

Formação continuada para professores a'uwẽ uptabi e para professores não indígenas: uma proposta em busca da interculturalidade formativa

Continuing teacher education for a'uwẽ uptabi and non-indigenous teachers: a proposal in search of training in interculturality

Maria Aparecida Rezende¹

DOI: 10.20435/tellus.v23i50.861

Resumo: O texto retrata atividades realizadas em curso de extensão *Formação Continuada para Professores A'uwẽ (Xavante) da Terra Indígena Pimentel Barbosa*. O objetivo é dar visibilidade e divulgar o trabalho de pesquisa e extensão já realizado com esse grupo de professores A'uwẽ uptabi e a nova proposta de formação continuada para 2022 a 2024. Acrescenta-se outro objetivo nessa formação continuada: uma formação de professores indígenas e não indígenas para uma educação intercultural. O curso – *oficina pedagógica com professores A'uwẽ uptabi: a busca de uma interculturalidade possível* – foi realizada na Escola Municipal Indígena Pimentel Barbosa na aldeia Pimentel Barbosa, é parte da pesquisa e extensão desenvolvida com as comunidades dessa Terra Indígena. A metodologia segue orientação fenomenológica, inspirada em Merleau-Ponty. É aberta, organizada com conversas informais, aulas expositivas dialogadas, pesquisa bibliográfica, reuniões com as comunidades envolvidas, observação e entrevista aberta com professores, estudantes, lideranças e caciques. Neste texto, além de abordar as questões trabalhadas na oficina, de 30hs, soma-se a nova proposta de formação continuada para os professores A'uwẽ e os professores não indígenas que acompanham esses dois cursos: extensão e pesquisa. Assim, durante essa oficina concluo que as dificuldades não são somente dos povos indígenas, mas nossas também como *formadores* e essa nova proposta estende-se os sentidos da formação de professores no campo da educação escolar indígena- uma formação ampliada voltada para a dimensão das diferenças.

Palavras-chave: Formação de professores A'uwẽ uptabi e professores não indígenas; interculturalidade; educação escolar; educação indígena.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

Abstract: The text portrays activities carried out during an extension course in *Continuing Teacher Education for A'uwẽ (Xavante) Teachers from the Pimentel Barbosa Indigenous Land*. It aims at giving visibility and making known both the research and extension work that this group of professors have already performed with this group of A'uwẽ uptabi teachers, and the recent proposal of continuing education from 2022 to 2024. We can also add another objective in this continuing education: training for indigenous and non-indigenous teachers aiming at intercultural education. The course – *pedagogical workshop for A'uwẽ uptabi teachers: the search for possible interculturality* – happened at the Pimentel Barbosa Municipal Indigenous School in Pimentel Barbosa and is part of the research and extension course developed with the communities of this Indigenous Land. The methodology used follows phenomenological orientation inspired by Merleau-Ponty. It is open, organized with informal talks, expository and dialogue classes, bibliographic research, meetings with the communities involved, observations, and open interviews with teachers, students, leadership and tribe chiefs. In this text, besides tackling issues addressed in the 30-hour workshop, the new proposal of continuing education for A'uwẽ and non-indigenous teachers who participate in these two courses is presented: extension and research, was included. Thus, considering this workshop, I conclude that the difficulties are not only felt by the indigenous people, but also by us as *educators*, and this new proposal is an outreach in terms of training teachers for the indigenous school educational field – enlarged teacher training with a focus on the dimension of differences.

Keywords: *A'uwẽ uptabi Teacher Education* and non-indigenous teachers; interculturality; school education; indigenous education.

1 CONTEXTO DO PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS: UMA INTRODUÇÃO

Esse texto é parte do Projeto de Extensão e Pesquisa de Formação Continuada para Professores *A'uwẽ uptabi*. (Xavante) da Terra Indígena Pimentel Barbosa. O projeto representa um pedido antigo das comunidades que compõem a Terra Indígena Pimentel Barbosa, desde o Projeto de Capacitação de Professores Xavante². Com os reiterados pedidos e com diversas tentativas de iniciar esse projeto, foi possível conseguir parcerias para desenvolvê-lo. Os objetivos dele é “Contribuir, com a

² Esse projeto foi financiado e oferecido pela Associação, Recuperação e Conservação Ambiental e pela UNICEF. Isso ocorreu nos anos de 1998 a 2000, e as formações eram realizadas todo mês com a equipe em aldeias alternadas; permanecendo de sete a dez dias em cada aldeia. O curso era oferecido em formato modular, contendo as áreas de conhecimentos: Língua Portuguesa e Alfabetização na Língua Materna, Ciências Sociais, Antropologia, Ciências da Natureza (eu era a professora), Educação Matemática e Manejo de caça ligada à Ecologia e Meio Ambiente.

construção dos Projetos Pedagógicos-Étnicos (PPE) das aldeias, bem como auxiliar no desenvolvimento das atividades pedagógicas por meio de oficinas interligadas ao PPE”³. Acrescenta-se, agora, mais um objetivo para essa nova etapa, em 2022: “Conhecer como se dará a formação de professores juntos: *A'uwẽ uptabi* e os professores não indígenas participantes dos projetos de extensão e pesquisa” O acréscimo desse objetivo surgiu quando apresentei meu artigo no lançamento do livro “Uma escola sem muros: uma escola da reliance” (BLONDEAU; BOY; POTIOLA, 2021)⁴, A inspiração veio enquanto eu proferia uma palestra acerca do respeito que se deve ter entre o conhecimento produzido pelos povos indígenas e pelos não indígenas⁵. Espera-se, com essas ações, ser possível desenvolver uma formação intercultural mais exitosa para, que ao longo desse e dos outros trabalhos contínuos, possa vir a ser construída a Educação Escolar Indígena, ou seja, uma educação escolarizada com ênfase na educação indígena. E, mais com os novos conhecimentos que serão construídos a partir dessa formação pedagógica educacional do povo *A'uwẽ uptabi* para os professores não indígenas participantes dos projetos.

A pesquisa no viés da fenomenologia nos conduz, epistemicamente, a compreender o saber sobre o que é a consciência humana. Nesse sentido, a relação com o outro é humana, é aberta ao mundo e aos outros e não se limita a uma única possibilidade. Essa metodologia aberta tem em seu bojo o olhar de quem quer aprender, compreender o outro, respeitar suas vivências e escutar vozes das pessoas que comungam da sua pesquisa, tornando-a não de um ou de outro, mas de todos e todas.

³ Esses objetivos foram descritos no Projeto de Extensão e Pesquisa, 2017-2022, coordenado pela autora deste texto.

⁴ Educação Escolar Indígena interligada à Educação Indígena: um problema a ser resolvido. (REZENDE, 2021)

⁵ Fui convidada por Fanny François da Ambassade de France au Brésil – Bureau du Livre para participar do lançamento de livro “Uma escola sem muros: uma escola da reliance”, Embaixada da França no Brasil. Nesse livro, há um artigo produzido a partir da minha fala, em 2013, quando fui convidada pela Université Paris 8, na França, para participar do Seminário “Uma escola sem muros”. As três professoras, Véronique Boy, Nicole Blondeau e Anthippi Potolia, dessa universidade, organizaram o livro a partir desses textos, em francês, em 2019. No dia 20/10, às 16hs, ocorreu o lançamento do livro traduzido para o português pelas tradutoras: Josilene Pinheiro-Mariz e Joice Galli. O convite assim se apresentava: “Escritório do Livro está convidando você para uma reunião Zoom agendada. Tópico: Escola sem muros, uma escola da reliance. Hora: 20 out. 2021 04:00 da tarde São Paulo. Entrar na reunião Zoom <https://us06web.zoom.us/j/88629632104>. ID da reunião: 886 2963 2104.”

