

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: OS SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA MUNICIPAL TEKOKHA GUARANI

Rejane A R Candado – UFMS /UCDB¹

rejanecandado@yahoo.com.br

Grupo de Trabalho 03

Resumo: Neste artigo faremos algumas considerações sobre programa “*Ação Saberes Indígenas na Escola*” desenvolvido na Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental Mbo’Ehao Tekoha Guarani - Polo, aldeia Porto Lindo, Japorã-MS. Este trabalho integra o projeto de tese em Educação, vinculado a Universidade Católica Dom Bosco, e ao Observatório da Educação. A Ação saberes Indígenas na Escola é um programa de formação continuada de professores no âmbito dos territórios etnoeducacionais, desenvolvido em parcerias com estados, municípios e instituições de Ensino Superior sob direção da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC. Dentre os objetivos do Programa destaco: a formação de professores indígenas da educação básica, bem como, oferecer subsídios e pesquisas que contribuam na elaboração de currículos, metodologias e processos de avaliação que atendam as especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas, e a elaboração de materiais didáticos pedagógicos. A produção das informações foram referenciadas na etnografia pós-moderna em educação, através da pesquisa participante no acompanhamento das formações, nas observações e conversas com professores indígenas integrantes do Programa, da leitura de documentos oficiais e produções bibliográficas acerca do tema. As análises iniciais têm indicado para a vivacidade do conhecimento indígena, através das práticas pedagógicas, pois os professores fazem as suas escolhas, seja de conteúdo ou metodologia, a partir de suas epistemologias e dos pressupostos que a essa permeia, seja a religiosidade, e o desejo de educar um bom Guarani, desde a família a outros espaços educativos como a escola.

Palavras-chave: saberes indígenas, tradução, educação escolar.

Introdução

A formação específica para professores indígenas é desde os primeiros momentos de organização e manifestações do movimento indígena no Brasil, em meados de 1970 uma das principais pautas de reivindicação. Questionavam entre si, que escola presente nas terras indígenas, ou aquelas em que as crianças e jovens

¹ Docente na UFMS e doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação (UCDB). Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena. Orientadora: Dra. Adir Casaro Nascimento.

indígenas frequentavam nada tinha haver com os interesses dos mesmos. Isso, explicava o altíssimo número de evasão, repetência e até mesmo fuga dessas escolas. O modelo de educação ofertada aos povos indígenas naquele período objetivava integrá-los a sociedade nacional, instrumentalizando-os a participarem do processo desenvolvimentista que pretendia inseri-los ao mercado de trabalho.

A grande maioria dos professores que atuavam nessas escolas eram não indígenas, que desconheciam a língua e a cultura dos povos com que trabalhava. A alfabetização era realizada em língua portuguesa, assim como os conteúdos didáticos seguiam os mesmos das escolas urbanas e rurais. Esse cenário emblemático fora questionado pelas lideranças indígenas sobre a pertinência ou não da presença das escolas para índios. Essas questões foram pautas nas inúmeras reuniões e assembleias que visavam à luta por direitos como a demarcação das terras, saúde e educação, conforme os estudos de Mariana Leal Kawall Ferreira (2001).

O marco legal que delimitou o reconhecimento ao direito à diferença está expresso nos artigos 210 e 231 da Constituição Federal de 1988, em cujos parágrafos descrevem dentre outros direitos, a garantia do ensino fundamental regular ser ministrado em língua portuguesa e assegurada as comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Com referência a temporalidade, atualidade do texto, suas avaliações e contextualizações considero importante destacar na íntegra o artigo 231, pois diversas questões no decorrer deste artigo dialogarão com os conceitos contidos na Carta Magna. “Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarca-las, proteger e fazer respeitar os seus bens”. (Constituição Federal, 1988)

Desde a Constituição Federal de 1988, a educação escolar indígena como direito específico está presente nas legislações educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasil LBD N. 9394/1996, nos Planos Nacionais de Educação Lei N.º 10172 / 2001 e N.º 13.005 / 2014, no Decreto N.º 6861/2009 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores

Indígenas, conforme Parecer do CNE/ CP 06/ 2014 e Resolução do CNE/CP 01/2015, dentre outras.

Esse conjunto de legislações regulamenta a organização, o funcionamento, atribuindo competências, responsabilidades, princípios, e pressupostos da Educação Escolar Indígena, desde a Educação Básica a Educação Superior, da formação inicial e continuada de professores. Dentre o arcabouço complexo que envolve a legislação, destaco a importância da autonomia dos povos indígenas na elaboração, consulta e execução de quaisquer projetos ou programas desenvolvidos que envolvam essa população, como preconiza a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho de 1989, da qual o Brasil é signatário.

