

Povos indígenas e a perspectiva intercultural na alfabetização

Pueblos indígenas y la perspectiva intercultural en la alfabetización

Valéria Lopes Redon, Universidade Federal de Mato Grosso, vallopesredon@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2047-6276>

Beleni Salete Grando, Universidade Federal de Mato Grosso, beleni.grando@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5491-2123>

Recepción: 11/11/2023 - Aprobación: 18/09/2024

Resumo

Este trabalho tem como referência a formação de professores/as indígenas voltada à alfabetização e à produção de materiais didáticos, no contexto do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (Asie), desenvolvido em universidades que atendem dez povos de Mato Grosso, com foco no polo de Cuiabá, entre os anos de 2017 e 2022. A análise da experiência formativa é fundamentada nas perspectivas de decolonialidade e interculturalidade, com base em autores como Mignolo (2005), Quijano (2005) e Walsh (2009). No que tange à alfabetização, as principais referências são as produções de Grossi (1990a, 1990b, 1990c) e a abordagem teórica pós-construtivista, desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa).

A metodologia utilizada no estudo é a formação-ação-intercultural, proposta pelo grupo Corpo, Educação e Cultura (Coeduc/UFMT), responsável pela coordenação do projeto. Entre os resultados, destacam-se a relevância do projeto Asie na formação dos professores/as indígenas, bem como suas limitações, como insuficiências financeiras, carência de recursos humanos e os desafios para superar a perspectiva da interculturalidade funcional no âmbito

Derechos de autor 2023 Revista de Investigaciones (Universidad Católica de Manizales). Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de esta obra de manera no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionar esta obra y mantenerse sin fines comerciales, no están obligados a licenciar sus obras derivadas bajo las mismas condiciones.



das políticas públicas. Observou-se ainda a falta de continuidade nas formações e a impossibilidade de analisar os contextos específicos de cada etnia. Por fim, destaca-se o desejo dos professores de expandir suas formações em novas perspectivas que assegurem uma escola genuinamente específica e intercultural, conforme prevê a legislação brasileira.

Palavras-chave: Projeto ação saberes indígenas na escola (Asie), alfabetização, pós-constructivismo, decolonialidade, interculturalidade

Resumen

Este trabajo toma como referencia la formación de docentes indígenas orientada a la alfabetización y a la producción de materiales didácticos, en el contexto del Proyecto Acción Saberes Indígenas en la Escuela (Asie), desarrollado en universidades que atienden a diez pueblos originarios de Mato Grosso, con enfoque en el polo de Cuiabá, durante los años 2017 a 2022. El análisis de esta experiencia formativa se fundamenta en las perspectivas de la decolonialidad y la interculturalidad, con base en autores como Mignolo (2005), Quijano (2005) y Walsh (2009). En lo que respecta a la alfabetización, las principales referencias son las producciones de Grossi (1990a, 1990b, 1990c) y el enfoque teórico posconstructivista, desarrollado por el Grupo de Estudios sobre Educación, Metodología de Investigación y Acción (Geempa).

La metodología empleada en el estudio es la formación-acción-intercultural, propuesta por el grupo Cuerpo, Educación y Cultura (Coeduc/UFMT), responsable de la coordinación del proyecto. Entre los resultados, se destaca la relevancia del proyecto Asie en la formación de docentes indígenas, así como sus limitaciones, tales como insuficiencias financieras, escasez de recursos humanos y los desafíos para superar una perspectiva de interculturalidad funcional en el marco de las políticas públicas. También se observó la falta de continuidad en las formaciones y la imposibilidad de analizar los contextos específicos de cada etnia. Finalmente, se resalta el deseo de los docentes de ampliar sus procesos formativos desde nuevas



REVISTA DE INVESTIGACIONES

Redon, V. L., & Grando, B. (2023). Povos indígenas e a perspectiva intercultural na alfabetização. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 54-80. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.236>

perspectivas que garanticen una escuela genuinamente específica e intercultural, conforme lo establece la legislación brasileña.

Palabras clave: Proyecto acción saberes indígenas en la escuela (Asie), alfabetización, posconstructivismo, decolonialidad, interculturalidad

Revista de Investigaciones, 23(42)

e-ISSN: 2539-5122

Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS



Introdução

Este trabalho apresenta um recorte das ações desenvolvidas no âmbito do Programa “Ação Saberes Indígenas na Escola” (Asie), do Ministério da Educação do Brasil, implantado por meio de portaria em 2013. O programa é executado em redes de universidades públicas do país que atuam diretamente com os povos indígenas e suas formas próprias de educação, com foco em pesquisa e extensão.

Nosso foco está nas formações continuadas de professores/as indígenas realizadas no estado de Mato Grosso, iniciadas em 2016 sob a coordenação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em parceria com o Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc) e o Programa de Pós-Graduação em Educação. Além da UFMT, outras duas universidades fazem parte da Rede que atua no estado até 2023: a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Em 2023, a parceria foi ampliada com a inclusão da Universidade de Brasília (UnB).