A metodologia pensada nessa dupla formação segue orientações da educação indígena, ou seja, considerar o modo de ser e viver deste povo e a fenomenologia do filósofo Merleau-Ponty (2006), que atesta a teoria pensada de que o universo e o mundo estão juntos, unificados e diz: “Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido [...], precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 3). Para pensar essa ciência, temos que apreciar seu sentido e seu alcance. Ela não é maior ou melhor do que o mundo percebido, pois é uma determinação ou *explicação* dele. Essa metodologia, voltada para a fenomenologia de Merleau-Ponty, pesquisa aberta que considera o “mundo humano” a partir do seu tempo, ou seja, “é o ‘lugar’ que o homem habita, é a ‘paisagem’ que ele conhece e na qual convive com outros homens, é a terra em que nasceu e vive, [...] É tudo aquilo que o envolve e o cerca no seu espaço vivido” (CAPALBO, 2008, p. 146). Entrelaçada a esse pensamento está a educação indígena. Ela, também é aberta, tem facilidade para aceitar o novo, sem desfazer sua compreensão de mundo, respeito a outros modos de ver e ler o mundo, aceitar o diálogo vivo. O tempo humano para relacionar com o mundo é outro. “É no tempo humano que o sentido se manifesta nos eventos e que se vai articulando na tessitura viva da história. [...] O mundo do homem [...] é acima de tudo, o mundo que surge da sua ação intencional, da sua liberdade e da busca da sua verdade” (p. 146). Em relação ao tempo, o filósofo e educador Passos (2003) em sua narrativa do seu texto-tese traz essa relação do tempo de modo magnífica numa interpretação Merleau-pontyana. Falando de Merleau-Ponty acerca desta temática, o tempo, ele descreve:

Ele expressa teórico-fenomenologicamente, o que eu havia descoberto no meu trabalho de campo, sem conseguir formular com precisão. Os povoadores de Aguaçu- tal como os percebo na sua concepção e vivência do tempo- aproximam-se muito mais da natureza do tempo descrita por Merleau-Ponty, incluindo até mesmo momentos paradoxais e ambigüidades expressas pelo filósofo; do que aquelas concepções temporais formuladas pela Modernidade. (PASSOS, 2003, p. 187).

A educação indígena em seu cotidiano vive um tempo amoroso, sem excluir as outras espécies desta relação com a natureza e com a terra-mãe. Por isso, é importante legitimar a filosofia indígena nessa relação dos processos metodológicos das pesquisas. Nessa relação homem-mundo/metodologia, inserimos o pensamento

de Paulo Freire (2000) que afirma que os homens aprendem uns com os outros e por meio da palavra geradora de significados polissêmicos ocorrem as mudanças sociais, no sentido de uma interconexão do sentir o mundo de um modo profundo, o amor com todos os seres que vivem nele.

Tomando, portanto, esses pensamentos tríades, Merleau-Ponty, Paulo Freire e a Educação Indígena (filosofia de cada povo) é que construímos uma metodologia aberta com sentidos polissêmicos, que nos levam a trilhar rumo às mudanças de acordo com os interesses e desejos de quem vive e habita a esse mundo humano que é sua casa, nossa casa comum que é o planeta Terra. Nesse sentido nos permite seguir com as atividades no interior das normas efetivadas no contexto do modo de vida, no seio da educação de cada povo, seguindo os processos próprios de aprendizagens e seus ensinamentos, mas com abertura para o novo e o respeito a outros modos de viver.

É importante uma observação, pois não será um novo projeto, mas uma revisão nos dois projetos existentes – o projeto de extensão *Acompanhamento da formação continuada de professores A'uwẽ (Xavante) da Terra Indígena Pimentel Barbosa* e o projeto de pesquisa *Formação de professores A'uwẽ (Xavante) da Terra Indígena Pimentel Barbosa*. Após refletir sobre todo esse processo que faz parte da minha caminhada junto aos povos indígenas e das diversas leituras que faço, tendo como orientação principal, a filosofia indígena, Paulo Freire (2000), Merleau-Ponty (2006), Capalbo (2008), Passos (2003), não é possível continuar com o discurso e ação restritamente a uma formação de professores indígenas. O que me fez repensar esse trabalho foi a convivência com esse povo, os aprendizados efetivados em minhas ações cotidianas. Não posso fazer parte dessa vaidade acadêmica, que compreende que a formação, seja inicial ou continuada de professores indígenas, parte do conhecimento científico ocidental. Em tempo, é necessário fazer essa correção acerca da temática – formação de professores.

Para mudar essa percepção unilateral em nosso trabalho de extensão e pesquisa acerca da formação de professores, acrescenta-se nos dois projetos um novo objetivo exposto inicialmente nesse texto, e a configuração da formação de professores ganha uma nova compreensão. Existem formação de professores – indígenas e não indígenas. Os professores não indígenas são compostos pelos docentes da equipe da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e da

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), mas também outras pessoas estão se formando neste processo: os estudantes (graduação e pós-graduação) que acompanham os dois projetos, bem como as assessorias pedagógicas dos dois municípios que fazem parte da equipe parceira e alguns assessores dos Centros de Formação e Atualização do Professor do estado de Mato Grosso.

Desse modo, esclareço a intenção desse trabalho, em especial, que a formação de professores deve ocorrer com os professores indígenas, bem como com os docentes das universidades que compõem essa equipe. Se eles vêm para a universidade buscar outros conhecimentos para alargar sua interpretação de mundo, porque os docentes universitários (são formadores) não podem ir para as comunidades indígenas buscar outros conhecimentos para ampliar sua compreensão de mundo? Assim, compreendemos, nesse texto, a dimensão da objetividade e a dimensão da intersubjetividade, pois “[...] a dimensão intersubjetiva leva a uma maior conscientização das exigências de integração do ego na coletividade, ou seja, da compreensão de sua finalidade na ação social e educacional.” (CAPALBO, 2008, p. 131). Essa dimensão traz a significação do que é vivência da pessoa em sua relação comunitária, e não isoladamente, individual.

A filósofa Creusa Capalbo (2008) esclarece esse termo de pesquisa aberta no contexto da fenomenologia, ou seja: “[...] a finalidade da pesquisa aberta é registrar a experiência vivida, registrar tudo aquilo que for julgado significativo para as informações. As coletas de informações podem ser indicadas através de um pequeno número de tópicos.” (CAPALBO, 2008, p. 138-139). Esses tópicos devem estar ligados às temáticas abordadas na pesquisa. Desse modo, as informações obtidas são *dados brutos* descritos pela pesquisadora ou pesquisador que descreve os fenômenos como se apresentam na ordem vivida. Não se têm categorias prontas, elas serão classificadas a partir da pesquisa participante. Enquanto pesquisa participante o projeto passará por quatro fases. A primeira fase é debater sobre a proposta do projeto de dupla formação com as comunidades dessa Terra Indígena Pimentel Barbosa (TIPB); para isso, podem ser pensados os procedimentos: a) reunião com representantes de todas as aldeias, apresentando a minuta do projeto; b) realizar as discussões do projeto para ser reconstruído e aprovado pelo *Warã*⁶ para que eles possam fazer e refazer a nova proposta dessa

⁶ Warã – é composta pelos anciãos, os padrinhos, adultos e cacique. É uma reunião de presença

dupla formação de professores e escolher quais temáticas devem ser trabalhadas; c) após a aprovação do *Warã*, o projeto deverá ser finalizado com o apoio das comunidades e da equipe da UFMT/IE com os parceiros envolvidos (municípios e estado).

A segunda fase é a reunião com os envolvidos mais diretamente com a educação escolarizada: estudantes indígenas e não indígenas, professores (indígenas e não indígenas), coordenadora dos projetos (extensão e pesquisa), representantes da secretaria municipal, pois são dois municípios parceiros, cacique e todas as outras pessoas que trabalham na escola. A finalidade é buscar a compreensão de como deve ser alargado esse projeto e examinar as suas intenções.

A terceira fase é construir juntos as indagações a serem pesquisadas no seio das comunidades para a elaboração do PPE e das oficinas pedagógicas.