Neste sentido, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e Ensino Médio* - Resolução do CNE/ Pleno 01/2015, indicam os princípios, objetivos, projetos pedagógicos, propostas curriculares, responsabilidades e parcerias interinstitucionais, gestão e avaliação dos programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas. Destaco um princípio e um objetivo dentre os inúmeros parágrafos e artigos do referido documento a fim de situar a *Ação Saberes Indígenas na Escola* no contexto da política vigente da formação continuada de professores. Quanto ao princípio: “*reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios de ensino aprendizagem dos povos e comunidades indígenas*” e, quanto aos dos objetivos sublinho o primeiro item: “*formar, em nível da Educação Escolar Indígena com vistas para o exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico*”.

Os programas de formação inicial e continuada de professores indígenas devem observar o atendimento a essas orientações, ao reconhecer a complexidade e diversidades das organizações sociais, culturais e linguísticas dos povos indígenas, levando em consideração os processos próprios de ensinar e aprender.

Neste sentido, a *Ação saberes indígenas na Escola* é um programa de formação continuada de professores no âmbito dos territórios Etnoeducacionais, desenvolvido em parcerias com estados, municípios e instituições de Ensino Superior sob a direção da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC, estabelecida através da Portaria N.º1.061 de 30 de outubro de 2013. Dentre os objetivos do Programa destaco: a formação de professores indígenas da

educação básica, a fomentação de pesquisas que contribuam na elaboração de currículos, metodologias e processos de avaliação que atendam as especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas, e elaboração de materiais didáticos pedagógicos.

Em Mato Grosso do Sul para o atendimento a população Guarani e Kaiowá que constitui se no território etnoeducacional do Cone Sul a *Ação Saberes Indígenas na Escola* está organizada em quatro polos envolvendo as seguintes universidades: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), sob a coordenação da UFMS.

As considerações contidas neste artigo terão como referência apenas as atividades de formação realizadas na aldeia Porto Lindo, município de Japorã entre os meses de julho de 2015 a Maio de 2016, coordenado pelo núcleo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul ².

Escola Indígena Municipal Tekoha Guarani e Formação de Professores

A aldeia Porto Lindo localiza-se no município de Japorã, extremo sul de Mato Grosso do Sul, próximo à fronteira do estado do Paraná e ao país vizinho, Paraguai. Várias aldeias Guarani estão localizadas em território paraguaio, assim como nos municípios próximos. As aldeias os Guarani da região mantem relações intensas de contato entre si, pois as relações de parentesco não admitem limites fronteiriços do estado nacional. Segundo o professor Joaquim Adiala cerca de mil famílias Guarani vivem em Porto Lindo e Yvy Katu³, das quais aproximadamente 5% são famílias da etnia Kaiowá.

² O Núcleo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul é responsável *Ação Saberes Indígenas na Escola*, nas escolas indígenas das aldeias Porto Lindo e Cerrito, pertencentes aos municípios de Japorã e - Eldorado respectivamente.

³ Colman (2007) define *Ivy Katu* como uma área de retomada das terras tradicionais protagonizadas pelos Guarani Kaiowá em 2003, pertencente ao município de Japorã- MS. *Ivy Katu* é parte de um processo de retomada desencadeado a partir dos anos 1980, devido à situação de confinamento esses povos estavam submetidos.

A “Escola Municipal Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental MOBO’EHAO TEKOKHA GUARANI Pólo” atende segundo o professor e diretor Onésio Dias cerca de 1.200 estudantes distribuídos em quatro escolas extensões localizados em diferentes regiões da aldeia. Para atender esse público a escola conta com média de 100 professores indígenas e não indígenas, sendo que nos anos iniciais da alfabetização 95% dos professores são indígenas pertencentes à comunidade.

A escola extensão Joaquim Martins ou “Chamõe Poi”, Sabedoria Tradicional, Bom Viver ou “Marangatu Porã” e Dr. Nelson de Araújo ou “Missão”, atendem juntas cerca de 600 estudantes. As escolas extensões atendem os anos iniciais até o 5º Ano, e apenas a escola Pólo disponibiliza as séries finais. A direção administrativa e pedagógica é centralizada na escola Pólo, no entanto, a coordenação pedagógica está presente em todas as extensões.

