



Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

<https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.2.7-24>

Políticas e programas para a formação de professores indígenas: a contribuição do Pibid Diversidade

Rita de Cássia Alves, Professora Colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: cassia_2007_alves@hotmail.com

Rosângela Célia Faustino, Doutora em Educação, Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e-mail: rcfaustino@uem.br

Maria Simone Jacomini Novak, Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia e do Mestrado em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) do *Campus* de Paranavaí da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: maria.novak@unespar.edu.br

Maria Christine Berdusco Menezes, Doutora em Educação, Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mcbmenezes@uem.br

Resumo: Neste texto, discutimos a política de formação inicial de professores indígenas e as ações desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade) com estudantes indígenas no Paraná. Refletimos sobre as implicações desse programa para a formação intercultural de acadêmicos indígenas, apresentando a política de ação afirmativa implementada no estado com a Lei Estadual nº 13.134/2001. Analisamos a inclusão indígena no Ensino Superior e as contribuições dos estudos e das intervenções pedagógicas sistematizadas, a partir de práticas escolares, para a formação docente de acadêmicos que integraram o Pibid Diversidade. A metodologia configura-se pela abordagem bibliográfica, documental e de campo, com o aporte da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados evidenciam a relevância da formação superior em diferentes cursos concomitante ao desenvolvimento de programas interculturais específicos, que articulem discussões epistêmicas, teoria e prática para o empoderamento e a autonomia dos povos indígenas.

Palavras-chave: Povos Indígenas, Formação de professores, Pibid Diversidade, Paraná.

Policies and programs for the training of indigenous teachers: the contribution of Pibid Diversity

Abstract: This text discusses the policy of initial formation of indigenous teachers and actions developed in the Institutional Program of Initiation to Teaching for Diversity (PIBID Diversity/ PIBID Diversidade), with indigenous students in Paraná. It reflects on the implications of this program for the intercultural training of indigenous academics, presenting the affirmative action policy implemented in the state, with State Law No. 13.134 / 2001. We analyze the indigenous

inclusion in higher education and the contributions of studies and systematized pedagogical interventions, starting with school practices, until the teacher training of academics who integrated the PIBID Diversity. The methodology was set by bibliographical, documentary and field approaches with the contribution of the Historical-Cultural Theory. The results show the relevance of higher education in different courses, concomitant with the development of specific intercultural programs that articulate epistemic discussions, theory and practice, for the empowerment and autonomy of indigenous peoples.

Keywords: Indigenous Peoples; Teacher training; PIBID Diversity; Paraná.

Submissão: 2019-04-19. **Aprovação:** 2021-08-01. **Publicação:** 2021-08-31

Introdução: O Programa PIBID Diversidade e a formação de professores indígenas no Paraná

O ingresso dos indígenas no Ensino Superior ocorreu muito tardiamente no Brasil. Apesar desses povos terem sido submetidos à escolarização desde o ano de 1554 com o projeto colonial jesuítico, somente após muitos séculos de resistência, lutas e organização de movimentos conseguiram, por meio da Constituição Federal (CF) de 1988, ser considerados cidadãos, assim como o direito à utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, dando início, assim, à construção de uma política de educação escolar indígena específica e diferenciada que passou a requerer professores indígenas à frente dos processos de ensino e aprendizagem, com conhecimento das culturas e línguas. Porém, mesmo com uma vasta legislação, publicada a partir dos anos de 1990, que regulamenta essa modalidade de ensino, faltam professores e pesquisadores indígenas graduados para conduzir essas mudanças que são profundas, tanto na política educacional quanto nas instituições educativas, e que alterarão o formato colonizador de escola para os índios (LUCIANO, 2006).

Nessa conjuntura que considera a necessidade de formação de professores indígenas, desde o início dos anos de 2000, no âmbito das políticas públicas de inclusão social (NOVAK, 2014), o Brasil formulou, basicamente, dois modelos de formação superior para os povos indígenas, quais sejam, as Licenciaturas Interculturais e os programas de cotas ou vagas suplementares em universidades públicas.

No Paraná, o Conselho Indígena Regional vinha, por meio de suas lideranças, discutindo questões relativas à educação escolar indígena diferenciada, com a produção de materiais didáticos e articulações em torno desse tema (FAUSTINO, 2006), tendo o

ingresso no Ensino Superior sido reivindicado e aprovado pela Lei Estadual n.º 13.134 de 2001, que criou um número específico de vagas suplementares para ingresso de indígenas nos diferentes cursos, em todas as instituições públicas de Ensino Superior (NOVAK, 2014). Entretanto, não houve no Estado a implementação de cursos específicos e os professores indígenas que atuam nas escolas são formados em licenciaturas que não dispõem de conteúdos voltados às questões indígenas.

Embora, essa política de ação afirmativa do Paraná seja considerada um avanço, tendo em vista a possibilidade de formação de profissionais indígenas nas diferentes áreas do conhecimento, possui como limitação a ausência de programas e currículos que habilitem os professores indígenas a desenvolver e implantar, com autonomia, programas interculturais nas escolas das comunidades. Destarte, isso pode ser minimizado por ações que cada universidade desenvolve no âmbito de suas políticas de permanência para os indígenas.

Exemplo dessas ações e objeto de discussão neste texto são os resultados das experiências oriundas da formação desenvolvida junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade), Edital n.º 66/2013, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), implementado na Universidade Estadual de Maringá (UEM), destinado à formação de acadêmicos do campo e indígenas ingressantes em cursos de licenciaturas.