As ações do Asie constituem um programa de políticas públicas específicas para os povos indígenas, com foco em formações continuadas e na produção de materiais didáticos voltados ao processo de alfabetização, letramento e numeramento. Essas ações consideram a cultura e o contexto sociolinguístico de cada comunidade, adotando uma perspectiva intercultural. No entanto, essa perspectiva é tensionada pelas relações históricas entre as culturas indígenas, a população regional e as instituições com as quais as escolas estão vinculadas, sendo responsáveis pela estruturação, funcionamento e contratação de professores/as, que são reconhecidos tanto pelas comunidades quanto pelo Ministério da Educação (MEC).

Desde o início da Rede UFMT, o projeto tem atendido 14 etnias: Bororo, Munduruku, Kayaibi, Apiaká, Bakairi, Chiquitano, Kayapó, Terena, Umutina, Manoki, Nambikwara, Waymare e Paresi (Haliti e Waymare). Essas etnias são contempladas tanto nas formações continuadas

quanto na produção de materiais didáticos. Foram publicados e distribuídos 24 livros, cada um correspondente a uma comunidade, com base nos processos coletivos de produção desenvolvidos nas próprias comunidades. Os livros também estão disponíveis em formato PDF no site do Coeduc (www.coeducufmt.org/saberes-indigenas), podendo ser impressos e utilizados para intercâmbios entre as escolas. Além disso, os livros estão acessíveis para outros espaços formativos, como nas escolas urbanas onde estudam crianças e jovens Xavante, e podem ser usados como recurso didático para o ensino sobre os povos indígenas e suas culturas, em conformidade com a Lei 11.645 (Brasil, 2008).

É fundamental destacar a importância da produção de materiais que abordem os aspectos culturais e a língua específica de cada povo indígena. Embora a criação de materiais didáticos elaborados em colaboração com as comunidades e seus respectivos professores/as tenha representado um impacto significativo na oferta educacional, é necessário reconhecer que a mudança nos textos, nas imagens e nas palavras que têm significado para os povos indígenas é apenas uma parte do processo. Deve-se também considerar o aspecto didático das atividades para evitar a reprodução da perspectiva da colonialidade do pensamento ocidental moderno, que ainda se manifesta no cotidiano das escolas em todo o país. De forma geral, essa abordagem não leva em conta as hipóteses que os estudantes constroem ao longo de sua trajetória de leitura e escrita, excluindo muitos alunos desse processo de aprendizagem.

Reconhecemos, assim, que o tensionamento teórico-metodológico da “formação-ação-intercultural”, no qual todas as pessoas do projeto participam, independentemente dos diferentes papéis que assumem, é essencial para o desenvolvimento das ações. Esses papéis incluem: o/a professor/a cursista (professor /ada aldeia), o coordenador/a de ação (geralmente uma liderança indígena ou um/a professor/a com nível superior), o/a pesquisador/a-indígena, o/a formador/a (que, no caso da Rede de Mato Grosso, inclui os formadores indígenas), além dos supervisores/as das IES (que podem também ser indígenas, como é o caso da UFMT), e os coordenadores/as geral e adjunto. A partir das experiências formativas, pautadas pela pesquisa-ação e voltadas para a promoção de relações antirra-

cistas e decoloniais, o Coeduc desenvolve sua própria didática para orientar as formações, definindo-a da seguinte maneira:

A formação-ação-intercultural [...] pauta-se em uma prática pedagógica intencional e planejada para ações que garanta na formação a desconstrução de práticas educativas coloniais e racistas, além de promover a descentralização das relações autoritárias e hierarquizadas que colocam pessoas com diferentes experiências como desiguais e inferiorizadas – como a relação professor-aluno, por exemplo. A formação visa, assim, possibilitar a construção coletiva e individual de identidades que possam ser valorizadas e reconhecidas como potencial de saber e referência para a produção de conhecimentos interculturais e interdisciplinares (Grando, 2019, p. 19).

Além dos diferentes papéis desempenhados pelos/as professores/as e formadores/as em formação no Projeto Asie, o Coeduc conta com a colaboração de diversos voluntários, que atuam como uma rede de apoio aos eventos formativos. Esse apoio é fundamental para a materialização coletiva dos objetivos do projeto (2022, p.5).

- I. Realizar ações formativas com os/as professores/as indígenas para o aprimoramento das atividades didático-pedagógicas realizadas em suas salas de aulas.
- II. Oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento, e as epistemologias indígenas, considerando a etnomatemática e a etnociência de cada povo indígena.
- III. Fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, conforme a situação sociolinguística e especificidade epistemológica a fim de atender às especificidades da Educação Escolar Indígena.
- IV. Produzir e publicar materiais didático-pedagógico que valorizam os princípios epistemológicos próprios de cada um dos 10 povos atendidos.

A partir da análise do documento –Plano de Trabalho–, que orienta as ações formativas do Projeto, podemos afirmar que, independentemente do contexto institucional ou nível de formação, é essencial que os professores e professoras que atuam nas salas de aula das aldeias e territórios de cada povo envolvido recebam formação na área de didática. A didática nos permite compreender os processos de aprendizagem, potencializando o ensino com novas abordagens, especialmente no que se refere à alfabetização. Sem esse suporte didático, corre-se o risco de manter um ensino convencional, baseado apenas em explicações e memorização de conteúdos, sem considerar o processo de aprendizagem dos estudantes.

