

METODOLOGIA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO-AÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A CULTURA BORORO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Intercultural methodology in the teacher training for early childhood education:
Bororo culture and ethnic-racial relations

La metodología intercultural en la formación-acción para la educación infantil: la cultura Bororo y las relaciones étnico-raciales

Beleni Saléte Grando*

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/Cuiabá - Bra.

Vilma Aparecida de Pinho**

Universidade Federal do Pará [UFPA] - Bra.

Eglen Silvia Pipi Rodrigues***

Universidade Federal de Mato Grosso [UFMT]/Rondonópolis - Bra.

RESUMO

Este artigo é resultado de um projeto de extensão (“Ikuiapá”) desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá). Desde 2013, o Grupo vem desenvolvendo formação específica para os servidores da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (MT), visando atender uma das Creches e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Busca-se apresentar discussão acerca da inclusão das histórias e culturas dos povos originários e das comunidades quilombolas e afrodescendentes que vivem em Mato Grosso e no Pará. Na formação contínua, nós educadoras da Amazônia brasileira, território das águas e das fronteiras interétnicas e culturais, buscamos fortalecer as identidades das professoras e contribuir para a inclusão de outras histórias de brasileiros encobertas pelas histórias colonialistas de ontem e de hoje.

Palavras-chave: Intercultura. Formação. Educação Infantil. Cultura Bororo. Educação para relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This article aims to present the results of an extension project (“Ikuiapá”) developed by the Body, Education and Culture (COEDUC) research group, linked to the Postgraduate Program in Education from Federal University of Mato Grosso (Cuiabá). Since 2013, this group develops specific education to early childhood education teachers at Municipal Secretary of Education of Cuiabá (MT). This educational process aims to attend one of the Nurseries and Municipal Centers of Early Childhood Education (CMEIs). This article also aims to present a discussion about the inclusion of stories and cultures of indigenous peoples and quilombola, and afro-descendant communities living in Mato Grosso and Pará. We, educators from the Brazilian Amazon territory of inter-ethnic borders, seek to strengthen the teachers’ identities, and contribute to the inclusion of other brazilians’ stories covered by the colonialist stories of yesterday and today.

Keywords: Intercultural. Education. Early childhood education. Bororo culture. Education for ethnical-racial relations.

RESUMEN

Este artículo es el resultado de un proyecto de extensión (“Ikuiapá”) desarrollado por el Grupo de Investigación Cuerpo, Educación y Cultura (COEDUC), vinculado al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso (Cuiabá). Desde 2013, el Grupo viene desarrollando una formación específica para los trabajadores en Educación Infantil de la Secretaría Municipal de Educación de Cuiabá (MT), con el objetivo de atender una de las Guarderías y Centros Municipales de Educación Infantil (CMEIs). Se busca presentar una discusión sobre la inclusión de las historias y culturas de los pueblos originarios y de las comunidades quilombolas y afrodescendientes que viven en Mato Grosso y en Pará. En la formación continua, los educadores de la Amazonia brasileña, territorio de las aguas y de las fronteras interétnicas y culturales, buscamos

fortalecer las identidades de los profesores y contribuir a la inclusión de otras historias de brasileños encubiertas por las historias colonialistas de ayer y de hoy.

Palabras-clave: Intercultura. Formación. Educación Infantil. Cultura Bororo. Educación para las Relaciones étnico-raciales.

Introdução: tecendo o contexto da formação-ação na Educação Infantil

Ao desenvolvermos formações de professoras e professores para a educação da criança pequena nas escolas públicas de Mato Grosso e do Pará, nos deparamos com a urgência em desvelarmos os processos educativos que reforçam no cotidiano escolar o racismo que perpassa a invisibilidade da diferença por conta das subjetividades atingidas nesse processo de colonialismo que não reconhece a existência do outro – indígena e negras como pessoas de culturas e sentimentos, de desejos e formas próprias de se reconhecer, de aprender e dar sentido ao viver coletivamente a partir de outros referenciais religiosos, familiares, comunitários e estéticos. A educação escolar, desde muito cedo, nega o corpo que se é, imobiliza-o e nele inscreve a negação de sua identidade étnico-racial, constituindo-o de negatividade pelo pensamento colonial que perpassam o cuidar, o brincar e o educar, pois desde a formação inicial as educadoras da infância não têm acesso à uma formação na qual possam se reconhecer como brasileiras originais, constituídas de identidades próprias e de diferenças humanas e humanizadoras. Na formação contínua, nós educadoras da Amazônia brasileira, território das águas e das fronteiras interétnicas e culturais, buscamos fortalecer as identidades das professoras e contribuir para a inclusão de outras histórias de brasileiros encobertas pelas histórias colonialistas de ontem e de hoje.

Nosso propósito pautando na inclusão das histórias e culturas dos povos originários – os povos indígenas do Brasil – e das comunidades quilombolas e afro-brasileiras que vivem em Mato Grosso e no Pará, referencia-se nas leis que resultam das lutas dos movimentos sociais ameríndios e negro que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.396 de 1996 (BRASIL, 1996), tornando obrigatório estes conteúdos em todos os níveis de ensino a partir de sua regulamentação: Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Ambas são mantidas na nova orientação curricular – Base Nacional Curricular Comum – BNCC de 2018. A formação contínua que nos reportamos neste artigo foi desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc), grupo de pesquisadoras e pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá, que além de desenvolver projetos de extensão com os professores da rede pública de educação da cidade desde 2013, em 2018 realizou uma formação específica aberta para os servidores da Educação Infantil (sistema creches e centros de educação infantil) da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, Mato Grosso.

A cada ano o Coeduc vem promovendo a formação contínua de professores neste território do Povo Bororo – “Ikuiapá¹” – pois reconhece a relevância de desconstruir os processos colonizadores que há três séculos vêm investindo na invisibilidade das matrizes históricas e culturais que dão sentido e significados à maneira de ser e viver cuiabana. O projeto de extensão em 2018 recebeu o codinome “Ikuiapá” (Cuiabá) e articula-se, pela práxis do grupo, à pesquisa-ação que envolve a formação contínua de professores em nível de mestrado e doutorado de diferentes áreas de formação inicial e acadêmicos e técnicos e docentes dos cursos de Educação Física e História da UFMT. A proposição que recortamos para o artigo teve como objetivo atender a uma demanda que até o momento não havia sido atendida, oferecendo a formação no contra turno do horário de trabalho dos profissionais na unidade escolar – Creches e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

¹Nome que os Bororo deram ao encontro do córrego que chegava ao rio, onde se pescava nas águas cristalinas, peixes com arpão. Ikuiapá = pesca com arpão. Esta é a referência que Cuiabá traz para dar nome ao rio e cidade, nome que tem todos os seus lugares relevantes das águas nominada pelo povo que vive neste lugar há milênios e enraizou muitas práticas sociais que somente aqui se identificam, também tratadas nas formações.

