenas, em conformidade com a disponibilidade financeira do MEC⁴⁶.

Essa composição de cada RIES visa atender aos preceitos dos TEE's que se caracterizam pelo envolvimento dos contextos indígenas específicos, historicamente estabelecidos com a sociedade regional, no entanto, não se restringindo ao atendimento dos determinantes que compreendem as gestões implementadas pelo estado junto aos povos indígenas.

Desse modo, as redes não são delimitadas pelas localizações geopolíticas e pelas secretarias de educação de estado e dos municípios que têm responsabilidades no cumprimento do direito dos povos ao acesso à escola indígena, conforme preceitua a legislação, mas por uma configuração própria orquestrada pelas relações que melhor atendem aos povos indígenas e suas organizações sociais e territorialidades.

Segundo os dados apresentados pelo MEC no que se refere ao ASIE em 2018, foram efetivados 10 (dez) RIES que sediaram 25 (vinte e cinco) núcleos e atenderiam 5.840 (cinco mil e oitocentos e quarenta) professores em formação continuada, sendo entre eles, 5.234 (cinco mil e duzentos e trinta e quatro) professores indígenas que atuavam em 293 (duzentos e noventa e três) diferentes escolas localizadas em áreas indígenas de 89 (oitenta e nove) povos. (Silva; Grando, 2019).

Vale destacar que foram constituídos apenas 13 (treze) Territórios Etnoeducacionais (TEE's) que articularam gestores, instituições indígenas e não indígenas, a fim de responder às demandas educacionais, em um número de mais de 300 (trezentos) povos falantes de línguas específicas, inclusive com variações interculturais resultantes das colonialidades.

Neste cenário de luta e resistência dos povos indígenas que demarcam o direito também à formação continuada dos seus professores junto ao PNAIC, apresentamos neste texto reflexões pertinentes sobre as aprendizagens tecidas nas relações efetivadas nas RIES de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, a partir das experiências formativas nos Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola.

A RIES coordenada pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) se organiza com 03 (três) IES e atende 10 (dez) dos 42 (quarenta e dois) povos indígenas que vivem em Mato Grosso. As contribuições que descrevemos consideram a experiência nas formações de professores

⁴⁶ Relevante destacar, que neste momento com os cortes orçamentários da educação no Brasil, o ASIE está restrito à algumas RIES e não atende a realidade dos povos indígenas.

realizadas pela UFMT em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e com o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). (Grando; Dunck-Cintra; ZOIA, 2019).

A RIES de Mato Grosso do Sul é coordenada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e se constitui por meio da parceria com a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Universidade do Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Neste contexto, atuam em 02 (dois) TEE, os Povos do Pantanal e o Cone Sul, neste artigo, tecemos reflexões a partir da experiência desenvolvida no Cone Sul que foi pactuado no final de 2009. (Souza; Sousa; Urquiza, 2019).

Assim, para atendermos ao nosso objetivo de analisar as contribuições sobre as formações continuadas de professores indígenas a partir do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, o fazemos a partir das sistematizações dos formadores e pesquisadores indígenas e não indígenas que apresentam suas reflexões críticas sobre as aprendizagens do processo formativo no qual, consideramos, todos se formam para a atuação pedagógica intercultural.

Dos saberes e práticas neste texto analisados, perpassam as contribuições dos diferentes participantes dos processos formativos para a alfabetização bilíngue e intercultural preconizada pelo ASIE, evidenciamos as aprendizagens que destacam a relevância do protagonismo indígena e as lutas por direitos que reconhecem suas especificidades sociolinguísticas e socioculturais, a fim de garantir o direito e o acesso às formações de professores e à produção de materiais didáticos que qualificam a Educação Intercultural a ser implementadas nas escolas indígenas.

Da Colonialidade ao Protagonismo da Educação Escolar Indígena

O Brasil, como um país multiétnico e multilíngue, tem um papel primordial e uma oportunidade histórica para (des)construir os processos de invisibilidade e apagamento sociopolítico dos povos originários da América do Sul desde a chegada do colonialismo em 1500, bem como oportunizar o fortalecimento das 274 línguas faladas pelos mais de 305⁴⁷ povos reconhecidos em suas ancestralidades ameríndias. (Brasil, IBGE, 2010).

⁴⁷ O reconhecimento do número exato dos povos originários no Brasil é influenciado pelas lutas históricas contra o apagamento dos direitos desses povos na manutenção de seus territórios, suas culturas e línguas. As resistências se constituem em todos os contextos, pois conforme avançam os direitos humanos também avançam o auto-reconhecimento, uma vez que para preservar as vidas indígenas, muitas comunidades e famílias enfrentam ainda os avanços das colonialidades que refutam o direito às suas existências.

[O] ‘colonialismo’ não se refere à classificação social universalmente básica que existe no mundo há 500 anos, mas à dominação político-econômica de alguns povos sobre outros e a milhares de anos anterior à colonialidade. Ambos os termos estão, obviamente, relacionados, já que a colonialidade do poder não teria sido possível historicamente sem o específico colonialismo imposto ao mundo a partir do final do século XV (Quijano, 2002, p. 26, grifos do autor).