Para o deslocamento dos estudantes as escolas, dispõem de ônibus escolares com respectivos monitores para assegurar a segurança dos pequenos em todo trajeto. Os monitores dos ônibus tem função exclusiva, que na avaliação do diretor garante a qualidade do atendimento.

Quanto à formação inicial dos professores indígenas da Escola Tekoha Guarani o quadro é diversificado; todos os professores tem o Ensino Médio completo, no entanto, nem todos tiveram formação específica como o Magistério Indígena “Ara Verá”⁴, ofertado pela Secretaria de Estado de Educação desde 1999. Muitos fizeram Ensino Médio nas escolas da cidade e, posteriormente complementação pedagógica para magistério. Há alguns professores formados em nível superior, e outros são acadêmicos da Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”⁵ ou “*modo sábio de viver*”, ofertado pela UFGD a partir de 2006, especificamente para as etnias Guarani e Kaiowá. O curso acontece em regime de alternância e habilita em quatro áreas do conhecimento, a saber: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da natureza.

⁴Veronice Rossato, jornalista e professora do Magistério Indígena “Ara Verá” (espaço - tempo iluminado), foi criado especialmente para atender a Formação de Professores Guarani e Kaiowá, pauta do movimento indígena Guarani e Kaiowá que há muito lutavam para que esse direito fosse atendido. O Curso aconteceu em parcerias com municípios e apoiado pelo MEC, UCDB, UFGD, FUNAI e FUNASA. Disponível em: <http://www.douradosnews.com.br/arquivo/professora-escreve-sobre-10-anos-do-curso-ara-vera-63663fd1814e45bbd485214d6a8e9341>

⁵ Apresentação do curso Licenciatura no sítio da Universidade Federal da Grande Dourados, disponível em: http://portal.ufgd.edu.br/cursos/licenciatura_intercultural_indigena

Há aqueles que fizeram ou fazem o curso superior em Pedagogia e outros cursos de licenciatura em instituições públicas ou privadas da região. A novidade em relação à formação inicial foi à inauguração em 2015 do polo de Educação a Distância (EAD) da UFGD através do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O primeiro curso superior ofertado foi o curso de Pedagogia, que disponibilizou 40 vagas, sendo 20 para indígenas e 20 para a população não indígena da região. Em 2016 está previsto a oferta de dois novos cursos.

A *Ação Saberes Indígenas* está inserido no contexto da formação de professores, à medida que objetiva como dito anteriormente, contribuir com formação continuada de professores especialmente para os anos iniciais do Ensino fundamental, período em que a alfabetização, letramento e numeramento são consolidados. Para tanto, as instituições de ensino superior em parceria com estados, municípios e escolas constroem agendas para que sejam viabilizadas as formações.

A Ação Saberes Indígenas na Escola Tekoha Guarani

Ao acompanhar as formações presenciais da *Ação Saberes Indígenas na Escola* na Escola Tekoha Guarani, e observar os diálogos entre formadores, professores e lideranças, uma das questões em destaque é a importância atribuída à formação, pois sabem que para seguirem construindo o projeto de educação escolar que desejam, precisam refletir constantemente sobre o papel da educação escolar indígena no interior da comunidade. Essas questões estão presentes na fala do professor Joaquim Adiala:

A escola não deve ser o espaço apenas para ler e escrever Português e Guarani, mas para pensar como ter uma escola que forme lideranças (...). A escola é um espaço político de negociações, como por exemplo, os Saberes, a formação do magistério específico, os cursos de licenciaturas, a escola precisa dar respostas para as nossas necessidades⁶.

Os desafios da comunidade de Porto Lindo, a partir das considerações do professor Joaquim Adiala remete a pensar uma escola que extrapole a dinâmica da

⁶ Joaquim Adiala mestrando e professor indígena Guarani, durante a reunião do grupo de pesquisa “*Educação e Interculturalidade*”, linha 03 do Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado em Educação, em 01.04.2016 (Roda de conversa sobre Educação Escolar Indígena) Anotações pessoais.

escola dos modelos ditos “tradicionais” de origem moderna, em que o sujeito a ser formado estava baseado no ideário cultural erudito, prescritos em manuais, enciclopédias e atualmente em sistemas apostilados, em livros didáticos e outros artefatos culturais.