Nesta formação identificamos o que Nóvoa (1992) considera indissociável para a formação docente: a “[...] produção de sentidos sobre vivências e sobre as experiências de vida”. (FINGER, BALL e GOODSON apud NÓVOA, 1992, p.13). Para o autor, não se constrói uma formação pela “[...] acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. (1992, p. 15)

Com isso, este texto visa apresentar uma reflexão deste processo vivido coletivamente, considerando que este não foi uma reprodução das formações anteriores, mas resultado de todo um contexto de relações construídas com os professores formadores e os em formação-ação. Como formadoras de professoras e professores para a educação da criança pequena, buscamos trazer o diálogo com autores que nos auxiliam a fundamentação das opções metodológicas construídas no processo, nos restringindo às justificativas da formação para a Educação Infantil, uma vez que optamos por destacar a análise da experiência com o conteúdo que perpassou a formação para promoção da Educação Intercultural necessária a transformação das relações entre os técnicos e professores das unidades participantes e das relações com as crianças e suas famílias. O diálogo busca explicitar nossas opções metodológicas e analisar alguns dados a partir da percepção dos profissionais que participaram da formação-ação a fim de apontar possibilidades para a formação de professoras e professores da Educação Infantil como espaços de aprendizagens interculturais com as crianças a partir da cultura do Povo Bororo.

Os caminhos da formação-ação para a Educação Infantil

Para discutirmos as relações étnico-raciais em Mato Grosso, a partir da história e cultura do que hoje conhecemos como a cidade Cuiabá na qual vivemos, o trabalho inicia com o reconhecimento que não se estuda a história descolada do sentido que esta faz para a compreensão do momento atual, pois a opção por estudar o Povo Bororo implica diretamente no fato de estarmos vivendo e sendo influenciados cotidianamente pela territorialidade ancestral deste povo originário. A formação-ação que vamos trazer neste texto se desenvolveu ao longo do ano de 2018 sob o Projeto de Extensão: “História e Cultura Bororo na Perspectiva da Educação Intercultural na Primeira Infância”, sob responsabilidade do Coeduc contando com a participação das educadoras/professoras e alguns educadores (que atuam não como professores, mas como equipe técnica de apoio e de gestão das unidades) da rede municipal de ensino. O projeto teve como recorte temático: a “História e Cultura do Povo Bororo: contribuições para a implementação da Lei 11.645/08”, tendo por referência a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena previsto na legislação e atendendo especificamente as unidades de educação no sistema creches e CMEIs da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME-Cuiabá).

Após dez anos da promulgação desta Lei que torna obrigatório o ensino das “histórias e culturas indígenas”, além do já pontuado pela Lei 10.639/03 sobre as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira, não encontrávamos nas unidades escolares o compromisso político com as crianças brasileiras que continuam não tendo acesso aos saberes e práticas nas quais podem reconhecer-se como ameríndias e afro-brasileiras. Ao analisarmos os resultados dos projetos desenvolvidos iniciados pelo Coeduc em Cuiabá desde 2013 e com as escolas municipais desde 2016, avaliamos pela pesquisa os resultados desta formação apresentada pelos professores participantes no SemiEdu 2016. Nesta apresentação que contou com 26 relatos de experiências das escolas municipais, dois fatores se destacaram como relevantes para o sucesso dos professores: o primeiro foi a formação centrada na Cultura Bororo, pois destacaram o potencial criativo das práticas pedagógicas mesmo nas escolas que não apresentavam condições adequadas para inovações; o segundo foi o compromisso e criatividade dos professores na relação estabelecida com seus alunos a partir dessa formação, pois transformaram-se as práticas pedagógicas pela valorização das diversidades étnico-culturais que ressaltaram a partir da cultura do povo Bororo.

Em 2017, o COEDUC organizou dentro da Semana dos Povos Indígenas realizada na UFMT, mesas-redondas com as crianças das escolas que participaram da formação em 2016. As crianças escreveram textos e relataram suas experiências e percepções sobre o que significou na escola aprender sobre o Povo Bororo. A mediação foi feita pelo professor Bororo, Mestre em Educação, Félix Adugoenau, que participou como docente em todas as formações. Também em 2017, foram atendidos com a formação mais de 400 educadores, mas não específicos da Educação Infantil, embora coordenadores pedagógicos e alguns professores de Educação Física e Arte dos Centros de Educação Infantil tenham participado. Essas experiências dos anos anteriores consolidaram uma metodologia com a qual o COEDUC organizou a formação realizada em 2018, delimitada somente para a Educação Infantil.

Ao trazermos para o debate a metodologia e o projeto desenvolvido em Cuiabá em 2018, privilegiando os educadores da infância que ainda não haviam tido formação específica, dialogamos também com as experiências anteriores de algumas unidades que haviam iniciado ações e que ampliaram com a formação, o envolvimento de todos os funcionários da unidade. A formação contínua articula-se em nossas práticas pedagógicas na formação inicial de professores para a Educação Infantil, na formação contínua de professores em nível de pós-graduação que nos conduzem à produção acadêmica vivenciada coletivamente no Coeduc/PPGE/UFMT, em diálogo com as colegas de outros programas e grupos que participam dos projetos de extensão e coorientação de pesquisas que investigam a história e cultura do Povo Bororo, as infâncias indígenas, as relações étnico-raciais e os processos de educações do corpo na infância, os “Saberes Indígenas na Escola²”, e as metodologias construídas no processo de formação-ação para a Educação Intercultural na escola.

Para realizarmos a formação prevista para aproximadamente mil profissionais da Educação Infantil, o grupo passou a estudar a proposta de formação compondo um grupo de formadores que semanalmente se reuniam no PPGE para estudar, elaborar e vivenciar estratégias propostas, sistematizar estudos em textos e produzir materiais didáticos para a realização de cada encontro dos módulos previstos na formação-ação. O processo de formação constituiu-se na própria composição dos formadores, alunos e alunas de diferentes formações iniciais e níveis de pós-graduação que se articularam pelas aulas do PPGE (professores vinculados como ex-alunos especiais, professores e alunos de outros grupos de pesquisa), articulando-se aos alunos e ex-alunos da Faculdade de Educação Física e outros que se inseriram no grupo como apoio administrativo voluntário dos outros projetos de extensão do Coeduc. Esta proposição vai ao encontro do que Nóvoa (1992) reconhece como central nas ações e problemáticas investigativas que possibilitam a profissão docente, pois para ele, esta implica em: “[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (1992, p.27).