Com isso, para além dos dados oficiais, a problemática enfrentada pelas comunidades indígenas no contexto atual, vai muito além das imposições linguísticas e culturais, pois a “colonialidade” promove a desqualificação da humanidade ameríndia cotidianamente, inclusive nas práticas institucionalizadas, que também são efetivadas na educação escolar tanto pelas organizações dos tempos-espacos nas aldeias, que implicam na padronização da estrutura física e horário, quanto pelos currículos formais, com definição de disciplinas, metodologias e conteúdo, a serem assumidos por professores “selecionados” pelas secretarias estaduais e municipais a partir de uma formação moldada na perspectiva do trabalho neoliberal.

Em pleno avanço do agronegócio e as invasões dos territórios, exploração de minério e formação de hidroelétricas, do Pantanal, do Cerrado e da Amazônia Mato-Grossense, os desafios impostos aos professores indígenas são gigantes, pois o assédio perpassa pelas instituições do estado brasileiro e avança nos territórios, impactando na vida das comunidades, desde os impactos no campo da alimentação que atravessa as culturas tradicionais até a resistência sociolinguística.

A formação de professores é parte de um processo mais complexo de reexistência cultural e linguística, fundamental para o auto-reconhecimento como povo e comunidade específicas. O modelo imposto pelo estado passa em Mato Grosso, por exemplo, pela atribuição arbitrária de aulas e seleção de professores, padronizadas no sistema comum de ensino fundamentado no projeto neoliberal e no modelo da colonialidade.

A formação continuada é uma das formas de em redes interinstitucionais e com os indígenas produzir novas perspectivas de educações que possam, na escola de cada aldeia, assumir a responsabilidade de nas práticas pedagógicas garantir a qualidade das aprendizagens dos estudantes nos processos de alfabetização bilíngue e intercultural, que fortaleçam suas epistemologias e suas identidades coletivas como povo.

Articulado ao movimento de luta dos professores indígenas, como já pontuado acima pela “I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena” (CONEEI), em 2009, são propostos os Territórios Etnoeducacionais (TEE’s) como estratégia que garante aos povos indígenas a participação efetiva na construção das redes que comporiam os projetos voltados à educação escolar indígena, que reconhece cada realidade regional, sem a vinculação dos direitos aos gestores governamentais locais. (Luciano; Luciano; Simas, 2019).

As articulações protagonizadas pelos professores indígenas estabelecem vínculos acadêmicos e políticos com professores universitários mediadas pela participação ativa em projetos de pesquisa e extensão, além do ensino quando em formação inicial nos cursos de graduação e pós-graduação. Esse movimento de estudo, para além dos espaços dos seus territórios tradicionais potencializa e consolida as redes interinstitucionais que dão suporte à criação do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, por serem antes, parcerias que promovem visibilidade aos etnoterritórios educacionais.

Portanto, há nisso uma interação pautada em outras bases epistemológicas interculturais dos professores indígenas com as IES, que garante no Projeto ASIE o reconhecimento institucional para a oferta de cursos de formação continuada, alinhado à produção de materiais didáticos que expressam as noções de letramento e considera o contexto cultural vivido nas aldeias, tornando as práticas pedagógicas desenvolvidas de maneira mais efetiva e significativa para a compreensão dos estudantes, inclusive ao considerar as territorialidades originárias que trazem referências linguísticas e epistemológicas identitárias do povo.

Assim, mesmo que as situações históricas tenham promovido a invisibilidade do uso cotidiano das línguas originárias nas comunidades e em especial na escola indígena, no processo de pesquisa e de ação formativa intercultural, são mobilizadas ações que viabilizam o fortalecimento dos direitos da educação específica e diferenciada para cada comunidade para o reconhecendo e valorização linguística.

Vale registrar que após o amplo movimento dos povos originários com organizações internacionais, articulado ao fundamental debate dos direitos desses povos no Brasil, por definição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), foi eleito o ano de 2022 como marco inicial do desenvolvimento das ações que garantam a implementação do Plano de Ação Global da Década Internacional das Línguas Indígenas. (Brasil, Unesco, IDIL 2022-2032).

Considerando o que define esse movimento mundial, ações específicas devem garantir o ensino de “línguas indígenas para o desenvolvimento sustentável, a construção da paz e a

reconciliação em nossas sociedades, bem como para a mobilização das partes interessadas e de recursos em todo o mundo, a fim de apoiar e promover as línguas [...]” (Brasil, Unesco, 2022)⁴⁸.

Nesta direção, a formação de professores se configura como um dos pilares fundamentais para que sejam garantidos os direitos linguísticos, pois, considerando que a formação inicial é ainda um desafio em diferentes contextos, em especial no Centro-Oeste (como o que debatemos neste artigo) e Norte, apresentamos também dados de pesquisa em Mato Grosso do Sul para qualificar a complexidade dos processos formativos empreendidos pelo Projeto ASIE, pois a formação continuada se constitui independente da conclusão dos cursos específicos para o magistério.