Não se escreveram manuais de como ser um bom camponês, bom índio, bom negro, bom gaúcho, já que todos estes tipos humanos eram vistos como pertencentes ao âmbito da barbárie. Os manuais foram escritos para ser um bom “cidadão”, para formar parte da *civitas*, espaço legal que habitam sujeitos epistemológicos, morais e estéticos de que necessita a modernidade. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.174)

A escola indígena Guarani questiona esse modelo de escola que subalterniza o conhecimento indígena quando pretende transferir para as escolas indígenas, os mesmos currículos, calendários, sistemas de avaliação e conteúdos considerados segundo a pedagogia conteúdos os conhecimentos que a humanidade acumulou e está transposta na estrutura educacional, conforme Silva (2007) “Assim, para Saviani a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados patrimônios da humanidade e não dos grupos que dele se apropriam”. (SILVA, p.63, 2007)

Ao refletir sobre o projeto de educação que desejam, os professores questionam as ambivalências vivenciadas na escola. A exemplo, das legislações que regulamentam a educação escolar indígena, que sugerem a autodeterminação dos povos, o respeito as suas especificidades e projetos étnicos. Desse modo, o currículo escolar apresentaria as dimensões que envolvem o ensino e aprendizagem, bem como, os conhecimentos indígenas e não indígenas que correspondem às suas expectativas.

O conhecimento não indígena está sistematizado e disponibilizado através de inúmeros artefatos culturais, como jogos, livros didáticos, filmes, livros digitais, mídias, redes sociais, inclusive em documentos oficiais como legislações e referenciais curriculares, etc. O conhecimento indígena por sua vez é vastíssimo e diverso, tem como princípio oralidade, a língua, a religiosidade e a cosmologia. Sua organização e sistematização não estão formatadas para uso didático pedagógico nas escolas não indígenas, pelo menos num primeiro olhar comparativo, desde o ponto de vista não indígena eurocentrado.

A ambivalência na (in) compreensão e insistência em continuar olhando o ato de peneirar como a objetividade da peneira no fazer do menino que peneirava água, parafraseando Maria Teresa Esteban (2004) inspirada nas poesias de Manuel de Barros. Talvez “*as águas não se deixam peneirar*”, numa alusão a deslocamentos. Talvez os conhecimentos indígenas não se deixem peneirar, escapem a todo modo, o jeito engessado da escrita acadêmica moderna. Nessa perspectiva, pensar o currículo das escolas indígenas *como águas que não se deixam peneirar*, a partir da relação de poder, o que fica na peneira são os conhecimentos ocidentais e o que passa são os conhecimentos indígenas, pois não é da sua lógica. Ou ainda, o que ficam sobre o crivo são conhecimentos hibridizados produzidos na relação entre conhecimentos.

Os materiais didático-pedagógicos presente nas escolas indígenas, são em parte, resultados do processo recente de implementação de projetos de educação específico, como os magistérios indígenas e os cursos de licenciaturas interculturais, que problematizam a importância e estratégias do processo ensinar aprender, que tem nas pesquisas etnográficas um dos referenciais metodológicos.

Sobre os registros e arquivos das experiências das práticas pedagógicas e resultados das pesquisas realizadas pelos professores pesquisadores, para socialização dos demais professores, a professora Flor do campo Kaiowá⁷ argumentou, “nós criamos o tempo todo jeitos diferentes de ensinar, é muito difícil repetirmos os mesmos recursos”. O argumento me fez refletir, que nem sempre o livro didático, ou texto xerocopiado, é o melhor recurso didático para diferentes turmas, o professor indígena, assim como, o não indígena, para resolver problemas e situações cotidianas recorrem às experiências e também as inovações.

Ao fazer uma reflexão após a leitura de um texto sobre a história da educação escolar indígena no Brasil, o professor Guarani Venâncio Cáceres⁸, pondera: “nos dias atuais a comunidade repensa o que foi a escola e, se ela contribuiu para o afastamento dos conhecimentos indígenas, temos que fazer o processo inverso”.

⁷ Professora indígena Flor do Campo Kaiowá, durante o Seminário de Pesquisa PPGE /UCDB -2016. Identidade preservada pelo pseudônimo.

⁸ Professor e coordenador pedagógico Venâncio Cáceres durante a formação Ação Saberes Indígenas na Escola em 18.03.2015 (Caderno de Campo)

Neste sentido, a *Ação saberes Indígenas na Escola* têm dialogado com os professores da Escola Tekoha Guarani para o levantamento das demandas e dificuldades dos professores no planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas, para que esses temas orientem os encontros. Destaco a seguir dois pontos para considerações.