A quarta fase é o momento em que as três ou quatro instituições formativas – a universidade (equipe dos projetos), as prefeituras, estado e as comunidades indígenas (também compostas por equipes escolhida pelas comunidades) – realizam o acompanhamento das pesquisas nas aldeias durante as etapas intensivas e intermediárias.

Dessa forma, o projeto irá se fazer, acompanhando o tempo e espaços da educação desse povo. Todas as ações são planejadas com os parceiros: representantes da Terra Indígena Pimentel Barbosa e dos dois municípios presentes – Canarana e Ribeirão Cascalheira-MT. Também as ações são desenvolvidas em dois períodos: intensivos e intermediários. O período intensivo considera a presença das equipes executoras nas aldeias. O período intermediário é o tempo que os professores, acompanhados pela equipe formada nas aldeias, desenvolverão suas ações nas aldeias. O período intensivo pode durar de um a sete dias na aldeia, a cada três meses aproximadamente, programado ao longo de cada ano, a depender da necessidade. E é nesse tempo e espaço que nós, docentes da UFMT,

masculina. Em casa, os esposos conversam com suas mulheres e elas emitem suas opiniões que seguem para a discussão dessa reunião. Ela ocorre duas vezes ao dia. Uma antes do amanhecer e a outra ao anoitecer. Tem poderes decisivos e consultivos. Em nossa compreensão, uma é de planejamento do dia, mas também se discutem outras coisas, e a outra é avaliativa acerca do que ocorreu durante o dia, podendo também entrarem na reunião outras questões da comunidade. Ela não se fecha em uma pauta rígida ou horário de término. A depender do problema já vi reunião do anoitecer emendar com a reunião do amanhecer.

saberemos como será realizada a nossa formação preparada pelas comunidades. Esse é o lado invisível que sabemos estar presente, mas não o sabemos como é, por isso, buscamos esse novo aprendizado.

Diante de tudo o que foi exposto, torna-se conhecida, minimamente, a minuta de uma proposta de projeto como um todo, com a intenção de uma produção coletiva pelos dois conhecimentos que são parte da educação escolar e da educação indígena. Assim como a educação desse povo, a metodologia do projeto segue como um ciclo, ou seja, todos os momentos apresentados são repetidos ao longo do seu desenvolvimento.

2 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A primeira coisa a esclarecer é a definição de Terras Indígenas e seus conceitos jurídicos. Eles estão presentes na Constituição Federal de 1988, no artigo 231. Nele, consta que Terra Indígena são aquelas que eles ocupam,

[...] por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. (BRASIL, 1988).

Esse artigo, em especial, garante os direitos dos povos indígenas. Sabe-se que essas terras são bens da União e lhes dá o direito de posse permanente e o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios, enfim, de tudo que está sobre a terra onde são formados seus territórios.

O território para o povo Xavante da Terra Indígena Pimentel Barbosa, de acordo com relato dos idosos no *Warã* e conversas informais com as mulheres, durante as idas para as roças, está havendo muitas mudanças de modo preocupante com a vida de todos/todas que o habita. A primeira mudança é a alimentar. Esse povo é caçador e vivem da proteína animal. Percebem que a relação do agronegócio interferiu no sabor das carnes dos animais que caçam. Além disso, diversos animais já estão quase extintos, como o tamanduá e anta, carnes da preferência deles. Eles acreditam que o agrotóxico está matando estes animais. O mesmo ocorre com algumas vegetações que são bases alimentares de carboidratos, como os diferentes tipos de batatas nativas. Elas estão ficando escassas.

Em suas expedições em busca deste alimento, as mulheres tem percebido a diminuição desses tubérculos e expressam a tristeza e o perigo para a continuidade da saúde deste povo.

O território deles é um espaço sagrado onde vivem os espíritos e donos de todos os seus alimentos. Com a mesma dinâmica que se desenvolvem a cultura e a educação desse povo, eles a trazem para o cotidiano, ou seja, numa sociedade indígena as pessoas não costumam separar a educação da saúde, das ações ecológicas, ambientais. Tudo isso faz parte da educação, e com os Xavante é essa premissa que educa um bom Xavante, seja mulher ou homem. Todos e todas devem respeitar a mãe terra para seguir a vida, tratados por ela e pelas chuvas, bem como pelas formas de água, as estrelas, o sol, as plantas e os animais. Todos os seres vivos fazem parte do mesmo universo e são filhos e filhas de uma mesma mãe: a terra, a natureza – Gaia. E tudo isso faz parte desse espaço de vida que é o território, que conduz a vida e a educação do povo Xavante

Nesse contexto, a metodologia voltada para a fenomenologia abre a possibilidade de uma discussão profícua e da procura de compreensão e entendimento acerca da formação pessoal e profissional. Essa inspiração adveio dos estudos de Merleau-Ponty⁷, na obra da filósofa Creusa Capalbo, “Fenomenologia e Ciências Humanas”, estudiosa da fenomenologia. Ela busca uma indagação importante da teoria da transformação revolucionária para iniciar esse debate de uma educação com outro olhar mais humano e, para isso, perpassa para um entendimento diferente do costumeiro sistema educacional brasileiro. De acordo com essa teoria de transformação revolucionária, é preciso mudar a estrutura e daí decorre a mudança social. Essa estrutura está ligada à política governamental. No caso da formação intercultural “O papel do educador, em sua ação política, ou em sua docência, deve-se voltar para a estratégia de formação na prática política e ideológica em prol da mudança estrutural. A teoria obtem-se pela práxis revolucionária” (CAPALBO, 2008, p. 122). É preciso considerar que as educadoras e educadores devem recusar as ações pedagógicas que os levam a ser meros transmissores de conhecimento. As ações das professoras e professores se voltam para pessoas e não para sujeitos anônimos. É necessário sair do dualismo clássico, em especial

⁷ Temos o Grupo de Estudos Merleau-Ponty & Educação (GEMPO), coordenado pelo professor Dr. Luiz Augusto Passos. Todas as quintas feiras, das 17:30 às 19:30hs, nos encontramos para os estudos com ênfase em Merleau-Ponty e Paulo Freire, na UFMT/IE/PPGE.

da separação do corpo e mente; para ela, a educadora e o educador, nessa visão de totalidade da vida, devem agir diferente. Em suas palavras:

O educador não quer compreender o homem em sua vida vivida tal como ele compreende um livro que leu ou uma lição que aprendeu. Esta compreensão é recíproca da vida vivida, tanto pelo educador quanto pelo sujeito educando que vive a sua vida. É esta compreensão subjetiva que leva à conscientização e à ação no ato pedagógico. (CAPALBO, 2008, p. 123).

De acordo com esse pensamento, necessitamos transformar nossas ações e atitudes no contexto da formação. O professor e a professora que vivem em sua comunidade têm seus saberes e conhecimentos. Um conhecimento que não pode ser ignorado por outro conhecimento que se julga superior. Não pode haver superioridade nessa relação, o que há é diferença no pensar e no agir da formação da pessoa e podemos levar para o campo da formação profissional, pois ambas as formações estão dentro de um mesmo corpo. É imprescindível considerar a relação da intersubjetividade.

Para Freire (1996, p. 24), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. Nessa reflexão crítica é que nasce a inquietação. Como posso falar em interculturalidade se proponho uma formação continuada para professores indígenas? Como posso falar em Educação Escolar Indígena se considero apenas a educação escolar como detentora de conhecimentos científicos? Por que não falar da formação continuada intercultural? Daí a importância da proposta que objetiva esse texto: formação continuada intercultural. Essa formação é para todas as pessoas envolvidas no processo educacional, seja indígena ou não indígena. O comum é os professores e professoras indígenas virem para as universidades buscar formação inicial e esse processo dá continuidade na formação continuada. Os “formadores” dos indígenas são os não indígenas ligados a uma instituição formadora. É preciso romper com essa tradição preconceituosa. Aqui proponho a formação continuada intercultural como uma relação de respeito, de paridade, de troca de saberes e conhecimentos em ambos os casos – formação de professores indígenas – conhecimentos escolares nas universidades, nas escolas ou outros espaços que envolvam essa educação escolar. Formação de professores não indígenas – conhecimentos étnicos da tradição educacional e cultural de cada povo, em diferentes espaços que envolvam essa educação. Podemos aqui nomear

como uma “escola sem muros”. Uma educação que considere a totalidade sem minimizar a singularidade.