Em pesquisas desenvolvidas com os professores Terena em Mato Grosso do Sul, Ventura, Lacerda e Nincao (2015), apresentam aspectos que se referem à formação de professores indígenas e às relações que se estabelecem a partir deste lugar social no qual a “profissionalização” do trabalho na escola adquire junto à comunidade, contribuindo para a problematização sobre nossas aprendizagens nos diferentes contextos com os quais atuamos como docentes das IES que assumem projetos com o ASIE discutidos neste texto.

A pesquisa de Ventura (2015) foi desenvolvida com a colaboração de professores alfabetizadores do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Indígena Polo General Rondon, localizada na Aldeia Bananal em Aquidauana, em Mato Grosso do Sul, no período de 2013 a 2015, a autora analisa o processo de alfabetização dos mesmos e conclui que estes ainda não haviam finalizado a própria escolarização. Esse aspecto, embora em um contexto particular, expressa um indicador presente em muitas comunidades indígenas que não têm seus professores qualificados conforme preceituam as legislações, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que previa até dez anos para todos os sistemas de educação qualificarem em nível superior seus professores.

Conforme nossas experiências com a formação continuada de professores indígenas em Mato Grosso, muitas escolas ainda contam com seus docentes com nível médio, em alguns casos, ainda sem o magistério, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na alfabetização que pressupõe o trabalho especializado e complexo para o ensino bilíngue.

Outro aspecto apontado em pesquisa de Ventura (2014), que tem merecido destaque na formação de professores indígenas, é que “cada etapa da vida do docente se constitui de forma

⁴⁸ Notícia disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/116671-unesco-lanca-consulta-sobre-elaboracao-de-plano-de-acao-global-da-decada-internacional-das> Acesso em: 27 dez. 2022.

diferente” e estas têm implicações na constituição da identidade desse profissional, bem como a sua atuação nas escolas que funcionam nos territórios indígenas, considerando “o trabalho desenvolvido em sala de aula”. (2014, p. 57).

Em suas reflexões, a autora que conviveu com os professores terena, por mais de uma década, afirma que o processo de construção, tanto para o professor indígena como para o não indígena, ocorre ao longo da carreira, pois a forma de ensinar está vinculada à constituição da individualidade, bem como a forma de ser e viver as diferentes etapas do trabalho docente.

Para Ventura, Lacerda e Nincao (2015), as formas de ensinar estão relacionadas ao *ethos* do povo, como explicitam a partir da pesquisa desenvolvida com o povo Terena de Mato Grosso do Sul. Nas pesquisas, as autoras recorrem à Pereira (2009, p. 84), para afirmarem que este *ethos* estaria articulado à “uma concepção particular da condição humana”, marcada pela posição social da pessoa, que no caso do professor Terena evidencia um lugar de destaque: “[...] assim, o professor indígena ocupa dentro de sua comunidade um lugar de status que, por sua vez, é relacionado ao seu processo identitário, construído junto ao seu tronco. (2015, p. 136)⁴⁹”

É relevante a constatação das autoras, ao considerarem que diante da função social que o professor indígena ocupa na comunidade, configura-se a sua formação docente de acordo com os valores terena ou de um determinado grupo étnico que circulam nesse contexto de convivência, assim, os saberes passados de geração para geração também estão presentes na instituição escolar e na comunidade. Desse modo, sua atuação não envolve somente o contexto escolar, mas uma representação muito mais ampla, a qual influencia diretamente sua atuação em sala de aula.

Neste sentido, Ventura, Lacerda e Nincao (2015) também salientam que o processo de formação para a docência está relacionado à autorreflexão, considerando que esta pode ser compreendida como um processo de autoconhecimento em que o professor passa a analisar situações concretas e particulares de sua sala. Assim, o exercício de autoanálise oportuniza o sujeito refletir sobre as práticas pedagógicas, o que também permite a esse professor, indígena ou não, uma maior compreensão do processo de alfabetização bilíngue.

Para que os professores indígenas reflitam e implementem a alfabetização bilíngue, a formação deve ocorrer no contexto prático da profissão, ou seja, os professores indígenas

⁴⁹O termo tronco no texto das autoras é apresentado como vínculo de pertencimento familiar, independente do pertencimento linguístico.

poderão ser desafiados em sua formação e não apenas receberem essa formação da comunidade não indígena.

Com essa compreensão, reafirmamos a relevância da formação estar diretamente imbricada aos processos de escolarização, tanto dos professores quanto dos estudantes com os quais se constituem na profissão, pois reconhecemos a relevância das redes estabelecidas pelo ASIE que visam o fortalecimento das ações formativas e garantem aos(as) professores(as) indígenas do Brasil o protagonismo como pesquisadores(as) das suas línguas e educações tradicionais.