Juntos, numa vivência intercultural, o tecer da proposta metodológica da formação foi “ganhando corpo” na medida em que se vivenciava nos conflitos necessários às aprendizagens, a compreensão

²A coordenadora do Grupo de Pesquisa Coeduc/PPGE/UFMT assume a coordenação geral do Projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT”, atendendo a formação contínua de 115 professores indígenas de 12 Povos de Mato Grosso, por meio do convênio com a SECADI/MEC. A Rede UFMT se constitui das IES públicas de Mato Grosso: UFMT de Cuiabá, Barra do Garças e Rondonópolis; Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) de Sinop e Juara; Instituto Federal de Educação de Mato Grosso (IFMT) de Cuiabá. Neste projeto que atende a alfabetização, letramento e numeramento para fortalecimento das línguas e culturas indígenas em suas escolas, privilegia a Educação Intercultural e as aprendizagens com os professores indígenas são significativas para a formação dos professores não indígenas a fim de contribuir para a “neutralização” do enorme racismo e preconceito existente em relação às suas tradições e formas de viver e lutar por seus territórios.

dos processos de aprender e ensinar reconhecendo as diferenças pelas identidades, pelas formações, pelas práticas educativas, entre outras referências que nos diferenciavam e nos identificavam como “formadores em formação”. O trabalho coletivo e a mediação dos conflitos afetivo-intelectuais foram fundamentais para a autonomia dos formadores em ação nas salas/turmas de educadores/técnicos da Educação Infantil.

Ao se referir à formação e a profissão docente como elementos constitutivos da identidade do professor, Nóvoa (1992) afirma: “[...] Ivor Goodson (1991) defende a necessidade de investir a práxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores [...] A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (p.13-14). Essa proposição dialoga com a proposta por Nóvoa (1992) quando afirma que formar e formar-se implica em uma lógica que compreende uma dinâmica mais complexa, nem sempre coincidente, mas que articula os projetos das escolas com a formação dando margens para a autonomia do professor nas decisões importantes do cotidiano escolar, pois esses são eixos que se forem esquecidos inviabilizam que a formação possa ser referência para o “[...] desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente”. (p. 12)

Assim, além de pautar conhecimentos específicos, a formação garantiu no processo a construção de autonomia nos trabalhos realizados em Grupos Áulicos, grupos organizados pelo processo de eleição que tem como orientação para escolha os critérios: com quem quero aprender, com quem quero trocar conhecimentos e com quem quero trabalhar em grupo para ensinar. Os grupos foram constituídos a fim de que o formar-se passe a ser valorizado nas rotinas de tomadas de decisões sobre o que ensinar e como ensinar na escola, considerando o conjunto dos atores sociais envolvidos no processo, especialmente na Educação Infantil em que a criança deve ser compreendida em sua complexidade de pessoa em formação corporal – orgânica e de movimento, emocional e afetiva, social, moral, étnica. Para tal, a formação-ação se organizou a partir de conhecimentos sobre a História e Cultura Bororo, sobre as crianças e seus processos de aprendizagens (desenvolvimento, linguagens e culturas das crianças como sujeitos históricos) que foram sendo trabalhadas nos encontros presenciais, nas aulas-palestras e oficinas subsidiadas com textos e tarefas propostas a fim de que também todos os formadores pudessem aprender com seus grupos de formação-ação.

Os estudos teóricos e metodológicos problematizaram as relações étnico-raciais no cotidiano da escola a fim de qualificar a intervenção pedagógica destes formadores voltada à criança, sendo que para essa problematização considerou-se as experiências das formações contínuas anteriores avaliadas pelas pesquisas do Coeduc junto às redes públicas de ensino numa perspectiva intercultural. O enfoque da formação para as relações étnico-raciais perpassa pela compreensão das violências simbólicas, sociais, físicas e históricas que marcaram os indígenas e negros no Brasil a fim de rompermos com o imaginário social que mantém no cotidiano escolar a reprodução da cultura racista, preconceituosa e de discriminação racial. Com a formação, busca-se compreender que o desmonte das culturas e línguas originárias, para os mais de trezentos povos indígenas do Brasil, se atrela a diminuição de suas terras, a morte física e simbólica de suas existências, e resulta de um processo colonialista pautado na noção de raça.

[...] os habitantes nativos foram alvo de diferentes percepções e julgamentos quanto às características, aos comportamentos, às capacidades e à natureza biológica e espiritual que lhes são próprias. Alguns religiosos europeus, por exemplo, duvidavam que os índios tivessem alma. Outros não acreditavam que os nativos pertencessem à natureza humana, pois, segundo eles, os indígenas mais pareciam animais selvagens. Estas são algumas maneiras diferentes de como “os brancos” concebem a totalidade dos povos indígenas a partir da visão etnocêntrica predominante no mundo ocidental europeu.

Dessa visão limitada e discriminatória [...] resultou uma série de ambiguidades e contradições ainda hoje presentes no imaginário da sociedade brasileira e dos próprios povos indígenas. (LUCIANO, 2006, p. 34)

Tendo por referência essas reflexões, nos cabe destacar que à formação cabe desvelar o processo metódico e sutil de construção da inferioridade do indígena e do negro no decorrer da história da sociedade brasileira, que começa a ser desconstruído há duas décadas quando os movimentos indigenistas e negros contestam os modos como suas histórias e realidades socioculturais, suas formas de viver e ver o mundo partilhado com os demais brasileiros se expressa nos currículos e nas políticas de estado para o reconhecimento de seus territórios e de suas identidades (PINHO, 2016).

O caminho percorrido na história e cultura Bororo

Todo o processo de formação de professores foi comprometido com a concepção de educação e currículo como direito, socialização em processo de ensino e aprendizagens de culturas produzidas pela sociedade em diferentes tempos históricos. A Educação para a transformação nesta perspectiva de reconhecimento do outro até então marginalizado nos currículos, nos mobiliza no sentido de nos colocar em processo de estranhamento à invisibilidade da diversidade de infância, de suas culturas lúdicas, modos de vida e condições sociais. A educação e o currículo se complementam no pensar das práticas pedagógicas com crianças. O profissional da educação em geral e da Educação Infantil em particular não é mero reproduzidor de técnicas que se constitui de conhecimentos certos e da certeza, mas são profissionais, seres humanos que carregam consigo a responsabilidade do compromisso social, do agir educativo com certa autonomia para criar, pesquisar mediante as especificidades do contexto. Quando o contexto é o Brasil, Gomes e Silva (2011, p. 19) contribuem ao trazerem suas experiências de formação de professores para as relações étnico-raciais e educação intercultural, ao dialogar com Nóvoa quando este afirma: “o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Essa afirmação nos remete à relevância dos processos de formação que consideram as dimensões da vida pessoal e profissional:

Trata-se de os professores assumir responsabilmente a sua formação, dando-lhes sentido não somente para sua vida particular, mas também para o grupo profissional a que pertencem, e igualmente para as comunidades junto às quais desenvolvem seu trabalho. Assim sendo, toda e qualquer oportunidade de constituição do “ser professor/a” tem de considerar aspectos subjetivos, relações étnico-raciais, de gênero, geracionais, de classe. (GOMES; SILVA, 2011, p. 19).