O contexto de leitura desta “formação-ação-intercultural”, metodologia desenvolvida pelo grupo de pesquisa responsável pela coordenação do processo Asie, analisamos as formações realizadas pela Rede UFMT-Unemat-UFR em Cuiabá, no período de 2017 a 2022. Essas ações estiveram vinculadas ao Projeto de Extensão aprovado nas instâncias da UFMT e metodologicamente aprofundadas pela pesquisa do Projeto de Pesquisa “Formação-ação de professores e a educação do corpo na Promoção da educação intercultural para as relações étnico-raciais em Mato Grosso”, aprovado pelo CAAE: 13614419.9.0000.5690/2019 – Universidade Federal de Mato Grosso/CONEP.

Para o próximo ano, espera-se a participação dos demais segmentos das IES envolvidas, com destaque para a retomada do diálogo com o Grupo de Estudos sobre Ensino, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa), devido à sua expertise em pesquisa e formação continuada de professores/as alfabetizadores/as, tanto no Brasil quanto em outros contextos.

O Geempa foi fundado em 1970, na cidade de Porto Alegre, por 50 professores/as preocupados com o ensino da matemática. Contudo, na década de 1980, influenciado pelas descobertas sobre os níveis do processo de alfabetização de Ferreiro (1985) e pelas evidências de que as dificuldades relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita eram ainda mais acentuadas do que na área da matemática, o grupo começou a se aprofundar no estudo da alfabetização. Esse movimento originou a trilogia de Grossi (1990), que apro-

fundou os níveis do processo de alfabetização e pesquisou aspectos didáticos alinhados a essas novas descobertas.

Com o recorte das formações realizadas com os/as professores/as indígenas, sob a coordenação do Coeduc/UFMT em parceria com o Geempa, o foco deste trabalho será a formação-ação-intercultural ocorrida entre 2017 e 2022. Durante esse período, houve a participação direta de formadoras da área de alfabetização, vinculadas ao grupo, que levaram em consideração os aspectos significativos e o processo dos estudantes em suas elaborações didáticas.

Essa parceria visa contemplar o que realmente os povos indígenas buscam, como destaca Bergamaschi (2013, p. 132), que descreve o “desafio da escola indígena atual como encontrar esse ponto de equilíbrio, valorizando os saberes indígenas no mesmo nível dos saberes científicos e tecnológicos, que em geral chamamos de educação intercultural”. É nesse desafio que se insere este trabalho.

O contexto histórico para o reconhecimento da educação escolar indígena

A educação escolar indígena está intimamente ligada ao processo de colonização, iniciado com a ideia de “descobrimento” do Brasil. Tal conceito, por si só, nega a humanidade dos povos indígenas, uma vez que estes foram ignorados pelos invasores, que alegaram ter realizado a “descoberta”. Essa narrativa oculta a realidade do que realmente ocorreu nesse período, que foi um verdadeiro massacre. Como destaca Ribeiro (2009, p.31), o “genocídio praticado pela conquista e a colonização europeia na América, através da propagação, muitas vezes intencional, de doenças, da brutalidade da escravidão e das condições de vida impostas aos índios, não tem paralelo na História”. Essa negação da humanidade dos povos indígenas foi utilizada como justificativa para tal brutalidade.

Nesse contexto, a escola e a igreja atuaram juntas na conversão dos indígenas, com o objetivo de transformá-los em “civilizados”. A escola impôs um ponto de vista, uma língua e uma religião, ignorando os conhecimentos e a diversidade dos povos indígenas. Essa escola hegemônica e monocultural resultou na perda de muitos saberes, como afirma Bergamaschi (2013, p.131): “é importante reconhecer que muitas culturas, conhecimentos e valores indígenas se perderam por imposição da escola”.

A escola tinha, então, três objetivos, de acordo com Ribeiro (2009): salvar as almas; servir à colonização e ao sustento da companhia, além de enviar excedentes para a Europa. Os europeus projetaram a ideia de que os indígenas que já estavam aqui não tinham alma e eram desconsiderados como seres humanos, para que pudessem ser convertidos e, assim, enriquecer a Europa, que se via como o centro da modernidade, do conhecimento e do poder. Era necessário construir a subjetividade daqueles que habitavam fora de seus limites, e essa subjetividade estava relacionada à inferioridade e à incapacidade delegada ao outro.

Assim como os colonizadores, muitos não indígenas, atualmente, não conseguem compreender e respeitar os povos indígenas, evidenciando o processo de reprodução de uma mentalidade marcadamente eurocêntrica, que se manteve pelos processos de educação, como a produção bancária, nos moldes freirianos. É sobre essa incapacidade produzida no pensar sobre si e sobre o outro que nos chama a atenção o grande líder do Povo Kayapó, Raoni Metuktire, internacionalmente reconhecido por suas lutas pela valorização da vida das pessoas e do planeta. Suas palavras ecoam em nossos ouvidos, nos mobilizando para uma outra perspectiva de educação, decolonial. Maial Panhpunu Paiakan (2022) chama a atenção de todos os não indígenas quando nos questiona: “Falam que nós somos bichos”, mas “Nós todos somos iguais, temos olhos, cabeça, morremos do mesmo jeito”. Ao trazer suas contribuições para pensarmos sobre nossas atitudes diante do nosso racismo, que nos insensibiliza para o outro, em especial o indígena, ele nos pede para nos respeitarmos como seres humanos que somos, convocando-nos: “Pensem sobre isso”.