Primeiro o *Tema Gerador* - O Projeto Pedagógico da Escola prevê a utilização da metodologia de alfabetização proposta por Paulo Freire, que tem como esteio os temas geradores, a palavra geradora, e a pesquisa como fundamento do processo ensino aprendizagem. Os professores destacaram as dificuldades encontradas no planejamento dos planos de ensino e nos planos de aulas, especialmente em como envolver e desenvolver um tema de forma a contemplar todas as disciplinas, bem como, registrar este planejamento a partir das determinações da Secretaria Municipal de Educação mantenedora e gestora da escola.

Para atender esta demanda, foram realizados dois encontros de formação para o estudo do Tema Gerador, Alfabetização, Letramento, Ensino com Pesquisa, e Planejamento. O desenvolvimento dos encontros tiveram textos bases que serviram de referencia para os cursistas. A partir das leituras e debates os professores fizeram propostas do que seriam os temas e palavras geradoras e como estas se articulavam. Como exemplo, o tema gerador Tatinã (fumaça) como tema importante para a comunidade pode ser observada nos argumentos a seguir: Por ser agosto um mês que a comunidade tem uma crença na realidade, e são orientados pelas famílias que é preciso ter cuidado nesse tempo. A fumaça é originada no mundo espiritual e ficam mais desprotegidos e suscetíveis aos espíritos maléficos. Todos concordaram que este seria um bom tema gerador.

Segundo, *quais conhecimentos indígenas levar para escola?* Sobre o quanto de conhecimento indígena e não indígena presente na escola, os professores indígenas questionaram sobre quais conhecimentos indígenas poderiam ser acrescentados como conteúdos? Ficava evidente que o conhecimento indígena não estava “sistematizado” e registrado de forma escrita. No entanto, muitos professores falavam sobre suas experiências de práticas pedagógicas e em como relacionam os conhecimentos indígenas com os não conhecimentos indígenas. A etnomatemática foi tema de dois encontros de formação para a reflexão dos professores e lideranças tradicionais para reconhecerem e identificarem como os Guarani concebem a matemática.

As seguir alguns exemplos de práticas pedagógicas citadas pelos professores que consideram como conhecimento Guarani, o uso do balaio para explicar as medidas, as armadilhas (mondé) que são diferentes para cada tipo de animal que deseja capturar, jogo do Jaguarete’y, as receitas tradicionais, os mitos, os causos, as histórias, as produções de textos, nas aulas ‘passeio’ para observar as roças, o entorno da escola, as nascentes, e as comparações, e o uso da língua Guarani em todos os momentos. E, nas ponderações do professor Sabino Adiala⁹:

As crianças que estudam até o 4º ano trabalham mais na língua Guarani, pois as crianças acompanham mais as aulas, questionando participando, o que não ocorre com as turmas do 6º e 7º anos, pois, para atender os conteúdos exigidos pela SEMEJ busco referenciais na internet, livros didáticos, para tentar a partir das situações problemas que acontece na comunidade para trabalhar. Quando trabalho em Português é muito mais difícil, profiro trabalhar em Guarani.

A formação presencial contou com a presença de lideranças tradicionais como os rezadores (nhanderu e nhandecy) para acompanhar o encontro e explicar para os cursistas a importância da contagem para os Guarani, que denominamos como etnomatemática. Segundo, os rezadores Benito e Luiza (2015) os Guarani sempre tiveram suas formas de contagem e mensuração para resolver as necessidades, como a construção de casas, cestarias, adornos, instrumentos de caça e pesca como as armadilhas, instrumentos rituais. Para os Guarani para construir qualquer objeto, é necessário outros conhecimentos, como a escolha certa da madeira, o tempo certo de colher, onde encontrar, e a quantidade a ser retirada.

Para Benito e Luiza (2015) os jovens não se interessam por esses conhecimentos, pois tem os objetos dos não indígenas, que já estão prontos e, só precisam comprar. Por isso, a necessidade dos professores e a escola ensinar esses conhecimentos. “Os professores precisam ensinar as crianças a perderem a vergonha de aprender o nhande reko (*nosso modo de vida*)”¹⁰ A intervenção dos rezadores tradicionais, demonstra a necessidade da escola valorizar o modo de vida indígena e o conhecimento.

⁹ Sabino Adiala durante a formação Ação Saberes Indígenas na Escola em 29.10.2015 na aldeia Porto Lindo, Japorã-MS.