A formação de professores na Educação Infantil no contexto da Lei 11.645/2008 se afirma nos fundamentos da educação intercultural indígena que busca conhecer, se reconhecer nas contradições de si que teve por base o colonialismo, que se ampara na compreensão da diversidade humana classificada por raças a partir de um pressuposto biológico de hierarquia e investimentos políticos de invisibilidade pelos violentos processos de aculturação empreendida no Brasil desde períodos da chegada dos europeus e de práticas eurocêntricas racistas que preconizava um progressivo desaparecimento cultural e físico desse povos, encarados pelo pensamento eurocêntrico como “atrasados”, “selvagens”, “sem alma”. Pinho (2010; 2016) contribui com a formação nesta perspectiva ao trazer os efeitos do racismo no contexto escolar, pois demarca a importância das relações e dos conteúdos que se ensinam às crianças que podem difundir os estereótipos étnico-raciais que inferiorizam o negro e o indígena. O racismo se manifesta nas relações de poder, configuradas como linguagens da cultura escolar e impacta nas subjetividades (emoções, sensações, percepções, compreensões) das crianças; nesse sentido, as práticas pedagógicas que valoriza a branquidade, (talvez com uma concepção equivocada de currículo neutro),

são maléficos e comprometem os significados da compreensão de si, na autoestima e nas referências dos sujeitos em experiência de racismo.

[...] Se ele se encontra submerso a esse ponto pelo desejo de ser branco, é que ele vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldade que ele é colocado em uma situação neurótica. (FANON, 1983, p. 83).

Quando se trata do direito à diversidade cultural das crianças pequenas, lembramos que o contato corporal, a autoestima da criança, as sensibilidades humanas, estéticas e éticas lutam nas bases que Fanon (1983) explicita nos seus estudos no campo da psicanálise sobre a formação do Ego da criança que pode se formar tanto pelos sentidos de sujeitos de cultura e história, como pelos de inferioridade (colonizada). Como uma criança cuiabana e/ou mato-grossense terá orgulho de suas origens Bororo se a escola não lhes ensina que são originariamente constituídas por esse povo? Temos consciência que no contexto da Educação Infantil os brinquedos, a literatura infantil, lápis de cor, as práticas da cultura corporal, os cuidados com o corpo (pessoa) e os conhecimentos que informam a prática se constituem em currículo, portanto, na formação pautamos o conhecimento e as experiências que contribuem a partir do diálogo com os saberes e fazeres da criança.

Assim, voltamo-nos à problematização das relações étnico-raciais com recorte para a história e cultura indígena no cotidiano pedagógico, tendo por referência os estudos empreendidos pelas autoras em três cursos de licenciaturas que atendem a formação de professores para educação da criança e também na pós-graduação em educação, donde articulam a pesquisa, o ensino e a extensão voltada também a formação de professores para a infância. Sobre os povos indígenas, considerando o contexto de “Ikuiapá” – Cuiabá – parte-se de que não se trata de estudar uma história e cultura genérica do indígena brasileiro, mas do Povo Bororo, originário deste território desde muito antes da colonização. Isso porque nas experiências do Coeduc com a promoção de ações voltadas à formação de professores indígenas, fóruns nacionais para proposição de políticas públicas, pesquisas e formações para não indígenas, reconhece-se que a formação deve fazer sentido para a pessoa a partir de suas marcas identitárias e conhecimentos próximos à sua realidade a fim de romper com a ideia da história considerar o indígena como povo do passado. Assim, as formações propostas consideram como central inserir a história e a cultura do povo originário que ocupava o território no qual se localizam as cidades e escolas, ou seja, busca-se conhecer as histórias e culturas marcadas pelos processos locais de colonização e desocupação dos territórios tradicionais.

Compreende-se que não é negando os processos de conflitos constitutivos das relações entre o colonizador e sua lógica de limpeza étnica e territorial, que se estuda a história local, os conflitos entre diferentes lógicas – a colonial e a ameríndia – sobre as formas de viver nos ambientes partilhados permeiam a produção de novas concepções de conceber a vida coletiva e as relações interétnicas e interculturais, marcadas pelo autoritarismo, cristianismo, machismo e racismo presentes no imaginário social brasileiro em relação aos povos indígenas do Brasil. Para contextualizar a história da sociedade Bororo desde muito tempo antes da chegada do colonizador à América, recorreremos à pesquisa histórica, e nesta formação, contamos com a participação da professora Thereza Martha Presotti, Historiadora da UFMT, que apresentou um texto para subsidiar sua aula-palestra e o trabalho da exposição no Museu de Arte e Cultura Popular da UFMT. Os participantes após sua aula, como atividade do segundo módulo de formação, são orientados e acompanhados à visita à “Expoimat - Exposição Itinerante do Patrimônio Imaterial de Mato Grosso: Diversidade Cultural e Educação Patrimonial”, sob a coordenação de Presotti e orientação do Acadêmico Bororo Ambrósio Kuwogoreo. Em seu texto ensina que:

Cuiabá, no centro geodésico da América do Sul, é uma das tantas cidades que tem

sua história e cultura diretamente vinculada às águas. [...] Ao se aproximar os eventos das comemorações dos 300 anos desta cidade, importa rememorar aspectos históricos e culturais vinculados ao rio que deu nome, refletir relações milenares e seculares estabelecidas nas águas do Pantanal³ (2018, p.1).