Neste vídeo-aula de humanização, Raoni busca nos conduzir à complexa realidade marcada pelo sentir e pensar da colonialidade, chamando-nos à consciência da importância da preservação ambiental e alertando para o fato de que a destruição da floresta afeta a todos, independentemente das nossas tentativas de supostas superioridades ocidentalizadas: “Se vocês continuarem destruindo a floresta, vamos todos parar de respirar, todos nós”. Raoni expressa sua preocupação com todos, mostrando que ainda não compreendemos totalmente a importância da preservação diante de tanta destruição, que começou durante o período colonial e se prolonga com o princípio da propriedade sobre a natureza, sobre os humanos e tudo o que é vivo, destruindo-os para o lucro. Com Raoni, realizamos este exercício de sistematização dos nossos fazeres e saberes com indígenas em Mato Grosso, para reafirmar que todas as vidas são importantes e é pela educação que podemos, como não indígenas, compreender isso e aprender a respeitar a vida em todas as suas formas, humanas e não humanas.

Conhecemos as tramas da colonização, que teve um período na história, mas que, por ideologia, se propaga e se reinventa para se expressar hoje na colonialidade do poder, do saber e do ser. Fanon (2008, p.88) foi um dos pioneiros a abordar essas questões, destacando que a inferioridade existe como resultado do processo de colonização, já que a “civilização europeia e seus representantes mais qualificados são responsáveis pelo racismo colonial”.

De acordo com Almeida (2019, p.15) o “racismo é sempre estrutural”, como um “elemento que integra a organização econômica e política da sociedade”, ao estabelecer a necessidade de hierarquização evidente no processo de colonização. A hierarquização das raças começou com o processo de colonização da América.

É importante ressaltar que os povos indígenas sempre lutaram pelos seus direitos, inclusive por meio do movimento indígena, que ganha visibilidade e fortalece o princípio democrático do país. Isso é expresso na Constituição Federal Brasileira de 1988, que dedica o capítulo VIII aos indígenas. No parágrafo 231, afirma-se que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tra-

dicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988, p. 133).

Foram quase 500 anos de luta contra o apagamento de suas línguas, culturas, histórias e epistemologias. Contudo, a manutenção dos princípios da interculturalidade e da educação, marcadas por ritos e rituais, garantiu, atualmente, a presença de mais de trezentos povos e suas mais de 180 línguas originárias, dinâmicas e atualizadas com seus próprios percursos, mediadas pelos conflitos cotidianos com a sociedade “nacional”. Na pauta da educação, como fundamental para a compreensão de si no mundo e para se perceber como parte de uma coletividade humana, professores/as e lideranças de norte a sul do país mobilizam-se para pautar o diálogo com o Estado brasileiro em diversas mobilizações. Um exemplo exitoso tem sido a consolidação do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), que já se organiza em sua VII edição, a ser realizada em Brasília, entre 13 e 15 de dezembro de 2023.

Com isso, compreende-se que a educação escolar indígena é fundamental para os povos indígenas, embora a escola tenha sido historicamente utilizada de forma intencional para eliminar suas matrizes de pensamento e linguísticas, suas organizações sociais e suas estratégias milenares de economia e de relação com o ambiente. De forma sintética, entre outras referências, podemos afirmar, com Ferrão Candau e Russo (2010, p.157-158), que a história da escolarização indígena pode ser dividida em quatro períodos: 1. Desde a colonização até o começo do século XX, com a imposição da cultura hegemônica; 2. As escolas estatais bilíngues, com o objetivo de preparar os indígenas para a mão de obra; 3. A educação bilíngue como abordagem interacionista, que admite o fortalecimento da cultura local; e 4. Após a Constituição de 1988, os indígenas se tornam protagonistas do processo educacional. Deste referencial, no entanto, sabe-se que existem muitas contradições, avanços e retrocessos que se multiplicam quando ainda se mantêm as relações de poder sobre as formas de viver e conhecer o mundo dos povos indígenas, compartilhado com os não indígenas, especialmente colocando-os em situação de vulnerabilidade em seus territórios, frequentemente desapropriados e invadidos por religiosos, madeireiros, posseiros, garimpeiros e suas contaminações, que eliminam vidas.

Diante do desafio das suas educações que persistem e re-existem à colonialidade, reafirmam suas “diferentes línguas”, que explicitam os princípios que Ferrão Candau e Russo (2010) aponta como “o passo inicial para a apropriação de um diálogo entre diferentes culturas”, com isso, afirma: o termo “interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena” (p. 155).

São diversos os estudiosos que se posicionaram sobre o processo de colonização e, neste trabalho, recorreremos ao grupo denominado “Modernidade/Colonialidade”. Este nome é apropriado, pois os integrantes deste grupo de estudiosos defendem que a modernidade não pode ser dissociada da colonialidade. Eles partem do pressuposto de que a decolonialidade representa um terceiro elemento, situado entre a modernidade e a colonialidade.