Dessa perspectiva, ao assumirem as autorias das produções e das publicações de materiais e livros didáticos que oportunizam materializar, os processos de ensino e de aprendizagens de crianças e jovens, como também a valorização e o desenvolvimento das línguas originárias de cada povo/território nas suas respectivas instituições escolares localizadas nas áreas indígenas (TEE's).

As Aprendizagens nos Processos Formativos com Professores Indígenas

Neste subitem, passamos a dialogar com as sistematizações de formadores indígenas e não indígenas que protagonizaram nos projetos ASIE, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, publicadas em volume específico do projeto pela Editora da UFMT. Desse modo, considerando as reflexões dos tópicos acima, destacamos algumas contribuições dos resultados do Projeto ASIE, como avaliação dos processos desenvolvidos tanto na formação quanto na produção coletiva dos livros bilíngues e interculturais, com recortes da publicação no livro: *Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil*, por Beleni Saléte Grando; Ema Marta Dunck-Cintra e Alceu Zoia, publicado pela Editora da UFMT, em 2019.

Segundo Grando, Dunck-Cintra; Zoia, (2019, p. 10)

[...] os textos tecem diferentes análises das experiências partilhadas entre o ensinar e o aprender com o Outro, com as comunidades, com os professores, com os pesquisadores, com os gestores e com as crianças que, ao aprenderem, ensinam sobre como ensinar para os olhares atentos do educador que busca, em diferentes referenciais, compreender a complexidade dos processos de alfabetização e numeramento nos anos iniciais da escolarização.

As autoras e autor demonstram como se constitui a dinâmica e o respeito nas relações de alteridades na educação intercultural, junto aos povos ameríndios. Referem-se às experiências vividas entre Si e o Outro, inspirados nas contribuições da pedagoga da decolonialidade, com Catherine Walsh (2007).

O respeito ao outro é diretamente imbricado com o respeito a si mesmo, pois o respeito aos processos próprios de aprender sobre e com o outro, é colocar-se em processo de aprender a ensinar. Essa é uma perspectiva que pode se articular ao pensamento da interculturalidade crítica de que trata Walsh (2007, p. 8) quando afirma que esta é uma construção que visa superar experiências históricas de subalternidade para produzir outros projetos políticos capazes de produzir novas experiências, como “um projeto de existência, de vida”, porque em uma proposta intercultural crítica, busca-se criar “alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes” das que foram impostas historicamente. (Grando, Dunck-Cintra; Zoia, 2019, p. 10).

Diante dessa compreensão, estruturam a coletânea em três partes: na primeira aborda: *Os Saberes Indígenas na Escola e a formação de professores indígenas*; na segunda: *Os Saberes Indígenas na Escola: a produção de material didático* e na terceira: *Os Saberes Indígenas na Escola: as políticas e potencialidades em rede assumidas pelas universidades*. (Op. Cit.).

Para este texto nos detemos nas duas primeiras partes apresentadas pelos autores e coautores convidados na obra, tendo em vista que os textos orientam a atuação docente e o processo de aprendizagem das crianças indígenas, por meio dos materiais didáticos produzidos em uma perspectiva intercultural e bilíngue.

O texto *Experiências e desafios de alfabetização bilíngue e intercultural à luz da ação saberes indígenas na escola*, de Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano, Gersen José dos Santos Luciano e Hellen Cristina Picanço Simas, registra que uma proposta de alfabetização deve

contemplan os conhecimentos tradicionais e requer a formação do educador em uma perspectiva intercultural.

Dessa forma, deve considerar o reconhecimento das diferenças e enriquecimento dos diferentes saberes que constituem o cotidiano da escola. Os autores destacam que essa perspectiva delinea a ASIE pela qual busca identificar os novos processos teórico-metodológicos em desenvolvimento e como podem impactar o processo oralidade-escrita-letramento dos professores e das crianças indígenas.

Como afirmam,

[...] os métodos de alfabetização e letramento se estabeleceram na vida dos povos indígenas por meio de processos de educação impositiva tendentes a anular os seus processos e sistemas educativos próprios e seus saberes. Os conceitos de alfabetização e de letramento não fazem parte do mundo cultural indígena. Etimologicamente, alfabetização e letramento fazem parte do vocabulário ocidental que adentrou a vida dos povos nativos, por meio da educação escolar para dominá-los e inferiorizá-los cultural e cognitivamente e ao final consumir suas integrações à sociedade nacional. (Luciano; Luciano, Simas, 2019, p. 16).

Com essas afirmações é possível constatar que os autores recuperam as históricas políticas integracionistas adotadas pelo estado brasileiro, desde o período imperial que visavam e visam invisibilizar a existência dos povos indígenas no país, bem como suas línguas, rituais de passagens, suas culturas e seus códigos tradicionais.

Luciano, Luciano e Simas (2019) salientam que os 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, a defesa de seus direitos. (Op. Cit., 2019, p. 17).