No caminho das águas, a formação-ação conduziu os professores pela história do território Bororo tecendo os sentidos de sua inclusão como conhecimento na escola, especialmente por possibilitar aos educadores se reconhecerem em suas identidades ameríndias e afrodescendentes. Essa dinâmica promoveu processos de aprendizagens significativos aos profissionais das creches e centros de educação infantil por meio do diálogo entre a cultura acadêmica e a cultura ancestral bororo em diferentes espaços-tempos fora da escola. Como evidenciam as avaliações da formação, conhecer os sentidos e significados do mais belo artefato Bororo, o Pariko, pela orientação de um bororo, foi uma experiência ímpar, tanto quanto ouvir o Prof. Me. Félix Rondon Adugoenau apresentar em palestra no Teatro da UFMT sobre a cosmologia e a cultura de seu povo. Surgiram novas inquietações sobre o outro e o desejo de com ele aprender. As presenças de Ambrósio e Félix contribuíram para além dos conteúdos, pois atingiram as educadoras para o novo sentido da história proposto pelo grupo, pois como afirma Gersem Baniwa: “O índio de hoje é um índio que se orgulha de ser nativo, de ser originário, de ser portador de civilização própria e de pertencer a uma ancestralidade particular.” (LUCIANO, 2006, p. 33)

Os módulos seguintes foram pautando conceitualmente as culturas e histórias dos povos indígenas do Brasil, as relações étnico-raciais, a construção de projetos pedagógicos nas escolas, organizados estudos e desenvolvimento dos mesmos de forma coletiva, em grupos interescolares e com diferentes níveis de formação e de experiência na unidade. Para a construção dos projetos, foram desenvolvidas pela formação-ação oficinas de elaboração de projetos e de práticas pedagógicas com jogos e textos que fomentaram a recriação de conteúdos voltados ao nível de desenvolvimento e interesse da criança, considerando cada unidade de Educação Infantil atendida pela formação. Ao todo, a formação-ação contou com vinte pessoas envolvidas na realização do projeto que foi tecido coletivamente neste grupo de trabalho e formação, responsável pelo planejamento dos estudos à elaboração de textos e realização das aulas com práticas pedagógicas pautadas na Educação Intercultural. As aulas se organizaram em cinco módulos realizados com oito encontros presenciais, momentos de orientações na elaboração e subsídios dos projetos pedagógicos elaborados pelos grupos constituídos nas turmas de formação, acompanhamento às ações nas escolas, análise e revisão dos relatórios das práticas e organização das apresentações dos mesmos na VII Mostra do COEDUC⁴, ficando ainda um encontro para a avaliação e entrega dos certificados, um momento ímpar de todo o processo.

Essa dinâmica de formação em ação viabilizou a constituição de um grupo de estudos com acadêmicos e professores da UFMT tanto da graduação quanto da pós-graduação, e com a equipe técnica da SME-Cuiabá. O exercício proposto pela coordenação do trabalho proporcionou a

³Este bioma, maior ambiente alagável do mundo, foi declarado pela UNESCO um Patrimônio da Biosfera do Planeta.

⁴A VII Mostra Corpo, Educação e Cultura, organizada pelo COEDUC, se realizou no Museu Rondon no campus da UFMT em Cuiabá e proporcionou a apresentação dos trabalhos realizados por dois projetos coordenados pela profa. Beleni Grandó, coordenadora do Grupo de Pesquisa, a fim de socializarem as experiências de formação com crianças e as culturas indígenas, um pelos educadores da educação infantil em formação relatada aqui neste texto, outro pelos professores indígenas que representavam os onze povos em formação no Projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT”, ambos com a proposta de promoverem nos espaços escolares a Educação Intercultural em Mato Grosso. Com isso, a Mostra do grupo de pesquisa articulou dois encontros no mesmo espaço: III Simpósio Crianças e Saberes da Infância; I Encontro dos Saberes Indígenas na Escola, oportunizando painéis e mesas-redondas com palestras, relatos pesquisas e práticas educativas sobre a criança e a infância em diferentes contextos socioculturais.

construção de metodologias participativas dos processos e elaboração de práticas pedagógicas criativas além da produção de textos coletivos que vieram subsidiar os módulos. Um exercício fundamental para aprender ouvir o outro, deslocando-se de lugar, ora professor, ora aluno. Essa perspectiva metodológica se pautou na história e antropologia do corpo que tem fundamentado a concepção de Educação Intercultural do Grupo de Pesquisa COEDUC. Compreende-se que a dimensão do estudo da história do outro, como expresso por Martins (1997), possibilita reconhecer: “Quando a História passa a ser nossa História, a História da diversidade e pluralidade, e nós já não somos nós mesmos porque somos antropofagicamente nós e o outro que devoramos e nos devorou” (1997, p.151).

O diálogo permanente do Grupo com a educação escolar indígena e com os intelectuais indígenas que participam das formações e projetos voltados às políticas públicas para os indígenas permite a compreensão da educação escolar a partir de pressupostos da interculturalidade e da pluriétnicidade. Luciano (2006), intelectual Baniwa da Universidade Federal do Amazonas e Conselheiro Nacional de Educação do MEC é um dos parceiros fundamentais do Coeduc nos projetos para os indígenas e contribui muito com os estudos desses conceitos na prática das formações. Como afirma o autor, estas dimensões são fundamentais quando se colocam em relação duas formas de conviver – o mundo dos brancos e o mundo dos indígenas, pois se para esses últimos esse convívio é inevitável, é também com eles que podemos aprender: “Só assim a ideia da interculturalidade será praticada e vivida, o que é essencial para que o Brasil seja verdadeiramente democrático e pluriétnico.” (2006, p. 70).

A educação intercultural tende a se constituir no encontro com a diferença e, no interior da escola e da formação de alunos, ensina que há culturas, modos de viver e de ser diferentes, mas, como a cultura está sempre em mudança, intercâmbios, contatos, negociação, não é estática, pois os grupos, pessoas, comunidades, povos se constituem nas relações de fronteiras entre as diversas maneiras de ser e viver das pessoas e dos grupos em relação no contexto escolar. Grandó (2009, p. 21), emprega o conceito de fronteira afirmando que estes espaços são transponíveis, onde fluem e transitam formas diversas de conhecimentos, tradições, organizações sociais, familiares, religiosidades, afetividades e outras. Espaços que podem se constituir educação multi e intercultural em interfaces com noções de justiça, direitos e identidades. Para a autora, estes espaços podem ser caracterizados pelas escolas, pois são encontros e confrontos permanentes de culturas e identidades que:

Como franjas de uma cortina [...] cada cultura mantém-se presa a sua parte – seu grupo – ao mesmo tempo em que é tocada pelo contato com o outro grupo étnico. Como franjas [como as culturas] que, ao sabor do vento se aproximam, se distanciam, se entrelaçam [...] dependendo do contexto histórico [...] aproximando-se ou distanciando-se. (GRANDO, 2009, p. 21-22).