É importante lembrar que esses estudiosos, considerando a partir da América do Sul, surgem com o propósito de possibilitar uma reflexão a partir das epistemologias do Sul, provocando o rompimento com a colonialidade que ainda nos molda como seres humanos. Essa colonialidade se constituiu em três dimensões: a colonialidade do poder, do saber e do ser. Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder representa um dos eixos fundamentais, classificando e hierarquizando a população com base na raça. O eurocentrismo, associado às crenças do pensamento burguês europeu e às “experiências e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América” (Quijano, 2005, p. 126), afeta a população global, e esse processo teve início com a colonização das Américas.

A colonialidade do saber é da mesma matriz da colonialidade do poder, pois está relacionada às perspectivas cognitivas, subjetividades e imaginário. Ela é um legado do eurocentrismo e impede a compreensão do mundo a partir de nossas próprias vivências. Através da colonialidade do poder e do saber, emerge a colonialidade do ser, conceito desenvolvido por Mignolo (2008). Esse conceito se refere às experiências vividas pelos seres considerados inferiores, naturalizando tanto as violências físicas quanto as simbólicas.

Os autores consideram o pensamento de Paulo Freire (2005, p. 53) como decolonial, pois ele se posicionou em defesa dos oprimidos, destacando que estes são tratados como “objetos, como quase ‘coisas’, sem finalidades próprias. As suas finalidades são as que lhe prescrevem os opressores”. Essa análise do contexto sociopolítico e cultural do país é explicitada a partir da educação, que se configura como o foco de aprofundamento das relações sociais nos estudos freirianos.

Considerando três grupos de estudiosos da decolonialidade, Ferrão Candau & Russo (2010, p. 65) destaca que os autores do grupo Modernidade/Colonialidade defendem que a perspectiva intercultural é um “caminho para desvelar os processos de decolonialidade e construir espaços, conhecimentos e práticas que possibilitem a construção de sociedades distintas”.

Para a autora e para a nossa compreensão dos processos educacionais, Walsh (2009) afirma que a “interculturalidade crítica” se divide em três perspectivas: a relacional, que aponta de forma mais básica e generalizada o contato e intercâmbio entre culturas; a funcional, que estabelece o reconhecimento das diferenças com o objetivo de inclusão na estrutura social existente; e a interculturalidade crítica, em que o eixo central é a problemática estrutural, colonial, racial e sua conexão com o capitalismo. Essa última é a perspectiva defendida pela autora, embora ela reconheça que ainda não existe de fato e precisa ser criada.

Enfrentando o desafio de proporcionar um processo formativo alinhado a essa fundamentação teórica, encontramos a experiência que articula a cooperação acadêmica e prática entre o Coeduc e o Grupo de Educação sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa). O Geempa possui vasta experiência na formação de professores/as, adotando uma metodologia que promove a aproximação entre o/a professor/a e o/a estudante, bem como entre os colegas. O/a professor/a não é o centro que transmite o conhecimento na sala de aula, mas sim aquele/a que cria situações para que os estudantes construam seu próprio aprendizado na leitura e na escrita.

Este grupo de pesquisa, que traz novos referenciais e práticas para a alfabetização no Brasil, baseia-se nas ideias de Piaget, que introduziu uma nova abordagem ao aprendizado ao perceber que o aprendiz constrói seus próprios conhecimentos, o que culminou na teoria construtivista. Além disso, dois outros pensadores construtivistas ampliaram a compreensão sobre o lugar da aprendizagem: Vygotski, que estudou o sujeito social, e Wallon, que abordou o sujeito plural, ambos contribuindo para a compreensão das diversas dimensões do aprendizado.

É importante destacar que, além desses estudiosos, a Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud (2017, p.18) é fundamental para o Geempa, pois ela enfatiza que os conceitos não são aprendidos isoladamente. Segundo o autor, um campo conceitual é “um conjunto de situações cujo tratamento implica em esquemas, conceitos e teoremas, em estreita conexão, assim como as representações de linguagem e representações simbólicas suscetíveis de serem utilizadas para representá-los”. Essa teoria orienta os docentes sobre o processo de aprendizagem dos alunos, que serão guiados pelos erros que cometem. Estes erros correspondem às hipóteses incompletas que os alunos percorrem durante o processo de aprendizagem” (Vergnaud, 2017, p.34).

Ao trazer o pensamento dos campos conceituais, aprofunda-se a compreensão sobre os processos de aprender a ler e escrever e, portanto, problematiza-se as práticas dos docentes que se propõem a alfabetizar crianças, jovens e adultos considerados analfabetos. Na mesma direção do diálogo teórico-metodológico, o Geempa tem mantido interlocução com Sara Pain ao longo dos anos, adotando sua compreensão sobre a ideia do sujeito que ignora. Para Pain (2015): “sem consciência do não-saber, não há a inquietude que constitui o caminho da indagação, pois é na surpresa da ruptura de nossas certezas que preenchemos o vazio de coerência que tal ruptura produz” (p. 30). Além disso, Pain (1988) contribuiu para a compreensão das quatro instâncias da aprendizagem: corpo, organismo, instância lógica e instância dramática. As aprendizagens lógicas precisam estar imbuídas de significados para que ocorram.