Com isso, afirmam ser essas as considerações que motivaram os povos indígenas brasileiros a reivindicarem e também apoiarem iniciativas como a Ação Saberes Indígenas na Escola. Destacam também que a alfabetização no contexto da educação escolar indígena diferenciada se aproxima do método freireano ao considerar que a leitura de mundo do Outro não pode anular a leitura do mundo próprio, pois deve-se levar em consideração outros hábitos, outras formas de fazer, pensar, sentir e outros modos de vida daqueles que não são da cultura escritocêntrica.

Na sequência, o texto *Saberes tradicionais, letramento e os desafios na formação linguística de professores indígenas*, de Ema Marta Dunck-Cintra, Maxwell Gomes Miranda e Áurea Cavalcante Santana, busca refletir sobre a formação linguística dos professores indígenas a partir da observação e do acompanhamento das atividades do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT. Os autores destacam que consideram os direitos à escola e à educação formal, conquistados pelos indígenas, indicando que, além da demanda por profissionais indígenas, alguns desafios que ainda precisam ser superados quanto à escolarização nas comunidades indígenas.

Com essa afirmação, compreendem que aos professores indígenas deve-se priorizar uma formação linguística que lhes dê um conhecimento tipológico e sistêmico de suas línguas étnicas; que favoreça a construção de metodologias que lhes permitam a elaboração de projetos políticos pedagógicos próprios e o estabelecimento de objetivos educacionais para suas escolas. Afirmam ainda, que a formação linguística deverá estar pautada na interconexão de relações socioculturais vinculadas pela língua, desta maneira, os professores indígenas poderão se sentir mais seguros ao estabelecer políticas educacionais e linguísticas para os seus espaços formais de escolarização.

Experiência de Alfabetização com a Proposta Pós-Contrutivista em Grupos Indígenas é o tema abordado no texto que fecha a primeira sessão da coletânea de Esther Pillar Grossi, Soraia Rodrigues Fernandes e Valéria Lopes Redon. As autoras buscam compartilhar a exitosa experiência de alfabetização desenvolvida com os professores indígenas em Cuiabá, por meio de uma parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT e o GEEMPA — Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação — no Projeto ASIE – Rede UFMT, que garantiu no curso de alfabetização, a perspectiva pós-contrutivista que incorpora às atividades

os princípios: trabalho em grupo, atividades vinculadas ao interesse dos povos indígenas, que proporcionaram situações didáticas consideradas nas hipóteses elencadas pelos estudantes durante o processo educativo.

Essa experiência se constituiu por meio da demonstração do quanto essa proposta é eficiente para as diferentes etnias e grupos sociais, pois possibilitou a vinculação desses sujeitos ao mundo letrado — que no caso se referenciou à língua portuguesa, mas com potencialidades para ao letramento bilíngue. De acordo com as autoras, foi possível constatar, nessa experiência, a receptividade de cada povo indígena participante, o que demonstra preocupação e comprometimento com a aprendizagem dos estudantes.

Os momentos de formação assumidos no Projeto ASIE pela equipe de formadoras do GEEMPA foram priorizados os conhecimentos dos níveis psicogenéticos que são as hipóteses que os estudantes constroem dentro de um Campo Conceitual (referencial de Gérard Vergnaud) e situações didáticas com o apoio de jogos, fichas didáticas e também dinâmicas contextualizadas para que pudessem avançar e compreender o processo de alfabetização.

Como relatam as professoras, houve um enriquecimento delas próprias nesta experiência “[...] por meio das trocas nas situações trazidas pelas professoras [e professores] indígenas. A consciência cultural relacionada à natureza, ao silêncio das crianças indígenas, à diversidade de línguas e linguagens e às situações relacionadas à morte”, o que evidencia no processo, a perspectiva da interculturalidade também para quem aprende quando ensina. (Grossi, Fernandes, Redon, 2019, p.78).

Desta formação realizada com os professores indígenas, compreenderam que

A ideia de que a Terra é a vida do indígena muito mais do que apenas um local e, sim, um território que ganha sentido na prática econômica ritualística, onde se pode vivenciar a cosmologia ancestral, de onde se tem as fontes de alimentos, dos ornamentos, das ervas, do espírito, para poder garantir a vida nos diferentes mundos que coabitam e dão segurança à vida na aldeia e no planeta. (Op. Cit. 2019, p.78-79).

O texto que abre a segunda parte da coletânea *Saberes Indígenas e Inovação Pedagógica* de autoria de Teodora Souza, do Povo Guarani, Neimar Machado de Sousa, e Antonio Hilário Aguilera Urquiza, apresenta uma análise do processo de produção de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas, localizadas nos territórios etnoeducacionais do cone sul e povos do pantanal, desenvolvida a partir da Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMS que se constitui com as IES: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, Universidade Federal da Grande Dourados/UGD e Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

Segundo os autores a apresentação desses recursos didáticos e práticas inovadoras ocorreram em eventos denominados de Mostras Culturais, em uma abordagem freiriana e com a técnica dos temas geradores, consolidados em um conjunto de conceitos constituído dialogicamente com os mestres tradicionais, denominados de Nhanderu e Nhandesy — entre os Guarani e Kaiowá, denominado Veokoti — entre os Terena de Dourados.