Assim sendo, na formação continuada intercultural, os formadores e formadoras não indígenas devem passar pelo processo de formação de acordo com a educação e filosofia, em nosso caso, do povo Xavante. Devem conhecer o processo formativo deles, aceitar que também necessitam de formação. Só assim podemos falar de “formação continuada intercultural”. Uma formação amorosa em que aceita a intersubjetividade como um possível diálogo ao longo desta formação.

É nesse propósito que vem a proposta da formação continuada intercultural, em que a intersubjetividade é valorizada. É pela intersubjetividade que se tem o reconhecimento de toda a natureza porque ela é linguagem, portanto, diálogo. Losso (2008 apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008), no tema *intersubjetividade*, afirma que a condição para a intersubjetividade é o diálogo. A linguagem mediatiza a pessoa ao seu mundo como ser no mundo. Mediante a importância da linguagem na compreensão que se assenta na intersubjetividade, o diálogo mediatiza a comunicação e as relações da humanidade com a natureza, tomando uma atitude que revoluciona a prática e a participação humana diante dos problemas de suas realidades sociais. Por isso, a necessidade de buscar uma formação engajada politicamente, reconhecer as diferenças e por elas querer modificar sua realidade.

O filósofo Merleau-Ponty (1991) complementa essa questão, ao afirmar:

Muito mais do que um meio, a linguagem é algo como um ser, e é por isso que consegue tão bem tornar alguém presente para nós. [...] O sentido é o movimento total da palavra, e é por isso que nosso pensamento demora-se na linguagem. [...] a linguagem não pressupõe a sua tabela de correspondência, ela mesma desvela seus segredos, ensina-os a toda criança que vem ao mundo, é inteiramente mostração. (p. 43).

O convívio com os povos indígenas me fez repensar a linguagem. Durante a pesquisa, como aprendiz da língua *A'uwẽ uptabi* vivi essa linguagem como um “ser”. Longe do tradutor, eu e elas na roça. Percebi um movimento em seus corpos, rostos e alterações de vozes. Tentei entender o que estava havendo pela tradução da língua, mas falavam rápido demais e além do mais eu estava com as mulheres idosas, a língua é muito bem falada, sem empréstimo da língua portuguesa. Tentei acalmar-me e buscar compreender o que estava se passando por outras formas de linguagem. Então por meio do corpo, da expressão facial, e do tom de voz,

compreendi que não se tratava de algo grave, mas de alegria. Por ali passavam um bando de porcos selvagens e elas falavam que tinha que avisar os homens para vir caçá-los para o alimento proteico deste povo. Tanto Merleau-Ponty quanto Paulo Freire reconhecem o poder da linguagem de dialogar e não fechar as portas da compreensão das coisas. Ambos percebem o diálogo como modo de se comunicar abrindo fronteiras e o reconhecimento das diferenças do jeito de ser e viver. Pela palavra, Paulo Freire em suas diversas obras, afirma que se lê o mundo por meio delas. A palavra está envolta na corporeidade de cada pessoa, no compromisso com a cultura e com a educação. A palavra se faz linguagem.

Merleau-Ponty (1991) afirma que “[...] temos de considerar a palavra antes de ser pronunciada, o fundo de silêncio que não cessa de rodeá-la, sem o qual ela nada diria, ou ainda pôr a nu os fios de silêncio que nela se entremeiam” (p. 47). Essa questão é profunda em seu sentido. Antes da palavra ser proferida é preciso que o falante pense e repense. Ela tem força de construção, mas pode ser mal interpretada e não dizer o que era para ser dito. O silêncio que separa a palavra não dita e a dita é uma profusão das ideias que permeia o interior do pensamento e isso provoca o refletir dos sentidos dessas palavras. Vejamos o que diz Paulo Freire (2000) que alinha a palavra à intersubjetividade, reafirmando que ela é a origem da comunicação. A humanidade constrói o mundo porque assim “A palavra abre consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. [...] A palavra porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo.” (p. 19).

Ao reencontrar-se e reconhecer-se como ser no e do mundo, o humano vai perceber que o mundo é uma expansão das consciências, sem limites, com muitas lições para serem ensinadas. Mas, para compreender o significado da existência dos fenômenos sociais, naturais como seres do e no mundo, é necessário o diálogo e o despertar para uma moradia coletiva, ser mais *nós* do que *eu*.

Nessa via do pensar, o ato do educar toma outra dimensão e a educação torna-se um processo mais complexo da reeducação para o viver em coletividade e para a diferença. Essa complexidade conceitual nos remete a Edgar Morin (2015), que nos auxilia a trazer essa educação como valor da vida.

O problema da complexidade deve ser correlativamente colocado no quadro gnosiológico (o pensamento da realidade) e no quadro ontológico (a natureza

da realidade). Significa que a complexidade diz respeito simultaneamente aos fenômenos, aos princípios fundamentais que governam os fenômenos, aos princípios fundamentais – metodológicos, lógicos e epistemológicos – que governam e controlam o nosso pensamento. (p. 400).

Fazer uma proposta de formação de professores com a pretensa formação intercultural é um pensamento complexo no sentido das incertezas que virão ao longo dessa construção desafiadora de formação. Para Morin (2015), a incerteza é um princípio biológico que está atrelado à realidade da vida. E esse princípio da incerteza (equivocos, ambiguidades, imprecisão) nos leva ao conhecimento, pois, como parte de um pensamento complexo, revela a necessidade da elaboração de um conhecimento mais rico. Esse pensamento colocado no contexto da *gnose* leva a buscar o conhecimento produzido pelas comunidades indígenas ao longo de suas existências. Quais princípios fundamentais governam os fenômenos relacionados à construção epistêmica que orientam suas vidas?

Nesse contexto de pensamentos, Morin (2015) traz outros dois conceitos que motivam a repensar nossos valores, nossas ações rumo a uma construção coletiva para uma realidade mais digna, em especial para as pessoas que vivem em realidades fragilizadas e vulneráveis às condições políticas e sociais. Como historiador, sociólogo e filósofo, Morin mostra que vivemos um contexto interligado a duas tragédias: histórica e política. Com relação à primeira, “[...] seus momentos de graça são efêmeros, e o desabrochar da alta complexidade provoca não a sua própria desintegração, mas, frequentemente, uma profunda regressão.” (p. 480). É preciso repensar esse estado de graça tão passageiro e concordar com o pensamento de que a história é trilhada pelas incertezas, hesitações, conflitos e por soluções de baixa e alta complexidade. Por isso mesmo, não devemos descuidar das fragilidades e estar sempre buscando o princípio da permanência, aqui entendido por mim como o princípio da vigília, ou seja, focado no diálogo e nos debates acerca dos fenômenos que afligem cada comunidade com relação às mudanças que devem ocorrer na sociedade.

Com relação à tragédia política, esse autor afirma que:

Em primeiro lugar a tragédia política reside na oposição entre uma realidade antropossocial, que produz e apela para a elevadíssima complexidade, e o pensamento político, que responde à ambiguidade, à incerteza e à contradição por simplificação, maniqueísmo e exorcismo. A tragédia política reside

igualmente na contradição inerente à ação política, cuja maior necessidade é a detecção do erro, do falso e da mentira, e cujo maior produto é o erro, o falso e a mentira. (p. 481).