Por fim, tratando-se de um grupo atualmente dedicado à alfabetização e com vasta experiência na formação de professores/as, ressaltamos as contribuições de Ferreiro e Teberosky

(1985) sobre o processo percorrido pelos estudantes na alfabetização, aprofundadas por Grossi (1990a, 1990b, 1990c). Considera-se que o estudante passa por um processo de construção da língua escrita, denominado psicogênese. Os estudos mais recentes apontam para o primeiro nível, denominado pré-silábico 1, em que o estudante acredita que se escreve com desenhos. Quando solicitado a escrever “árvore”, por exemplo, ele fará um desenho da mesma. No nível seguinte, chamado pré-silábico 2, o estudante já identifica que não se escreve com desenhos, mas sim com sinais gráficos, podendo ser letras, números ou imitações de letras. Mesmo assim, ainda pensa no tamanho do objeto que deseja escrever para determinar a quantidade de sinais gráficos. Em ambos os níveis, não há vinculação entre fala e escrita.

No terceiro nível, denominado silábico, a relação entre fala e escrita começa a se estabelecer. Porém, cada vez que o estudante articula uma palavra (sílabas), ele a associa a um sinal gráfico, que pode ser uma letra, com ou sem relação sonora. O quarto nível do processo de leitura e escrita é o alfabético, no qual o estudante aprimora a vinculação entre fala e escrita, utilizando duas letras ou dois sinais gráficos para cada vez que articula a palavra. No entanto, estar alfabetizado vai além do quarto nível; o estudante precisa ser capaz de ler e escrever um pequeno texto de forma compreensível.

Após essas descobertas sobre a construção da leitura e da escrita por parte do estudante, é necessário adotar uma nova abordagem didática que permita a escrita “errada”, que, para o estudante naquele momento, é correta. Além disso, é fundamental que o/a professor/a disponha de ferramentas didáticas capazes de criar situações que favoreçam o avanço do estudante nesse processo de construção da leitura e escrita. Nesse contexto, o conhecimento de palavras contextualizadas e significativas, por meio de jogos e atividades didáticas em interação com os colegas, torna-se central.

Essa trajetória culminou em uma nova teoria, denominada pós-constructivismo, juntamente com uma abordagem didática inovadora, atualmente centrada na alfabetização. Esse grupo, embora tenha como base fundamentos de pesquisadores europeus, cujos conhecimentos

também não podem ser ignorados, transformou-se em uma teoria inteiramente construída no Brasil, graças ao trabalho do Geempa.

A expertise do Geempa se deu desde a década de 1970, quando inicia sua constituição e organização para responder aos desafios das não aprendizagens na escola, iniciando pela matemática e denunciando o gargalo da alfabetização, dela se ocupa com aprofundamento teórico e metodológico cotidianamente. Em sua história, foi responsável por projetos regionais com vínculos em vários municípios, projetos nacionais ligados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), e até mesmo projetos internacionais, como o realizado na Colômbia. As experiências são voltadas para as classes populares e o grupo abraçou o desafio de trabalhar nesse projeto direcionado a professores/as indígenas.

Na tentativa de realizar um processo de formação de professores/as indígenas, em 2017, formalizou-se uma parceria entre o Coeduc e o Geempa, com o objetivo de avançar nas práticas de alfabetização do projeto Ação dos Saberes Indígenas na Escola no polo de Mato Grosso. Esse projeto visou, especialmente, responder ao desafio imposto por um contexto novo para as alfabetizadoras: a alfabetização bilíngue e intercultural.

A perspectiva metodológica

O processo de formação iniciado em 2017 pelo Geempa ocorreu em três momentos distintos. No primeiro ano, as experiências eram novas tanto por ser um projeto recém-implantado na rede de Mato Grosso, quanto para o Geempa, por ser uma experiência inédita com os povos indígenas. As formações eram compostas por aspectos teóricos e práticos sobre o processo de alfabetização. Vamos destacar dois pontos do primeiro ano de formação. O primeiro foi a aula-entrevista, um instrumento de avaliação do Geempa, que envolve uma interação individual entre professor/a e estudante. Após uma primeira aproximação e estudo da aula-entrevista, os/

as professoras foram divididas para realizar a atividade em duas escolas da cidade de Cuibá, onde ocorreu a formação. Essa experiência proporcionou mais do que um encontro entre professor/a e estudante para a realização da aula-entrevista; também foi o encontro de um/a professor/a indígena com um/a estudante não indígena.

É relevante considerar que, na metodologia “formação-ação-intercultural” desenvolvida pelo Coeduc, a constituição dos grupos áulicos – grupos de aulas que organizam as atividades docentes – é fundamental. No entanto, a perspectiva da constituição dos grupos de estudos não se pauta em conhecimentos específicos de um contexto. Enquanto a constituição dos grupos áulicos foi criada pelo Geempa com a intenção de possibilitar a troca de conhecimentos entre os estudantes na sala de aula.

Figura 1.

Professoras indígenas realizando a aula-entrevistas com estudantes em uma escola não indígena



Nota. Arquivo pessoal das autoras (2017)

Já no ano de 2022, houve um encontro presencial e outro online. Continuamos com os estudos sobre o processo de alfabetização dos estudantes, destacando o trabalho com um conjunto de palavras significativas para cada aluno, que pode ser realizado tanto em português quanto na língua do povo, chamada de “tesouro” (uma outra estratégia didática) pelo Geempa. Esse material possibilita uma aproximação maior com o significado cultural e também com os aspectos linguísticos. O tesouro foi definido neste momento por meio dos cartões que seguem.