Nesse sentido, ao assumir uma postura crítica de interculturalidade, rejeita a noção diferencialista e assimilacionista⁵ e afirma que a educação na perspectiva crítica promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais. A Educação Intercultural como parte da afirmação da diferença, na escola, segundo Candau (2014), deve pautar-se na promoção de:

⁵Na contramão de uma cidadania assimilacionista, representada juridicamente pelo Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973) que tinha por objetivo incorporar os povos indígenas junto à sociedade nacional de modo a fazê-lo assimilar os valores socioculturais ocidentais e, de maneira progressiva, perder suas identidades culturais para que pudessem se tornar cidadãos brasileiros. Por outro lado, os direitos constitucionais e internacionais dos povos indígenas trazem perspectivas de garantia de autodeterminação, capacidade civil plena e participação social. E os elementos essenciais da cidadania diferenciada que lhes possibilita o “usufruto dos direitos universais do cidadão brasileiro, e usufruto de direitos específicos relativos à sua cultura, às tradições, aos valores aos conhecimentos e aos ritos. (LUCIANO, 2006, p. 89).

[...] processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014, p. 1).

A Educação Intercultural, neste sentido, se expressa nos relatos dos professores quando esses reconhecem a história e a cultura que se desenvolve nas relações de poder marcadas por preconceito e discriminação étnico-raciais. Ao promover uma educação intercultural crítica, os professores e as professoras perfizeram uma reconfiguração do imaginário, pois os alunos se inseriram na compreensão de outros modos de vida como riqueza. Com isso, a proposta teórico-metodológica da formação contínua para a educação da criança, pauta dois princípios do grupo de pesquisa, o primeiro é o reconhecimento de que a educação da pessoa perpassa pela educação do corpo no reconhecimento da sua diferença e sua igualdade humana, uma vez que o corpo/pessoa se educa na relação com o outro, mediada pela cultura; o segundo, é que esse corpo é marcado pelo olhar do outro, que o identifica, discrimina e exclui nas relações cotidianas, atravessado pela cultura colonialista, racista, machista e autoritária consolidada pelo olhar, sentir e pensar do colonizador.

Nesta perspectiva, propusemos a formação-ação como possibilidade de ensinar às professoras de crianças pequenas uma proposta voltada à Educação Intercultural crítica, pois buscou-se ensiná-las reconhecer a diferença como qualidade, como constituidora de toda pessoa. Essa perspectiva, como afirma Candau (2012, p. 224), volta-se a: “[...] questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros”, pois a proposta é promover pela interculturalidade, novas possibilidades de viver em sociedade: “[...] construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e que sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados” (CANDAU, 2012, p. 224).

Tendo esse pressuposto delimitado, as formações foram pautadas na educação do corpo intercultural, cuja prática pedagógica é intencionalmente e necessariamente planejada para ações que garantam na formação, a fim de promover processos de desconstrução de práticas educativas coloniais e racistas e descentrar as relações autoritárias e hierarquizadas que colocam pessoas com diferentes experiências como desiguais e inferiorizadas. 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. A formação-ação proposta no projeto finalizou com a apresentação dos trabalhos desenvolvidos nas unidades escolares, como exposta acima, e no encerramento, a avaliação e mobilização expressaram a valorização do trabalho nos Grupos Áulicos com os quais aprenderam a desenvolver com os diferentes: de unidades escolares, formações e funções diferentes, criaram projetos coletivos que foram partilhados nas escolas infantis.

Os grupos constituídos pelos projetos garantiram na individualidade que cada participante se inscrevesse como sujeitos históricos que não mais era diferenciado pela função exercida ou a formação inicial, mas como iguais em potencial criativo para produzir experiências significativas sobre a história e cultura Bororo, com e para as crianças das creches ou centros de Educação Infantil de Cuiabá, onde trabalhava. Todos estudaram, planejaram e executaram práticas pedagógicas em diferentes espaços e tempos da unidade, com as crianças pequenas desde o berçário. Segundo Imbernón (2006) é na prática e no contexto profissional que o conhecimento intuitivo e de formação se torna explícito. O processo de práticas educativas e das realidades históricas é complexo e requer do profissional da educação a atualização de condições intelectuais, éticas e coletivas de reconfiguração de práticas pedagógicas no seu fazer/saber processo de formação de alunos/crianças.

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e a incerteza. [...] E isso implica, a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abri caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2006, p. 15).

A formação-ação se pautou nos seguintes eixos temáticos: estudos da criança e infância e seus processos próprios de aprender; a educação e os povos indígenas; a educação intercultural na escola para crianças e as implicações da Lei 11.645/08 em Cuiabá; os saberes e as práticas culturais do Povo Bororo e suas influências na cultura mato-grossense e cuiabana. Como afirma Nóvoa (2009, p.12): “[...] O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação”. O autor destaca que “a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais”. (2009, p. 16)

Esse diálogo se fortaleceu por ter sido referenciado metodologicamente pela Educação Intercultural Crítica (WALSH, 2010), pois potencializou as discussões necessárias à inclusão das histórias e culturas de todos os brasileiros que nunca estiveram do lado do colonizador, mesmo sendo os donos da terra ou eles estrangeiros trazidos do continente africano que é considerado o berço da humanidade e do pensamento cristão europeu. Os professores são em sua maioria, “técnicos” que atuam nas creches e centros de educação infantil, contratados pela secretaria de educação municipal, a fim de atender as crianças com os cuidados necessários aos processos de educação do corpo para a higiene, a alimentação e as aprendizagens pelo brincar num espaço social culturalmente adequado ao desenvolvimento humanizante da infância.

Atenta às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, a proposta da formação-ação buscou garantir a compreensão processual sobre como construir espaços e tempos de interação entre as crianças e as suas educadoras e cuidadoras na escola, a fim de que pudessem partilhar de experiências significativas a partir de suas várias formas de ser e viver o mundo como bebês ou crianças pequenas. As culturas das crianças entrelaçaram-se às da história e cultura Bororo que foram acessadas na formação que se foi organizada com turmas constituídas de Grupos Áulicos que entrelaçaram diversas mãos educadoras com experiências diversas nas funções de vigia, merendeira, serviços gerais, cuidadora, professora, coordenadora pedagógica ou direção.

Conclui-se com essa experiência que a proposta intercultural de formação na ação coletiva com diversos educadores – formadores e em formação – em diferentes níveis e com funções diversas nos contextos da universidade, da gestão do sistema de ensino ou de cada unidade da Educação Infantil é qualificada pela possibilidade empreendida metodologicamente pelo Coeduc que se pautou especificamente no aprender com o outro, sem desvalorização de suas culturas e identidades étnico-raciais, de escolarização, de gênero e orientação sexual, de inclusão socioeconômica, ou religiosa, de idade ou hierarquias institucionais. Essa proposição, inclusive, nega que o conhecimento da formação de professores está calcado somente na área da pedagogia ou da didática, mas muito, além disso, pauta-se no reconhecimento de que são as pessoas, com seus saberes e práticas sociais, dispostas a aprender e ensinar, ao respeitarem as autoridades dos outros, podem juntas superar as possibilidades atuais da prática pedagógica na Educação Infantil.