No texto que traz as experiências formativas, destacam como resultado “a autonomia, que repercutiu na autovalorização dos saberes das crianças, dos professores e da comunidade indígena” com as quais atuaram na região de Dourados, pois evidenciou-se na escola a “prática da interculturalidade, que se materializa como mecanismo para descolonizar as ações na educação indígena”. (Souza; Sousa; Urquiza, 2019, p.99).

Também apresentam no texto, ao proporem as práticas novas com “metodologias ativas e participativas, materiais didáticos elaborados pelos indígenas, ensino bilíngue”, entre outros, potencializaram pelo Projeto ASIE a ampliação de um movimento que envolveu professores no processo que descortina o repensar do currículo da educação escolar indígena. (Op. Cit.).

Nesta perspectiva, com as experiências formativas em Mato Grosso do Sul, salientam ainda, mesmo que a escola seja indígena, ela pode seguir reproduzindo relações coloniais e assimétricas de poder e entre as culturas. Dessa forma, a meta é que cada vez mais, a educação escolar indígena aprofunde suas práticas de interculturalidade, por meio de novas metodologias e materiais, para construir relações de autonomia dos sujeitos envolvidos com o processo educativo das novas gerações.

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira, Beleni Saléte Grandoe Alceu Zoia, nos apresentam o texto *Ação Saberes Indígenas na Escola Rede UFMT (ASIE-UFMT)– Conectividades em teias, formações e protagonismo de povos originários*. Esse texto nos possibilita a refletir sobre a concretude de um trabalho que considere a situação sociolinguística dos povos indígenas e, nesse sentido, as ações a serem propostas e desenvolvidas junto a professores/as e escolas

indígenas dos povos Apiaká, Munduruku, Kawaiwete Terena e Kayapó, têm primado em concretizar experiências de letramento e de numeramento, elegendo como elemento disparador a cultura dos respectivos povos.

Os autores afirmam que essas reflexões foram produzidas a partir da vivência, do intercâmbio e da dialogicidade, construídas nos encontros e na convivência com os povos indígenas participantes direta e indiretamente dessas ações. Essa convivência oportunizou compreender que o fenômeno do letramento tem sido construído, a partir das leituras que evidenciam significados para as comunidades indígenas.

Assim, consideram que o letramento se constitui e se materializa a partir de uma decisão comunitária e, sobretudo política. Isso significa que além de ser articulada à política linguística, a ação é “política” tendo em vista que envolve todos os membros da comunidade, ainda que o processo de letramento seja de domínio da educação escolarizada.

Dessa forma, as autoras e o autor que atuam nas IES da Rede ASIE – UFMT, reconhecem que a língua ocupa lugar da centralidade cultural, o que faz com que todas as comunidades se movimentem em direção ao fortalecimento e em contraposição ao extermínio, da extinção da mesma. Assim, é preciso mantê-la e revitalizá-la, pois esse movimento significa também manter-se identitariamente como povo.

Esse contexto produz uma conectividade em forma de teia que liga as “comunidades indígenas às suas cosmovisões, à política linguística e ao projeto saberes indígenas na escola” construída, “na perspectiva das pedagogias indígenas” enas “formações que atendam aos anseios das comunidades” de maneira que “o protagonismo seja evidenciado, vivido e experienciado pelos professores/as, estudantes e lideranças, sujeitos históricos que constituem cada comunidade indígena. (Ferreira; Grando; Zoia, 2019, p.116).

Os Desafios de Construir a Interculturalidade na Alfabetização da Criança Indígena de autoria de Isabel Teresa Cristina Taukane, Darlene Yaminalo Taukane e Estevão Carlos Taukane no texto os autores apresentam a importância da pesquisa a respeito do ensino e da aprendizagem em diferentes contextos além do ambiente escolar. Além disso, buscam compreender como as crianças indígenas são alfabetizadas nos primeiros anos, iniciais da escolarização, quando se tem o idioma originário como a primeira língua falada e o português, como a segunda.

Dessa perspectiva, as autoras e autor do Povo Kurâ-Bakairi, fundamentaram-se em publicações científicas da área da antropologia da criança, educação escolar indígena e estudos

culturais, produzidas no Brasil. Também, apresentam no o sentido indígena atribuído à escola pelas comunidades, reafirmando a diferença entre a educação indígena e a educação escolar indígena. Neste texto, tecem contribuições relevantes para a compreensão dos estudos das infâncias indígenas para as práticas educativas nas escolas, ilustrando fases dos processos de alfabetização na escola.