Figura 3.

Formas selecionadas para confeccionar os cartões do tesouro



Nota. Grossi (2007 p. 72).

Após providenciar os cartões nas formas e cores mencionadas acima, o/a professor/a convida cada um de seus estudantes a escolher palavras para o seu tesouro. O tesouro remete a coisas importantes para cada aluno, podendo incluir nomes de pessoas, lugares, brincadeiras, comidas, entre outras coisas que impactam de maneira positiva ou negativa. Recomenda-se começar com quatro palavras, que o estudante escolhe e o/a professor/a escreve cada uma em um cartão. Após algumas atividades e jogos, nos dias seguintes, o/a professor/a escreve mais quatro palavras. O aprendizado dessas palavras também contribui para o avanço nos níveis do processo de alfabetização.

Em se tratando de um trabalho decolonial e intercultural, a fundamentação metodológica precisa ser compreendida de forma diferenciada. Nesse sentido, o Coeduc construiu a meto-

dologia “formação-ação-intercultural”, que se baseia na pesquisa-ação e na interculturalidade. Assim, é importante retomar o conceito da “formação-ação-intercultural” do Coeduc (Grando, 2019, p. 19) para destacar os aspectos que a orientam: trata-se de uma “prática intencional e planejada” que visa promover “a desconstrução de práticas educativas coloniais e racistas”, ao mesmo tempo em que rompe com a centralidade do poder, ou seja, promove “a descentralização das relações autoritárias e hierarquizadas”. Com isso, a “formação” potencializa, na rotina da sala de aula, “a construção coletiva e individual de identidades” dos estudantes e docentes, que passam a se reconhecer igualmente capazes de aprender e ensinar, sem perder o papel do mestre, o que potencializa “a produção de conhecimentos interculturais e interdisciplinares” (2019, p. 19).

São esses princípios que orientam as formações e a construção dos materiais didáticos com as comunidades indígenas e suas epistemologias coletivas. O resultado concreto da formação-ação-intercultural são os materiais didáticos construídos pelos povos indígenas por meio do Asie. No entanto, no que diz respeito às formações, não é possível precisar de maneira objetiva os resultados alcançados. Primeiramente, porque houve uma lacuna considerável entre 2017 e 2022, o que impediu a continuidade necessária para que os princípios da formação se manifestassem de fato na prática dos/as professores/as e, conseqüentemente, nos resultados, como a alfabetização de um maior número de estudantes. Embora os/as professores/as relatem aprendizagens ao longo desse processo de formação, essas não foram suficientes para transformar a ação na prática.

Acreditamos que isso ocorreu porque, para promover uma mudança teórico-metodológica em um contexto de tantos anos de uma educação escolar indígena tradicional e monocultural, não basta apenas alguns encontros formativos. É necessário um longo e intenso processo formativo para que as transformações se concretizem na sala de aula, a ponto de resultar na alfabetização de mais estudantes.

9, organizado por Beleni Saléte Grando, Ema Marta Dunck-Cintra e Alceu Zoia, pela Editora Edufimt. Esse livro traz uma coletânea de textos que destacam diferentes aspectos das ações realizadas entre os anos de 2016 e 2019.

Algumas contribuições iniciais do estudo

Destacamos que o recorte do projeto, sob a coordenação da UFMT, traz a relevância do mesmo no campo do diálogo direto entre a universidade e a comunidade indígena, mediado pelos/as professores/as indígenas participantes das formações continuadas. Compreendemos que, embora ainda não tenha atingido o ideal e necessário atendimento à educação escolar indígena, o projeto vem respondendo qualitativamente às reflexões sobre uma perspectiva decolonial da educação escolar e aos objetivos dos diversos povos indígenas que participam do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola.

No entanto, ele ainda está longe de ser o ideal, tanto pela periodicidade dos investimentos que garantem a continuidade da formação ao longo de todo o ano letivo, quanto pelo número de povos e pela organização indígena, que está distribuída pelos diversos territórios do estado de Mato Grosso, sendo, em alguns casos, marcada por relações conflituosas.

Quanto ao quantitativo de professores/as e povos envolvidos, atualmente, em 2023, o projeto atende 14 dos 43 povos indígenas do Mato Grosso. Isso evidencia o caráter excludente dessa política, devido às limitações de recursos para atender a todos. Podemos considerar essa política sob a perspectiva de interculturalidade funcional, conforme apresentada por Walsh (2009), pois o programa que sustentaria o projeto está sendo retomado apenas neste momento para ser reconstruído como uma política específica para a educação escolar indígena no Ministério da Educação (MEC). Neste ano, o projeto é retomado para atender a uma demanda do movimento indígena, especialmente o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI),

mas não se observa uma participação indígena no sentido de promover mudanças estruturais no sistema educacional que reforçam os princípios da Modernidade-Colonialidade.

Nas ações de formação específicas para a alfabetização, observa-se, na análise realizada nesta fase da pesquisa, que o Geempa enfrentou limitações para compreender toda a complexidade e diversidade dos povos envolvidos na formação, uma vez que reunir todos ao mesmo tempo representou um grande desafio.