Vivemos momentos em que escritos nas redes sociais nos deixam inseguros, pois muitas das informações são pautadas em mentiras, em falsidade e calcadas em erros dos opositores, faknews. Isso complica a vida das pessoas, que não conseguem fazer uma análise do dito e do que está por traz daquelas palavras ou mesmo áudios, vídeos. É passado da hora de percebermos onde está a relação que visa o *bem viver* das pessoas, das comunidades, do planeta.

As comunidades indígenas *A'uwẽ uptabi* não estão livres desse pensamento político que gera desentendimento entre as pessoas que ali vivem. Certos políticos usam discursos ambíguos para confundir as pessoas que têm a língua portuguesa como a sua segunda língua. Seus discursos são maniqueístas e manifestam sempre a dualidade do que é bom e do que é ruim. Valem-se da falsidade e da mentira para simular um discurso verídico, que irá se tornar verdade absoluta, se chegarem ao cargo eletivo. Exorcizam todo o pensamento do político eleito para ganhar a confiança da comunidade. Em vez de fazer um plano de trabalho concreto, gastam o tempo verbalizando acerca do erro do atual governo, seja municipal, estadual ou federal. São falsas as promessas de uma educação diferenciada, pois não entendem que educação é essa. Ou prometem uma Educação Escolar Indígena sem saber o significado dessa educação. O povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante) não acredita nas falsas promessas dos políticos que afirmam que irão ampliar e legitimar as Terras Indígenas, e, na prática estão retirando poderes que já tinham sido reconhecidos pela Constituição Federal de 1988. Eles percebem que estão sendo lesados, por isso, se organizam em ações para minimizar os danos em relação ao que já conquistaram. Seguem as marchas em Brasília, vários canais de comunicação que usam entre etnias para organizarem suas lutas pautadas em suas necessidades e continuidade daquilo que já foi adquirido por direito social. Para além dessas dificuldades apontadas a nível nacional do país, ainda enfrentam obstáculos municipais em relação ao desenvolvimento pedagógico. As políticas descontínuas, ou seja, o faz e refaz toda vez que há mudanças de governo, municipal.

É comum os governos municipais trocarem a sua equipe de confiança na secretaria de educação, e isso tem causado um transtorno para a política educacional dos povos indígenas. De quatro em quatro anos troca-se a equipe pedagógica

e com ela as pessoas que trabalham como assessoras das escolas indígenas. Qual é o resultado disso? Essas pessoas demoram mais de dois anos de trabalho para compreender (quando entendem) que a educação escolar, no contexto das aldeias, deve ser trabalhada de um modo diferente. Asseguram-se numa pedagogia rígida, trabalhada com um calendário de um contexto dos não indígenas e, para piorar, em contexto urbano. Os professores *A'uwẽ uptabi* usam o seu tempo para ensinar a essas pessoas que na sua comunidade isso não funciona. Alguns assessores e assessoras cedem um pouco, no sentido de que isso pode ser mudado. E, assim, transcorrem, via de regra, quatro anos para perceberem que a comunidade vive de modo diferente e que a escola deve ser pensada de outra forma. Mas, quando isso ocorre, já é hora de trocar a equipe, caso a oposição tenha tido êxito nesse trabalho.

Essa problemática ocorre em diversos municípios do Vale do Araguaia, mas pelas conversas informais com professores indígenas e lideranças do país é uma prática em quase todo território brasileiro, seja nas Terras Indígenas ou Reservas Indígenas. Quais são os prejuízos registrados? De um modo geral, a partir das minhas observações ao longo dos anos trabalhando com professores indígenas, vivendo tempo prolongado em algumas aldeias desse povo e conversas com os professores indígenas, escutando seus reais problemas em relação ao fracasso de desenvolver uma educação escolar indígena no interior de cada comunidade é possível listar alguns mais comuns: a) ausência de formação continuada para professores indígenas; b) falta de conhecimento técnico e pedagógico de uma política voltada para a questão da educação escolar indígena; c) desconhecimento do modo de ser e viver do povo *A'uwẽ uptabi*; d) falta de interesse da equipe pedagógica municipal em estudar sobre o povo para compreender sua cultura; e) equipe pedagógica não reconhece os agentes sociais *A'uwẽ uptabi* como formadores de opiniões e capacidade em debater a escola que cada comunidade quer construir. Tudo isso reflete no insucesso do ensino e aprendizado para as escolas dentro das comunidades do povo *A'uwẽ uptabi*.

É mais comum, ainda, as escolas receberem um projeto pedagógico pronto das secretarias de educação. Muitos deles não dão certo nas escolas não indígenas nem nas urbanas pelo fato de não considerarem que as suas realidades sociais são diferenciadas. Algumas pessoas moram nas periferias, outras nos centros das cidades, outras moram e vivem nas ruas, enfim, não dá certo para as comunidades indígenas. Mesmo assim, existem os assessores pedagógicos para orientar os

professores indígenas como dar aulas, fazer plano de aula, projeto pedagógico e como devem ser os dias de aula. Isso é não considerar a filosofia de vida daquele povo. Tais projetos mostram a discrepância que existe no funcionamento das escolas no interior das comunidades indígenas de acordo com esses PPPs, a exemplo, o calendário escolar. Quando tem funeral o povo segue seus rituais e não tem aulas durante aqueles dias; quando tem rituais de iniciação, períodos longos e de grandes festividades também não se tem aulas. Enfim, tem estes e outros momentos que o currículo dos PPPs escolares advindos das secretarias não consideram diferenças no jeito de ser e viver etnico. As escolas não são e não podem ignorar o cotidiano de cada povo, por isso mesmo, antes de realizar a elaboração de um PPP para essas escolas faz-se necessário desenvolver pesquisas com a comunidade, escutando os envolvidos na educação de cada povo para aliar à educação escolar. Agir de um modo diferente, com práticas pedagógicas unilateral, tanto a secretaria municipal como a comunidade indígena ficam insatisfeitas com o resultado. “Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2000, p. 87). Para isso é importante tornar visíveis as duas educações: a escolar e a indígena. Os conteúdos devem ser gerados a partir das vivências deles, dos temas geradores.

Nesse sentido, “[...] este é o esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos” (FREIRE, 2000, p. 96). Para que os objetivos da educação escolar no seio das comunidades indígenas sejam alcançados é imprescindível compreender a realidade deles e com eles, identificar juntos (educação escolar e educação indígena) quais são as dimensões significativas que a educação escolar pode ser parceira frente as dificuldades enfrentadas por cada comunidade. A luta dos povos indígenas por uma educação escolar indígena vem sendo desenvolvida desde a década de 60 no sentido de trabalhar numa parceria em que a educação escolar não seja o sujeito e a educação o objeto, mas que ambas possam ter ações voltadas para o interesse e necessidade daquele povo e sua relação com o mundo em que vivem. Com esse pensamento de uma pedagogia voltada para a educação escolar, ocidental, com tempos e espaços diferenciados aos vividos no interior das comunidades *A’uwẽ uptabi*, não foi possível trabalhar com eles. O educador e filósofo Luiz Augusto Passos sabiamente coloca esse tempo que não dialoga com as diferenças e que predomina o capital.

É, por isso, que o tempo do capital é um tempo a só, monádico, dominante e destrutivo. Não se compõe, não dialoga, é um tempo autista. É também assim, um tempo de guerra, destruidor de toda e qualquer temporalidade, que destemporaliza as humanidades e as aniquila. Ele, como tempo do Capital, formatou a escola à sua imagem e semelhança. Destemporalizou-a. representou-se no seu currículo e a escola em parte sucumbiu à sua voragem, mas também reagiu valentemente, gerando vida e libertação, em grande parte possibilitada pelas próprias contradições que a tentaram submergir. [...] para uma pedagogia libertadora, em favor da vida. Ora a cultura escolar brasileira carrega pesadelos adquiridos no éter da cultura da ganância (TER), da prevalência (VALER) e da prepotência (PODER): pesadelos arquitetados por uma temporalidade monádica da série, autocentrada, guerreira e destemporalizante, portanto, solitária, desumanizante e infeliz. (PASSOS, 2003, p. 12-13).