Ao destacarem que no Brasil há diferentes contextos sociais e históricos que definem e orientam de forma específica cada escola indígena, reafirmam que são distintas também pelas questões territoriais nas quais as crianças indígenas estão inseridas. Também, afirmam que a situação territorial na qual se encontram as comunidades, impacta na vida das famílias e, portanto, comprometem o acesso e a permanência das crianças indígenas na escola, pois no país, o acesso às políticas públicas indigenistas somente são viabilizadas nos territórios demarcados.

Dessa forma, refletem com referências relevantes sobre a complexidade das condições vividas pelas crianças indígenas no país, quando a situação territorial que se arrastam desde os processos de “desocupação” colonial, sobrepõem-se aos direitos das crianças indígenas à educação e à saúde específica, especialmente quando vivem em contextos urbanos e terras em conflitos de propriedade privada com o estado, que não tem garantido as demarcações de territórios nos últimos anos.

A centralidade das escolas indígenas localizadas em áreas indígenas é evidenciada no texto, como espaço social de mediação relevante para o desenvolvimento do projeto coletivo da comunidade, no entanto, esta ainda se apresenta como desafio e dificuldades para se constituir como previsto na luta do movimento dos professores indígenas, na escola intercultural. Em suas reflexões, apontam que esse parece ser um legado dos processos da colonialidade do poder, uma “herança colonizadora”, que cotidianamente tem reproduzido nas escolas, práticas comuns e autoritárias da monocultura dos não indígenas.

Dessa perspectiva, é possível identificar nos textos sistematizadores das experiências formativas dentro do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola com os povos da região central, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, que constituem a primeira e a segunda parte da coletânea donde tiramos as reflexões pertinentes para essa leitura do Projeto ASIE, a importância do professor indígena alfabetizador, ao buscar modificar o contexto social em que atua e vive ao buscar compreender a partir do seu trabalho, os conhecimentos sobre a linguagem, a fim de que possa alfabetizar em uma perspectiva intercultural, que considere as crianças como parte desse processo dialógico.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a alfabetização é um processo de interação com a língua, no qual o estudante torna-se produtor e realiza ações de reflexão sobre a linguagem, não sendo um mero reproduzidor e/ou decodificador, como nos ensina Vygotsky:

[...] até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se dessa forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. (Vygotsky, 1935, p. 119).

Nesse sentido, ao alfabetizar uma criança o educador oportuniza o desenvolvimento de habilidades, a fim de tornar o processo de aprendizagem significativo, fazendo com que a escrita ocupe um papel cultural na vida desses sujeitos, tendo em vista que o processo de alfabetização da criança de diferentes grupos étnicos, tem se distanciado da contundente crítica apresentada pelo autor por meio do ensino da linguagem escrita da língua.

Considerações

Neste texto, apresentando diferentes aspectos do protagonismo dos professores indígenas, bem como suas lutas que resultam, neste momento na valorização em nível mundial das línguas indígenas, ao mesmo tempo em que enfrentamos conjuntamente o desafio de revitalização das línguas e epistemologias próprias para efetivar o processo de aprendizagens das crianças que entram ao mundo da escrita, pela alfabetização que se pretende bilíngue e intercultural.

Pesquisadoras e potencialidades atuantes com o Projeto ASIE, em 2019, pontuam reflexões pertinentes para refletirmos sobre as formações continuadas para a alfabetização, a política linguística e a produção de materiais didáticos específicos e a fim de atenderem o necessário reconhecimento das políticas linguísticas e da educação intercultural.

Como ação política, analisamos de forma mais ampla as ações voltadas à formação continuada que vivenciamos a partir das nossas IES, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, em uma perspectiva crítica sobre as ações que garantam o protagonismo assegurado pelos direitos

legais da Educação Escolar Indígena, para reafirmar que não há formação que possa atender às especificidades de cada comunidade indígena se esta não partir da relação direta com seus princípios epistêmicos, linguísticos e socioculturais.

As redes são tecidas para atender cada contexto social, como metáfora das redes de pesca, cujas tramas garante ou não assegurar os peixes das águas que temos perto, pois não há padrões de tamanho e forma entre os peixes, na mesma medida que suas águas e a rede que se cria em relação às instituições formativas, os sistemas de ensino e as escolas indígenas, protagonizadas por seus professores, pois somente são efetivas se tecidas coletivamente, com o objetivo maior de viabilizar a qualidade intercultural, na perspectiva da interculturalidade crítica, buscando de romper com os processos da colonialidade e da política neoliberal.