A alfabetização de crianças indígenas é um grande desafio, pois elas são bilíngues e, por princípio, o processo é intercultural, respeitando a concepção de aprender-ensinar própria da comunidade. Contudo, esse desafio também oferece potenciais interculturais para todos/as os/as educadores/as envolvidos, pois valoriza o idioma originário sem restringir a alfabetização à língua portuguesa. Muitos aspectos ainda precisam ser aprofundados nas próximas ações de formação continuada no âmbito da Ação Saberes Indígenas na Escola.

Referências

- Almeida, S. (2019). *Racismo Estrutural. Feminismos plurais*. Pólen livros. https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo_estrutural_feminismos_-_silvio_luiz_de_almeida.pdf
- Bergamaschi, M. A. (2013). Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. *Revista História Hoje*, 1(2), 127-148. <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44>.
- Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008: Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm
- Brasil. (2016). Constituição da República Federativa do Brasil [Constituição]. Presidência da República. (Versão consolidada até 2016, texto original promulgado em 5 de outubro de 1988). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Corpo, Educação e Cultura (COEDUC). (2022). Projeto Saberes Indígenas na Escola – REDE UFMT (4ª ed.). COEDUC.
- Da Costa Carvalho, R. (2020). Situação Fundiária das Terras Indígenas no Estado do Mato Grosso [Mapa]. Instituto Centro de Vida (ICV). <https://www.icv.org.br/noticias/projeto-do-governo-de-mt-amplia-vulnerabilidade-das-terras-indigenas-em-meio-a-pandemia/>
- Fanon, F. (2008). *Pele negra: máscaras brancas*. Editora da Universidade Federal da Bahia.

- Ferrão Candau, V. M., & Russo, K. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educativo*, 10(29), 151-169. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2010000100009&lng=pt&nrm=iso
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da Língua escrita* (D. M. Lichtenstein, L. Di Marco & M. Corso, Trad; 4ª ed.). Artes Médicas.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (46ª ed.). Paz e Terra.
- Grando, B. S. (2019). A formação-ação-intercultural em Cuiabá: processos interculturais de educação que reconhecem a história e ancestralidade da cultura nos 300 anos de ocupação em território Bororo. En B. S. Grando, N. da Silva Campos, V. da Costa Nunes, F. Adugoenau Rondon, R. Nunes Rondon, E. de Castilho de Lirio (Orgs.), *História e Cultura do Povo Bororo em Cuiabá – MT: Contribuições para a implementação da Lei 11.645/08* (pp.16-29). Carlini e Caniato Editorial. <https://tantatinta.com.br/historia-e-cultura-do-povo-bororo-em-cuiaba-mt/>
- Grando, B. S., Dunck-Cintra, E. M., & Zoia, A. (Org.). (2019). *Saberes indígenas na escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil* (Vol. 9). EduFMT.
- Grossi, E. P. (1990a). *Didática da Alfabetização: Vol. 1. Didática dos níveis pré-silábicos*. Paz e Terra.
- Grossi, E. P. (1990b). *Didática da alfabetização: Vol. 2. Didática do nível silábico*. Paz e Terra.
- Grossi, E. P. (1990c). *Didática da alfabetização: Vol. 3. Didática do nível alfabético*. Paz e Terra.
- Grossi, E. P. (2005). Uma arqueologia dos saberes. En *Todos podem aprender: qual é a chave?*

(pp. 11-39). Editora Geempa.

Grossi, E. P. (2007). *Uma nova maneira de estar em aula*. Editora Geempa.

Maial Panhpunu Paiakan. (2022, 22 de octubre). *Recado do cacique Ropni Metuktire* [Video]. Facebook. https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=640305337500727&id=100001689281279&mibextid=Nif5oz

Mignolo, W. D. (2008). Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política (Â. Lopes Norte, Trad.). *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, (34), 287-324. http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf

Paín, S. (1988). *Organismo, corpo, inteligência e desejo* [Transcrição de conferência proferida]. Editora Geempa.

Paín, S. (2015). Ruptura de nossas certezas. *Revista do GEEMPA*, 11, 27-31.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. En E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 107-126). CLACSO. <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A2ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>

Ribeiro, B. (2009). *O índio na História do Brasil* (12^a ed.). Global Editora.

Vergnaud, G. (2017). Prenunciando a teoria dos Campos Conceituais. En Campos Conceituais, Vol. 1 Piaget e Vygotski em Gérard Vergnaud: *Teoria dos Campos Conceituais TCC*. Editora Geempa.



REVISTA DE INVESTIGACIONES

Redon, V. L., & Grando, B. (2023). Povos indígenas e a perspectiva intercultural na alfabetização. *Revista de Investigaciones UCM*, 23(42), 54-80. DOI: <https://doi.org/10.22383/ri.v23i42.236>

Walsh, C. (2009, 29 de junho). *Interculturalidade e (des)colonialidade - Perspectiva críticas e políticas*. XII Congresso ARIC, Brasil. <https://pt.scribd.com/document/139240024/WALSH-Interculturalidade-e-Descolonialidade> Acesso em set. 2022.

Revista de Investigaciones, 23(42)
e-ISSN: 2539-5122
Universidad Católica de Manizales

 OPEN ACCESS