Ao longo dos anos, ou seja, desde 1998 que venho desenvolvendo trabalho pedagógico nessa Terra Indígena, vivendo longos períodos de trabalho com os professores *A'uwẽ uptabi*, nas aldeias e envolvida com a educação escolar, mas sem muito sucesso. Fui escolhida pelas mulheres idosas para escrever a vida delas e isso foi possível no doutorado. A partir de 2012, após terminar a pesquisa desenvolvida com elas, aprendendo e aprofundando na compreensão da filosofia de vida deste povo, é que foi possível pensar outra dimensão da educação escolar que até então eu não fazia essa relação da formação continuada intercultural. Elas me ensinaram que para eu escrever, eu precisava sentir na pele e na alma o que elas sentiam enquanto se faziam mulher *A'uwẽ uptabi* e me assumiram como mulher *A'uwẽ uptabi*, condição para escrever sobre elas. Sabiamente elas mudaram o meu projeto de doutoramento pois os objetivos e metodologias foram se fazendo ao longo dos dois anos de pesquisas na aldeia Pimentel Barbosa vivendo e respirando as energias desta educação. Aos poucos fui me refazendo, bem como reconstruindo e reconstituindo meu pensamento acerca da formação inicial e continuada de professores indígenas. Esse povo me ensinou que tem uma pedagogia, uma filosofia e não estavam solicitando uma outra que tirasse a sua autonomia de ser e viver. Foram anos de aprendizados (e ainda estou aprendendo) de que eles estão me formando profissionalmente e como pessoa.

Foi dessa convivência que aprendi que eu também precisava me formar com o povo que eu estava trabalhando, sejam eles *A'uwẽ uptabi* (Xavante), *Apyãwa* (Tapirapé), Karajá (*Iny*), Guarani ou *Kaiowá*. Não importa, o essencial é a condição

do conhecimento da filosofia daquele povo. Não basta ser pesquisador(a) se não se propõe a conhecer aquele povo para falar dele. Para isso, tem que viver experiências junto a eles, participar das suas alegrias, tristezas, conhecer sua educação. Foi assim que nasceu o desejo dessa formação de professores indígenas e não indígenas em um contexto das comunidades indígenas.

Ao longo desses anos, fui aprendendo e (re)configurando a proposta de formação de professores no interior das aldeias. Tenho presente que a educação escolar tem que ser diferente. É imprescindível que essa escolarização respeite o calendário cíclico desse povo: as coletas de frutos e tuberosas, as caças, as festas, as roças, os rituais festivos ou de luto. Tudo isso faz parte da educação indígena, que deve ou deveria estar interligada com a educação escolarizada, pois seus participantes fazem parte de uma educação una e não separativa. E é essa escolarização que querem os *A'uwẽ uptabi*. Uma educação escolar que respeite suas tradições e que dê as mãos para sua educação formativa.

O problema que se destaca é a falta de professores capacitados para trabalharem na perspectiva da Educação Escolar Indígena EEI, conforme direitos garantidos na legislação brasileira. Exemplificamos algumas normas: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001); Resolução CNE/CEB/03/99 (BRASIL, 1999a); Parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999b). Essa última detalha bem os direitos da educação indígena e da educação escolar indígena. Amparadas pelas legislações, as comunidades *A'uwẽ uptabi* da Terra Indígena Pimentel Barbosa (TIPB), vem vêm reivindicando das instituições públicas educacionais um trabalho específico de Educação Escolar Indígena na Formação de Professores Indígenas. Vamos seguir com algumas questões/problemas que orientem esse trabalho: por que a Educação Escolar Indígena se apresenta tão frágil na TIPB? Qual escola as comunidades desejam?

Esse problema de professores capacitados para trabalhar com a Educação Escolar Indígena é também um problema dos *waradzu* (não indígenas). Nós não somos capacitados para realizar essa formação. Se para eles (os indígenas) faltam os conhecimentos científicos da ciência ocidental, para nós faltam os conhecimentos que regem a vida dos povos indígenas, e sem eles não estamos aptos ao trabalho de pretensos formadores. Faltam docentes nas universidades com essa

formação. Somos todos doutores da educação, portanto, aptos pela academia para as pesquisas, formadores de opinião, mas não conhecemos o cotidiano deste povo. Esse problema está na raiz das universidades brasileiras. Devemos descer do pedestal acadêmico e buscar outros conhecimentos para que possamos reconstruir um novo conhecimento por meio da pesquisa que envolva o ato político e dialógico dessa formação.

A grande dúvida inicia-se na identificação das escolas (Projeto Pedagógico-Etnico, ou seja, o PPE), em que a construção do currículo seja voltada para os assuntos da comunidade e entrelaçado com a cultura *A'uwẽ uptabi*. Para realizar um trabalho pedagógico inserido com um nome de Educação Escolar Indígena é urgente iniciá-lo construindo o PPE para que ele seja o esteio das ações desenvolvidas no seio da cultura escolar.

É importante, portanto, preocupar-se com a superação de pensamentos nos moldes coloniais em que o conhecimento científico da escolarização seja preponderante aos conhecimentos deste povo. Para isso, é necessário desenvolver pesquisas com comunidades, incluindo caciques, lideranças, conselheiros da comunidade, professores, coordenadores e outros funcionários das escolas. Não existe uma receita, o que existe são os dois princípios que orientam a educação de acordo com Paulo Freire, ou seja, o princípio do ato dialógico entre todos os envolvidos e o princípio do ato político, qual seja, uma construção do querer mudar a educação escolar que está posta nos moldes da sociedade não indígena para as comunidades indígenas.

Nesse percurso, usaremos uma metodologia sempre aproximando-se da educação *A'uwẽ uptabi*. O antropólogo e linguista Bartomeu Meliá (1979) dedicou sua vida nas questões indígenas, viveu mais de 50 anos morando em aldeias diversas, em especial com o povo Guarani, no Paraguai e Brasil. Essa vivência deu a ele a autoridade e sabedoria para descrever o que seria educação indígena.

A educação indígena [...] está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. [...] Tem-se aspectos e faces da educação indígena, que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem. O processo não é indiferente. A educação de cada índio é interesse da comunidade toda. A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos, ou pessoas, que possam conservar essa cultura. (BEALS; HOIJER, p. 668-69 apud MELIÁ, 1979, p. 2).

Essa educação segue outro tempo e orientação conforme vem sendo descrito. O caminho que leva à compreensão de um viver para outro viver. Isso quer dizer que vamos escutar as comunidades, aprender com elas, ler, produzir textos, debates e filmes como possibilidades de construir algo diferente, desafiando uma escolarização tradicional para a elaboração de outra forma de educação, dispostos a ensinar e aprender. A educação de partilha. Nessa proposta, nós, docentes em formação, necessitamos ir aos diferentes espaços de aprendizados e formação *A'uwẽ uptabi* para aprendermos um pouco mais acerca de como vive esse povo. Só assim conseguiremos oferecer uma formação intercultural e livre de preconceitos e discriminações raciais.

3 O CURSO PEDAGÓGICO COM PROFESSORES A'UWË UPTABI: A BUSCA DE UMA INTERCULTURALIDADE

Partindo do problema suscitado, que é a falta de professores *A'uwẽ uptabi* capacitados para trabalhar na perspectiva da Educação Escolar Indígena EEI, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, a Educação Escolar Indígena apresenta-se quatro características específicas:

Comunitária – porque produzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. [...] b) Intercultural – [...] 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 [...]. c) Bilíngüe/Multilíngüe – porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosa, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestado através do uso de mais de uma língua. d) 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. (MEC, 1998, p. 24-25).