Referências:

- Brasil, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. (2012). *Características gerais das indígenas no Censo Demográfico 2010: resultados do Universo*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Brasil, Nações Unidas. *Unesco lança consulta sobre a elaboração de plano de ação global da Década Internacional das Línguas Indígenas*. (2021). Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/116671-unesco-lanca-consulta-sobre-elaboracao-de-plano-de-acao-global-da-decada-internacional-das> Acesso em: 26 dez. 2022.
- Brasil. Lei n.º 9394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (1996). Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 dez. 2022.
- Dunck-Cintra, E. M.; Miranda, M. G.; Santana, Á. C..Saberes tradicionais, letramento e os desafios na formação linguística de professores indígenas. (2019). In: GRANDO, B. S.; DUCK-CINTRA, E. M. ZOIA, A. (Orgs.) *Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil*. (2019). 1ªed. Cuiabá, MT: Editora da UFMT, p.47-63.
- Ferreira, W. A. De A.; Grando, B. S.; Zoia, A.. Ação Saberes Indígenas na Escola Rede UFMT (ASIE-UFMT) – Conectividades em teias, formações e protagonismo de povos originários. (2019) In: Grando, B. S.; Duck-Cintra, E. M. Zoia, A. (Orgs.) *Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil*. (2019). 1ªed. Cuiabá, MT: Editora da UFMT. p. 103-118.
- Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. (1996). São Paulo: Paz e Terra.
- Grando, B. S.; Duck-Cintra, E. M. Zoia, A. Apresentação: Diálogo entre Redes e Saberes Indígenas. (2019). In: Grando, B. S.; Duck-Cintra, E. M. Zoia, A. (Orgs.) *Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil*. (2019). 1ªed. Cuiabá, MT: Editora da UFMT. p.13-22.
- Grossi, E. P.; Fernandes, S. R.; Redon, V. L.. Experiência de Alfabetização com a Proposta Pós-Contrutivista em Grupos Indígenas. (2019). In: Grando, B. S.; Duck-Cintra, E. M. Zoia, A. (Orgs.) *Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil*. (2019). 1ªed. Cuiabá, MT: Editora da UFMT. p.65-80.

- Pereira, L. M. *Os Terena de Buriti: formas organizacionais, territorialização e representação da identidade étnica*. (2009). Dourados. Editora UFGD.
- Quijano, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. (2002). *Novos Rumos*, v. 17, n. 37. p. 4-28. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812> Acesso em: 26 dez. 2022.
- Silva, L. A. Da.; Grando, B.S. Formação continuada de professores indígenas: processos, saberes e aprendizagens em redes. (2019). In: Grando, B. S.; Duck-Cintra, E. M. Zoia, A. (Orgs.) *Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil*. (2019). 1ªed. Cuiabá, MT: Editora da UFMT. p.119-222.
- Souza, T. (Guarani); Sousa, N. M. De; Urquiza, A. H. A.. Saberes Indígenas e Inovação Pedagógica. (2019). In: Grando, B. S.; Duck-Cintra, E. M. Zoia, A. (Orgs.) *Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil*. (2019). 1ªed. Cuiabá, MT: Editora da UFMT. p.83-102.
- Taukane, I. T. C.; Taukane, D. Y; Taukane, E. C.. Os Desafios de Construir a Interculturalidade na Alfabetização da Criança Indígena. (2019). In: Grando, B. S.; Duck-Cintra, E. M. Zoia, A. (Orgs.) *Saberes Indígenas na Escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil*. (2019). 1ªed. Cuiabá, MT: Editora da UFMT. p. 119-139.
- Ventura, M. T.. *O processo de alfabetização na concepção dos professores Terena da Aldeia Bananal*. (2015), 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso Sul, Campo Grande, MS. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses_dissertacoes/2_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953_2015-05-29_10-42-18.pdf Acesso em: 26 dez. 2022.
- Ventura, M. T.; Lacerda, L. T.; Nincao, O. S. (2015). Desafios na voz dos professores Terena de Aquidauana. *Revista Diálogos Interdisciplinares* - GEPIFIP, Aquidauana, v. 1, n. 2, p. 129-144, out.
- Vygotsky, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (2007). Organizadores Michel Cole... [et al.]; tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª . Ed. São Paulo: Martins fontes.
- Walsh, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. (2007). In: *Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.
- Walsh, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: Vera Maria Candau (Org.). (2009). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. p.12-42. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/qdownload/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial-pdf-free.html>. Acesso em: 26 dez. 2022.
- Walsh, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. (2005). In: Walsh, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial – Reflexiones latino americanas*. Quito: Ediciones Abya-yala. p. 13-35

TRAINING OF INDIGENOUS TEACHERS AND LEARNING FOR TEACHING IN INTERCULTURAL EDUCATION

Abstract

In this text, we present data from the work carried out in a network in the Project Ação Saberes Indígenas nas Escolas in Mato Grosso and Mato Grosso do Sul, aimed at the continuing education of indigenous teachers who work in the Early Years of Elementary Education, based on systematized studies based on the production collective of indigenous and non-indigenous teachers and researchers. We also reflectively describe the learning resulting from dialogues with different indigenous epistemologies, in order to enhance intercultural knowledge and pedagogical practices in different institutional contexts. As a result, we identified training processes for autonomy in the production of books and teaching materials aimed at the intercultural and bilingual literacy of indigenous children.

Keywords: Indigenous teacher training; Indigenous School Education; Literacy; Teaching materials; Intercultural Education.