Os conteúdos de formação da especificidade bororo a negritude brasileira na formação de professores da educação infantil

Numa formação-ação ensinamos teorias? Ou seja, conhecimentos científicos e sistematizados sobre os povos indígenas e afro-brasileiros considerando as suas especificidades históricas, sociais, culturais e políticas – seu viver coletivo a partir de suas próprias concepções de mundo. A formação de professores realizada pelo Coeduc privilegia a cultura do povo Bororo ensina sobre as cosmologias bororo, os modos de cuidar das crianças, assim como a organização social desse povo. Aos professores em formação oportuniza-se o acesso aos referenciais teórico-metodológicos que compreendem a educação da criança como uma ação coletiva que reconhece a complexidade humana e cultural como nos desvela a pesquisa feita por Pinho (2018) junto aos professores indígenas do Projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT”, coordenado pelo Coeduc. Essa autora indica que há nas concepções sobre criança e infância das professoras indígenas Bororo uma multiplicidade de ser criança e infância que não se fragmenta em sua totalidade pessoa-corpo-cultura. Ou seja, a criança-infância nas concepções de professores indígenas é *criança-povo* porque aprende brincando a cultura do povo, portanto, representa a continuidade da existência do povo mesmo; ela é *criança-criança* que brinca com os artefatos culturais do território e constrói conhecimento e se desenvolve na relação com a comunidade, consigo e com a natureza; e é *criança-aluno*, pois frequenta a escola para desenvolver as habilidades cognitivas ensinadas de maneira mais sistematizada e planejada na temporalidade e no sistema de ensino formal.

Os conceitos e práticas da formação de professores no que se refere ao desenvolvimento se pautam, principalmente nas referências wallonianas assumidas pelo Coeduc ao se referir ao conceito de corpo-pessoa, uma vez que se compreende com esse referencial o movimento como instância humana constitutiva da criança-corpo nos processos de desenvolvimento do entendimento de si no mundo, ou seja, de sua cultura e forma de compreender-se a si com o outro. Nesta perspectiva, essa teoria tem implicações na prática pedagógica, que, segundo Freitas e Dias (2009, p. 107) referem-se, principalmente à “crença que o desenvolvimento é marcado por crises e conflitos e sua importância para a personalidade [...] e a educação reveste-se de um caráter social no qual os processos de desenvolvimento e aprendizagem ocorrerão num encontro dialético”.

Esses referenciais do grupo de formadoras, especialmente, valorizam no processo da formação das educadoras o contato com as crianças pequenas pelo toque corporal respeitoso e afetuoso como escuta, a exemplo das práticas criadas por elas nas unidades escolares. Como explicitam as professoras Ana Claudia Delminio Almeida (Educação Física) e Tania Izabel Santos de Castilho Lirio (Regente), ao relatarem no evento de finalização da formação-ação, o projeto desenvolvido em 2018 no Centro Municipal de Educação Infantil Profa. Ady de Figueiredo Mattos:

Para realizar este projeto contamos [com a] participação dos alunos, e da equipe de funcionários da unidade de ensino desta forma alcançamos a oportunidade de participar de situações de construção das atividades culturais indígenas e cuiabanas tais como: cantigas de roda, cirandas, contos, lendas, parlendas, poemas a ser trabalhado, ouvir e discriminar eventos sonoros presentes no desenvolvimento das mesmas e compartilhar o material produzido com colegas e familiares. (ALMEIDA; LIRIO, 2018, p. 3).

Nesta mesma unidade que atende desde os bebês até a fase final da Educação Infantil, a professora de Educação Física que teve acesso à formação com o Coeduc desde 2016, propõe com a escola o primeiro projeto sobre a história e cultura bororo com as crianças, que acaba estruturando no tempo e espaço da escola o “Redário” como local de interação das crianças em seus tempos corporais que explicitam relações de mediações e companheirismo entre as crianças muito pequenas. As educadoras passam, na escola, a aprender a ouvir os corpos em movimento e descanso como tempo e espaço de produção intercultural com sentidos e significados próprios de cada criança de forma mais respeitosa. Práticas sociais herdadas das culturas ameríndias e que em Cuiabá eram marcas de identidade cultural já não tão frequente pela desvalorização colonial que vê na rede o espaço da preguiça e do não trabalho. Recupera-se assim a rede para acalantar e

dormir, os passeios no colo, pois todas são formas de remeter as crianças cuiabanas, como as amazonenses de identificarem-se com suas ancestralidades indígenas e negras.

O redário tornou-se atividade permanente e objeto pedagógico despertando no aluno sentimentos de prazer, medo, euforia e sono, em alguns relatos de alunos percebeu-se que ao estarem no vaivém do redário alguns sentem que são pássaros, outros que são aviões e a partilha do objeto tem acontecido de maneira sociável. Este artefato foi aceito e tornou-se uma prática diária a partir de então todas essas vivências possibilitou um novo olhar sobre a cultura indígena e cuiabana. (ALMEIDA; LIRIO, 2018, p. 3).

Ao nos referirmos a ludicidade na infância, as teorias do brincar nos remetem a reconhecer os processos de aprendizagens e fazeres de crianças que possibilitam o desenvolvimento das linguagens e de técnicas corporais que a identificam. Como um exemplo do que foi vivenciado nas diversas unidades de Educação Infantil a partir do projeto de formação-ação em 2018, as práticas lúdicas corporais ricas de significados da cultura Bororo foram realizadas e vivenciadas pelas educadoras em formação em oficinas propostas pelo Coeduc e depois, como ação, foram provocadas para que essas pudessem ser recriadas nos projetos pedagógicas que os grupos estariam realizando em suas respectivas unidades de Educação Infantil.

Além dos jogos e grafismo da cultura Bororo, um exemplo de como essa construção coletiva chegou às crianças, na “Ady Figueiredo” realizaram como ação pedagógica: “[...] a construção de uma oca e da canoa com a mediação das educadoras”, que atuavam como técnicas de serviços gerais e o vigia participantes da formação, a fim de levar “as crianças [...] ao mundo da imaginação através de contos” para que fossem “instigadas a pensar que existem diferentes tipos de moradias, ambientes, animais, meios de transporte” (ALMEIDA; LIRIO, 2018, p. 3).