É importante ressaltar que essa Educação Escolar Indígena (EEI) ainda é um fenômeno que desafia as instituições educativas, pois não têm conhecimento suficiente para colocá-la em prática. A dificuldade de implementar essa EEI trata-se

de um conjunto de ausências para efetivá-la. Nesses últimos anos, em especial de 2016 para cá, a situação piorou e muito. Não há uma vontade política de mudar essa realidade. Falta qualificação docente para as formações. O pouco recurso financeiro para desenvolver esse trabalho que tinha foi quase extinto comparando com os anos anteriores. O desejo das comunidades indígenas em efetivar essa EEI está cada vez mais distante e de interesses governamentais que deturparam a escolarização, fragilizaram o processo de reconhecimentos dos direitos adquiridos conquistados pelos povos indígenas. Raros são os registros dessa prática no contexto das comunidades indígenas. E é por isso que as comunidades dessa Terra Indígena vêm reivindicando das universidades um trabalho específico de Educação Escolar Indígena na Formação de Professores Indígenas. Mas as universidades têm um problema a resolver: onde estão os professores capacitados para enfrentar esse trabalho? Temos docentes que aceitam o desafio do aprendizado e uma formação recíproca, onde uma educação educa a outra, e assim seguimos dialogando nesse processo formativo.

Para efetivar essa *modalidade*, é necessário compreender o que é interculturalidade. Atualmente, tem sido palco de debate essa necessidade, mas não é tarefa fácil por ser uma palavra polissêmica. O que é claro entre todos os autores é que envolve uma tomada de consciência de que todas as culturas estão resignificando seus sentidos. Para Ricardo Salas e Astrain, é importante o amadurecimento da ideia de interculturalidade, de modo que ele traz em seu bojo três interessantes observações: “[...] há uma prevenção na dimensão do *inter* superando determinadas limitações das categorias de aculturação, transculturação e mestiçagem, as quais pressupõem um indício semântico do tipo de absorção evolutiva.” (SALAS, 2010, p. 58-59). Nessa primeira, é permitido enxergar além desses termos de exclusão. É a superação do discurso evolutivo para diminuir as culturas de outros povos.

A segunda observação do autor pontua que a interculturalidade pode ser reconhecida em diferentes espaços de poder do conhecimento, o que é preocupante, pois podem modificar sua intenção: “[...] ela pode ser utilizada pelos Estados e pelas instituições como uma categoria geopolítica, que permite assimilar ou reduzir as demandas culturais das etnias e minorias que foram subjugadas por muito ou curto espaço de tempo.” (SALAS, 2010, p. 58-59). Importante compreensão, pois esse processo de descentralização, de acordo com essa proposta, nem

sempre é aceito e pode maquiar uma proposta *intercultural* pautada no desejo da primazia de uma cultura sobre a outra.

Essa posição é, ainda, geralmente, o entendimento que predomina na realidade brasileira.

A terceira observação dele é de que a *interculturalidade* não pode estar separada de processos de auto e de heteroreconhecimento entre culturas diversas. O autor afirma que:

[...] a interculturalidade conduz a uma discussão em torno das formas de reconhecimento das identidades culturais, do hetero-reconhecimento de culturas que viveram em assimetria e, que suscitam o grande problema das identidades morais. (SALAS, 2010, p. 58-59).

Esses grupos, seja indígena ou não indígena, de culturas nacionais, populares e étnicas, podem ter histórias semelhantes e viveram relações de exclusão e de negação e, como diz o autor, *ad intra e ad extra*. É importante, portanto, preocupar-se com a superação de pensamentos coloniais nos trabalhos com povos indígenas também. Para isso, é necessário tomar diversas medidas para mudar um conjunto de problemas citados até agora, mas a situação da escolarização no país se agrava a cada dia mais. Após construir o PPE de cada comunidade (aldeia), é necessário desenvolver ações pedagógicas para acompanhar as práticas docentes no agir de suas práticas educativas. A cultura escolar precisa dialogar com a cultura dos *A'uwẽ uptabi*. A escolarização não pode e nem deve ser superior ou partir dela mesma. Nossa proposta é que esse movimento seja contrário, ou seja, a escolarização terá seu desenvolvimento com ponto de partida e de chegada das vivências, necessidades e dos desejos de cada aldeia participante. A Terra Indígena Pimentel Barbosa quando iniciei o trabalho lá era composta por 3 aldeias. Atualmente são 11 aldeias constituídas em seu interior. Ela tem limites com os municípios: Água Boa, Canarana, Nova Nazaré e Ribeirão Cascalheira, entretanto, Canarana e Ribeirão Cascalheira são efetivos nos trabalhos estruturais junto a essas comunidades. Durante muito tempo foi difícil buscar parceria com eles para desenvolver ações com oficinas pedagógicas. Conseguimos efetivar parceria com esses dois municípios para desenvolver essa formação em 2017, mas logo entrou a pandemia. E agora vamos retornar com as atividades, assim que os dois projetos – extensão e pesquisa – passar pelos tramites legais entre universidade, município e comunidades. Faltam recursos financeiros.

Iniciamos essa parte abordando a questão dos direitos humanos. Os direitos, em tempos da globalização, têm levado os povos indígenas a tomar cuidados quanto a sua compreensão. Bustos (2014) apresenta longa discussão em sua obra. Ele afirma que:

Lo que parece claro que los derechos humanos, lejos de erigirse en el nuevo paradigma aglutinante globalizado, se han conformado en poderosos argumentos de disputa y en un lenguaje intercultural de alcance mundial para hacer frente a las interpretaciones hegemónicas sobre el mundo y defender intereses sectoriales. (p. 19-20).

É pertinente essa preocupação dos estudiosos do Chile com relação aos direitos humanos e às sociedades indígenas, por exemplo. Os cuidados conceituais com que são apropriados e seus usos ilegítimos fazem com que coloquemos em descrédito as ações dos direitos humanos. Pensando em uma democracia ocidental arraigada em favorecimentos imperialistas, necessita-se buscar uma leitura crítica quando a palavra interculturalidade, no contexto dos direitos humanos, é naturalizada, e isso coloca em xeque a confiança de todas as pessoas que recorrem aos seus direitos.

Vários estudiosos fizeram parte das discussões sobre globalização e foram citados por Bustos (2014), dentre eles, Quijano e Escobar alertam que ela vem sendo percebida como uma radicalização da modernidade, do ocultamento das mensagens globais para moldar o imaginário coletivo a fim de afinar com o discurso e ações dos mecanismos de dominação. Desse modo, o que se tem a fazer é colocar a interpretação do que se lê e de seus usos, que, muitas vezes, legitima a opressão e o desrespeito da cultura e da vivência dos povos originários. Por outro lado, os povos indígenas devem fugir e cuidar para não serem cooptados pelo discurso e ações do Estado e das instituições que revelam trabalho com eles. Procurando minimizar os mecanismos de dominação da globalização radicalizada pela modernidade, os Xavante de Pimentel Barbosa têm dialogado com os prefeitos, governadores, docentes conhecidos de universidades públicas a procura de consolidação de ações que levam as suas escolas serem transformadas em Educação Escolar Indígena. A dimensão da formação continuada intercultural dos professores não é desconexa da educação dos *A'uwẽ uptabi*. O mundo desse povo está ligado à realidade vivida por eles. O real dessa sociedade está lá e não vamos construí-la; por isso, partimos dela,

dos problemas apresentados por ela, dos desejos de mudanças àquilo que não é concebível ao seu modo de vida.

O referido filósofo (2006) nos chama atenção que esse mundo,

[...] é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas [...] **O mundo** é aquilo mesmo que nós nos representamos, não como homens ou como sujeitos empíricos, mas enquanto somos todos uma única luz e enquanto participamos do Uno sem dividi-lo. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 6-8, grifo do autor).