¹⁰ Nhandecy Luiza fala durante a formação Ação Saberes Indígenas na Escola em 29.10.2015 na aldeia Porto Lindo, Japorã-MS.(caderno de campo)

Dialogando com as lideranças em relação ao conhecimento Guarani a ser trabalhado na escola, o professor Joaquim Adiala faz a seguinte indagação¹¹: “Não podemos esquecer que a maioria dos professores indígenas tiveram aulas com os não índios e aprenderam a trabalhar apenas com suas metodologias”. Referia-se sobre a importância atribuída aos livros e as orientações ‘prontas’ pelos professores, e que muitos não sabiam a respeito dos conhecimentos indígenas, e chamava a atenção sobre a importância da pesquisa.

A partir dos *Saberes Indígenas na Escola*, onde exerce a função de pesquisador, o professor realizou uma pesquisa sobre as formas de contagem dos Guarani. Joaquim explica que: “para os Guarani a somatória é diferente, sempre fecha em cinco, como a palma da mão”. E, pondera que isso faz com que as crianças tenham dificuldade de aprender matemática, pois a matemática moderna tem outra lógica. “Tenho percebido que na nossa formação não prepara para da nossa forma de pensar”. Destaca que, é muito importante o professor fazer pesquisa, pois precisa aprender na prática. “Não adianta passar a receita de como fazer uma casa, se você não praticar não vai aprender”. Joaquim faz uma autocrítica, ao afirmar que: “os não indígenas trabalham muito com a teoria e às vezes a gente também acaba trabalhando na teoria, fica preso no material didático, porque é mais fácil”.

Reflexões como estas, estiveram presentes em todas as formações, seja indagando sobre a função da escola indígena, bem como, nos desafios de construir uma escola indígena que atenda aos interesses da comunidade. A escola indígena Guarani, não pode ficar restrita a alfabetização e ao acesso aos conhecimentos não indígenas, necessários às relações políticas, sociais, econômicas, e a garantia dos direitos. A escola indígena Guarani precisa valorizar a identidade, o modo de ser Guarani.

Considerações

A partir das observações durante os cursos de formação da *Ação Saberes Indígenas na Escola* na Escola Municipal Indígena Tekoha Guarani, considero que: a) Embora, o curto tempo do desenvolvimento do programa de formação da *Ação Saberes*

¹¹ Professor Joaquim Adiala durante a formação Ação Saberes Indígenas na Escola em 18.03.2016 na aldeia Porto Lindo, Japorã-MS. (caderno de campo)

Indígenas na Escola, o mesmo atende os objetivos e pressupostos do Programa, ao desenvolver uma metodologia que envolve a pesquisa e a participação dos professores, desde a escolha dos temas, aos encaminhamentos propostos ao final de cada encontro. b) Contribui para a autonomia dos professores indígenas na condução de projetos próprios de educação escolar; c) As práticas produzidas a partir do olhar indígena têm indicado para o desenvolvimento de pesquisas junto às lideranças tradicionais e idosos da Comunidade indígena de Porto Lindo. d) A vitalidade da língua Guarani falada em todos os momentos e espaços da escola. e) Que as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental, têm como orientação central a concepção Guarani de ensinar e aprender, produzindo conhecimento hibridizado. f) Embora, a relação pedagógico-administrativa tenha uma orientação voltada à organização das escolas não indígenas, a comunidade de Porto Lindo tem conduzido internamente e, com as instituições parceiras o diálogo necessário à formulação de políticas que atendam aos seus interesses.

Bibliografia

BRASIL. Resolução N° 1, de 07 de Janeiro de 2015.

BRASIL, Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CP 06, de 02 de Abril de 2014.

BRASIL. Portaria N° 1.061, de 30 de Outubro de 2013.

BRASIL. Decreto N° 6.861, de 27 de maio de 2009.

BRASIL, Lei N° 10172, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Lei N° 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do Outro”. In: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e as ciências sociais- Perspectivas latino-americanas**. Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO, Buenos Aires, 2005.

CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Siglo del Hombre Editores, Universidad

Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e desigualdade no cotidiano escolar. IN: MOREIRA, Antonio F; PACHECO, José A; LEITE, Regina G. (orgs.) **Currículo: Pensar, sentir e diferir**. DP&A, Rio de Janeiro, 2004.

FERREIRA, Mariana K Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy L; FERREIRA, Mariana K. Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo, Global, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Autentica Belo Horizonte, 2007.