Considerações finais

Na formação-ação, estimulou-se a criação de estratégias que levassem em conta todas as dinâmicas relevantes para a educação da criança pequena no cotidiano da escola, com uso dos cantos, sons, cores, alimentos, brincadeiras, jogos e histórias articulando o faz-de-conta com os mitos e histórias do Povo Bororo, adequando-as aos pequenos. O processo de formação de professores os enriquece com conteúdos teóricos, àquilo que denominamos de conhecimentos científicos, mas também com possibilidades didáticas e pedagógicas que possam trabalhar com as crianças. Os resultados podem ser observados por meio de textos publicados a partir da formação e dos trabalhos apresentados no evento SemiEdu – Seminário de Educação do PPGE/IE/UFMT, em 2016 e na VII Mostra realizada em 2018.

O lúdico e a arte foram utilizados como método e como conteúdos de ensino, pois a arte do povo Bororo faz parte da história cultural desse povo, portanto, foi concebido pelos professores como conteúdo. Para Schön (1995), a arte é vista como uma forma de exercitar a inteligência, pois é um tipo de saber e habilidade humana que disponibiliza a pessoa ao mergulho na situação de aprendizagem, pois ela possibilita o arriscar-se à experimentação desconhecida.

Por essa perspectiva, podemos afirmar que os processos de aprendizagem e as relações sociais que as crianças, alunos e alunas estabelecem na diversidade, não podem ser compreendidos apenas em termos linguísticos e/ou cognitivos, mas também, e principalmente, em torno de experiências vividas no corpo, ou seja, de práticas vividas com foco no conhecimento das culturas, conteúdo da escola contemporânea, que se pretende democrática e intercultural. Concluímos a partir desse contexto da formação-ação vivenciada por todas nós, que as identidades são representações sobre a imagem que se constrói de si mesmo por meio das experiências cotidianas, ou seja, as marcas que identificam uma pessoa, grupo de pessoas ou povo por meio das relações que permeiam o dia a dia dos sujeitos.

Referências

- ADUGOENAU, F. R. *Saberes e Fazeres Autóctones Bororo: contribuições para a educação escolar intercultural Indígena* / Dissertação [Mestrado em Educação] / IE UFMT – 2015. Disponível em: <http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/96b68d320018a8cf271276b5f744b43d.pdf>. Acesso em: 20 out.2018.
- ADUGOENAU, F. R.. Educação Cosmológico Bororo. In: GRANDO, B. S. Et. Alli. *Saberes e Identidades: povos, culturas e educações*. São Carlos-SP : Pedro&João Editores, 2017. (37-48)
- ALMEIDA, A.C.D.; LIRIO, T.I.S.C. Relatos de experiências de professores ao trabalhar com Projeto Boe Ewa “Arte e Cultura na Educação Infantil”. In: *Anais SemiEdu 2018 - 30 anos do PPGE: diálogos entre políticas públicas, formação de professores e educação básica* (Prelo). Cuiabá-MT: PPGE/UFMT, 2018 (1-5).
- BRASIL, *Lei n. 11.645/2008*. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 nov. 2018.
- BRASIL. *Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Coletânea de Leis e Resoluções. 3.ed. Rio de Janeiro: Lidador, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em: 21 jan. 2018.
- BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 21 jan. 2018.
- BRASIL. MEC/ Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 10 ago.2017.
- BRASIL. Parecer CNE 003/2004 de 17 de junho de 2004. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 23 de nov. 2018.
- CANDAUI, V. M. *Concepção de educação intercultural*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.
- CANDAUI, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc., Campinas*, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

CRAFT, A.; PAIGE-SMITH, A. O que é refletir sobre a prática? In PAIGE-SMITH, A.; CRAFT, A. (orgs) *O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil*. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FANON, F. *Pele negra máscaras brancas*. Salvador: Editora da UFBA. 2008.

FREITAS, O. C.; DIAS, T.L. Desenvolvimento Humano e Aprendizagem: por uma compreensão “desses percursos” na cultura e na ação Educativa. In GRANDO, B. S. (org.). *Corpo, educação e cultura: práticas corporais e maneiras de ser*. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2009.

GOMES, N. L. e SILVA P. B. G. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

GRANDO, B. S. Corpo, educação e cultura: as práticas corporais e a constituição da identidade. In GRANDO B. S. (org.), *Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, 19-51.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar para a mudança e a incerteza*. São Paulo, Cortez, 2006.

LUCIANO (BANIWA), G. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. LACED, 2006. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154565_por. Acesso em: 20 jul.2018.

MARTINS, J.S. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec, 1997.

NÓVOA, A. *Formação de Professores e Profissão Docente*. (1992) Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 28 nov. 2018.

NÓVOA, A.. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PINHO, A. M. de. *Concepções de crianças e infância de professoras e professores Indígenas: os desafios da Educação Intercultural*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Cuiabá/MT: PPGE/UFMT, 2018. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/79215413b71c3c75e7227af3c372b75e.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

PINHO, V. A. *Jovens negros em processo de “ressocialização”: Trajetórias de vida e escolarização*. Tese [Doutorado em Educação]. Rio de Janeiro/RJ: Universidade Federal Fluminense. 2010. Disponível em: <https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504916/bytestreams/content/content?filename=Vilma+Aparecida+de+Pinho.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

PINHO, V. A. Racialismo: abordagens históricas dos pressupostos do racismo. In: PINHO, V. A.; Lopes, R. (ORGS.). *Educação para a Diversidade: experiências inovadoras na formação docente*. Curitiba-PR : CRV, 2016.

PRESOTTI, T. M. *Nas trilhas das águas do Rio Cuiabá: História indígenas, natureza e patrimônio cultural no Centro da América do Sul*. 17p. (mimeo)

SCHÖN, D. A Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1995 (77-92).

TUBOITI, N.C.S. Grupos Áulicos: ressignificando a cena áulica. In: *Revista do GEEMPA: 45 anos de Pesquisa sobre Educação, Metodologia e Ação*. n. 11. set. 2015, Porto Alegre, 2015, p. 107-114.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. 2010. Disponível em: <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>. Acesso em: 24 nov. 2018.

*Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT) em Cuiabá, coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – COEDUC/UFMT e do Projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola” – Rede UFMT/Secadi/MEC. E-mail: beleni.grando@gmail.com.

**Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, (PPGEDUC/UFPA) em Cametá, Coordenadora do Grupo de Pesquisa, vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – COEDUC/UFMT e Coordenadora do PROCAD Amazônia UFPA-UFMT-UFAM, colaboradora do PPGE/UFMT. E-mail: vilmaaparecidadepinho@gmail.com.

***Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEDUC/UFMT) em Rondonópolis, colaboradora do Grupo de Pesq. Corpo, Educação e Cultura e do Projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola” – Rede UFMT/SECADI/MEC. E-mail: eglenrodrigues@gmail.com.

Recebido em 10/08/2018

Aprovado em 15/10/2018