Esse pressuposto nos faz refletir sobre a formação continuada dos professores que vivem esse mundo, descrito pelos *A'uwẽ uptabi*. O pedido de uma formação *para* eles nos coloca a responsabilidade de respeitar essa cultura, esse modo de vida, nos desafia a buscar alternativas com eles para interferir nos moldes curriculares prontos e acabados, os quais pressupõem que todas as realidades sejam homogêneas. A alternativa encontrada, depois de refletir sobre a temática da formação docente, é criarmos uma metodologia formativa entre professores indígenas e não indígenas.

O educador Freire (2000), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, afirma que a *dialogicidade é a essência da educação*. É, portanto, no diálogo e não no silêncio que oprime, sem direito à palavra, que se fazem as mudanças sociais. Assim ele descreve: “Se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.” (FREIRE, 2000, p. 78).

Nesse sentido, e concordando com ele, nos orientamos pela palavra de quem vive aquele mundo para estabelecermos o entendimento de como deve ser a função social da escola no interior de uma comunidade indígena. Como agir em prol de uma educação escolar indígena, partindo do pressuposto que pronunciar o mundo é uma ação de poucos, os *pensadores* da ciência, autores dos livros e dos sábios de uma educação escolar? Não seria uma construção e nem uma ação dialógica com as pessoas interessadas, que necessitam e esperam um diferencial nas ações pedagógicas.

4 FINALIZANDO ESSA DISCUSSÃO DO PROJETO EM FOCO

O maior desafio, beirando ao desespero, foi iniciar esse projeto. Diversos entraves ocorreram ao longo desses dois anos de idas e vindas nas aldeias, conversando com os envolvidos nesse processo de construção do projeto. Não conseguimos, enquanto equipe pedagógica de docentes dispostos a realizar essas atividades, financiamento para iniciar este projeto. As parcerias municipais e estadual não se decidiam e nem respondiam aos ofícios enviados. E quando, finalmente ao final de 2017, vieram as respostas, eram negativas de participação devido à instabilidade política dos municípios e estado.

Somente no ano 2018, já no segundo semestre, é que houve interesse por parte de um município (Ribeirão Cascalheira) a incentivar Canarana e o Centro de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO) de Barra do Garças e de Canarana a participar. Devido à urgência e a que, segundo esses parceiros, faz uns oito anos que não se realizava formação para professores indígenas especificamente, então foi iniciado com um curso de 30hs. Nova esperança renasceu nessa Terra Indígena. Em seguida, veio a pandemia, paralisando tudo, em Mato Grosso, no Brasil e no mundo. Só agora estamos retomando, aos poucos, o desenvolvimento dos projetos.

Conforme exposto no texto, reafirmamos que a formação continuada dos professores *A'uwẽ uptabi*, da Terra Indígena Pimentel Barbosa, deve ser construída com essas comunidades, pois o trabalho escolar é na e para as comunidades que reivindicam uma Educação Escolar Indígena. Para isso, necessita-se escrever o projeto pedagógico da escola, mas temos a compreensão de que os *A'uwẽ uptabi* precisam ser os protagonistas desse processo e participar da constituição da identidade de suas escolas. E essa identidade, nesse caso, o projeto pedagógico, está conectada com o jeito de ser e viver deles.

Foi na realização das atividades desse projeto, por meio da oficina pedagógica, que pude observar as dificuldades dos professores indígenas para realizar um plano de aula, ter ideia de como desenvolvê-lo. Mas o problema era bem maior, e isso tornou possível repensar essa formação ali, naquele momento que eu propunha que fizessem o plano de aula de acordo com seu calendário cíclico. Eles foram buscar apoio nos livros didáticos que o governo manda para as escolas. Senti, naquele momento, a fragilidade da minha formação no contexto da cultura indígena, da educação dos *A'uwẽ uptabi*, apesar da minha experiência.

Hoje, com 24 anos de trabalho com eles, percebi o quanto estava fragilizada minha formação, também. Então, não tínhamos apenas um problema para essa temática, mas dois. Se as comunidades indígenas não tinham professores para trabalhar nas escolas um conhecimento intercultural, as universidades também não tinham docentes para esse trabalho que as comunidades solicitavam. Por trás disso tudo, podemos perceber que há uma prepotência na ciência ocidental em querer ensinar conhecimentos e sem avaliar o seu próprio papel de formação docente para a árdua tarefa da educação escolar diferenciada. Não se faz formação acadêmica apenas com as leituras dos clássicos, bibliografias, mas também pela vivência, como afirmam Merleau-Ponty (2006), Paulo Freire (2000) e Capalbo (2008).

A filosofia dos *A'uwẽ uptabi* mostra ser urgente repensar essa complexa relação formativa, tanto como ser humano, como profissional, visto que ambos não se separam. Esse povo tem como mola propulsora a alegria de viver. Todas as suas ações formativas se voltam para rituais festivos, uma disciplina rigorosa no que tange à formação dos homens e das mulheres, mas um convencimento amoroso, que é passado de geração a geração, de que é a melhor forma de ser e viver é ser *A'uwẽ uptabi*. As estratégias são diversas. Usam os contares de histórias de valentia, de amorosidade, de exaltação aos seus ídolos guerreiros e guerreiras que a educação deles puderam formar. Os jovens crescem com o sentimento e reconhecimento de ser um bom ou uma boa *A'uwẽ uptabi*. Estão sempre dispostos ao diálogo e são bons de argumentos quando necessitam de algo que vá beneficiar a pessoa ou ao coletivo. As atividades do cotidiano ainda são focadas nos trabalhos coletivos. O sentimento de desenvolver ações que são de direitos e deveres estão presentes em seu cotidiano e faz parte da sua disciplina formativa de sujeitos *A'uwẽ uptabi*.

A alternativa pensada para essa questão inicial é o propósito de uma formação docente nos dois contextos culturais: indígenas e não indígenas. E a ela batizamos com o nome “formação de professores intercultural” no sentido de uma formação dupla: para docentes indígenas e não indígenas. Espera-se que com essa formação as ações pedagógicas dialoguem rumo a uma educação intercultural e, assim, seja possível trilhar rumo à construção da Educação Escolar Indígena. Uma escola que se considera viva e cheia de vida, voltada para a formação coletiva relacionada com o cosmo e o respeito à natureza, terra-mãe.

REFERÊNCIAS

BLONDEAU, Nicole; BOY, Véronique; POTOLIA, Anthipp. *Escola sem muros: uma escola da reliance* (Org.). Grande: EDUFCEG, 2021.

BRASIL. *Lei n. 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001.

BRASIL. *Resolução CEB n. 3*, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: CEB; CNE, 1999a.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. *Parecer n. 14/99*. Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Brasília, DF: CNE, 1999b.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

BUSTOS, Jesús Antona. *Los derechos humanos de los pueblos indígenas: el Az Mapu y el caso mapuche*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco, 2014.

CAPALBO, Creusa. *Fenomenologia e Ciências humanas*. Aparecida: Idéias & Letras, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MELIÁ, Bartomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Sígnos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO [MEC]. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL [SEF]. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MORIN, Edgar. *O método 2: a vida da vida*. 5. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

PASSOS, Luiz Augusto. *Currículo, tempo e cultura*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2003.

REZENDE, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena interligada à educação indígena: um problema a ser resolvido. *In*: BLONDEAU, Nicole; BOY, Véronique; POTOLIA, Anthipp. *Escola sem muros: uma escola da reliance* (Org.). Grande: EDUFCEG, 2021. p. 191-96.

SALAS, Ricardo. *Ética intercultural: (re) leituras do pensamento Latino-Americano*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

Sobre a autora:

Maria Aparecida Rezende: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista e Pedagoga em Antropologia pela UFMT. Docente da UFMT/Instituto de Educação. Vice coordenadora do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais em Educação (GPMSE/PPGE). Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação - Área de trabalho: Antropologia, Educação Escolar; Educação Escolar Indígena e questões indígenas. **E-mail:** rezemelo@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-8194-2443>

Recebido em: 21/03/2022

Aprovado para publicação: 18/11/2022