Destacamos, entre os objetivos do Pibid Diversidade, a busca do aperfeiçoamento da formação inicial de professores que atuarão em escolas indígenas, bem como a promoção e a valorização de uma ação educativa participativa e de qualidade, mediante o planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas e didáticas em contextos escolares diferenciados, que considerem a diversidade sociocultural e linguística dos povos e seus saberes ancestrais.

Participaram os povos indígenas Guarani, Kaingang e Xetá no Paraná. Aqui discorreremos acerca das contribuições do Programa Pibid Diversidade para a complementação e fortalecimento da formação inicial de docentes indígenas para o trabalho com a interculturalidade e o bilinguismo, tendo em vista o contexto em que estes sujeitos realizam sua formação superior e as ações desenvolvidas nesse projeto, no período de 2014 a 2017.

Metodologia

A etapa de formação inicial, que introduz os estudantes das licenciaturas no exercício do magistério, torna-se o alicerce da formação docente, oportunizando contemplar conhecimentos ao mesmo tempo em que leva ao contato estreito com a realidade escolar, possibilitando-lhes desenvolver estudos teóricos e experiências práticas acompanhadas de atitudes reflexivas.

Nessa perspectiva, os estudantes indígenas participantes do programa Pibid Diversidade, juntamente com os professores envolvidos, desenvolveram estudos referentes às situações de ensino e da docência, problematizando-as de modo a aprofundar a análise sobre elas. Por ser um trabalho colaborativo, a escola assume a função de instância formativa e seus profissionais são os formadores dos futuros professores em parceria com os docentes da universidade. À universidade e a seus professores participantes coube a tarefa de orientar os estudantes nas atividades programadas, como estudos, planejamentos, preparação de materiais didáticos e avaliação do ensino e da aprendizagem de conhecimentos vinculados à docência. Essas ações foram permeadas de situações que contemplaram teoria e prática, de forma articulada.

Para a inserção dos estudantes de graduação nas escolas, os coordenadores de área contataram, inicialmente, direção e equipe pedagógica, explicitando os objetivos do subprojeto, para que juntos pudessem indicar o melhor percurso a ser trilhado nas ações a serem desenvolvidas. Pontuamos que esse contato ocorreu sistematicamente, sempre que necessário, e fundamentalmente após a conclusão de cada etapa prevista no subprojeto. A relação entre a Universidade Estadual de Maringá e as escolas foi mantida, principalmente, com o professor supervisor, que pode enriquecer ainda mais o rol de ações com atividades programadas ao estar, constantemente, em diálogo com os participantes do subprojeto.

A realização das atividades do Programa seguiu uma metodologia alicerçada em momentos de diagnósticos, estudos, planejamentos e intervenções pedagógicas nas escolas da educação básica envolvidas, no caso específico do subprojeto aqui abordado, as escolas indígenas.

Arrolamos algumas das ações empreendidas no projeto: desenvolvimento de instrumentos de pesquisa de campo e planos de estudos dos documentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da literatura pertinente; diagnóstico da realidade (escolas comunidades) na qual o subprojeto foi desenvolvido; organização de grupo de estudos, debates e reflexões; assessoria aos

professores supervisores em atividades didático-pedagógicas; atividades para o aperfeiçoamento da língua materna; avaliação periódica dos resultados e discussões com a equipe do projeto; criação e aplicação de sequências didáticas; desenvolvimento de atividades extraclasse: oficinas; ateliês pedagógicos; monitorias; minicursos; estudo do meio; visitas a museus; feiras de ciências e correção de trabalhos. Também, foram desenvolvidos recursos didático-pedagógicos a partir do diálogo com os professores regentes, organizados textos paradidáticos; confeccionados jogos; maquetes; fantoches; recursos multimidiáticos; painéis, entre outros; exibição e discussão de filmes com temáticas pertinentes às diferentes áreas dos subprojetos; organização e participação em eventos; painel de experiências pedagógicas (divulgados em eventos e semanas culturais nas escolas envolvidas, etc.); produção de diários e portfólios reflexivos; produção de relatórios técnicos; desenvolvimento de oficinas temáticas de leituras e contação de histórias.

Essas ações foram efetuadas com o respaldo da Teoria Histórico-Cultural, com base nos estudos de Vigotsky (1983), que associa o aprimoramento da oralidade e a aquisição da linguagem escrita ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esse referencial teórico compreende a linguagem escrita enquanto uma técnica culturalmente desenvolvida pela humanidade. Dessa maneira, podemos afirmar que o processo de apropriação dessa habilidade apresenta como necessidade a sistematização de estudos e vivências de tal modo que se desenvolva a capacidade de comunicação, condição válida para adultos e crianças. Aqueles que se encontram à margem de uma sociedade letrada ou em condição de fragilidade em relação ao aprimoramento de linguagem detêm condições precárias de desenvolvimento da oralidade, linguagem e das formas convencionais de escrita (MENEZES, 2016).

Nessa direção, com base na realidade dos estudantes e das escolas indígenas participantes, e na concepção de educação como construção social que faz parte da totalidade de cada período histórico, o qual, por sua vez, tem um projeto educacional vinculado às questões econômicas, políticas e culturais, bem como às formas de sociabilidade do momento em que se produz, é que desenvolvemos as ações a seguir descritas.

Desenvolvimento

Para a compreensão das implicações do Programa Pibid Diversidade à formação docente indígena, é importante retomar o histórico e as políticas de formação de professores indígenas no Brasil, particularmente no Estado do Paraná. Isso requer pontuar alguns aspectos referentes à educação escolar indígena, visto que os encaminhamentos das políticas de formação docente estão intrinsecamente relacionados às modificações ocorridas ao longo dos anos nas políticas educacionais.

A educação escolar para os povos indígenas constituiu-se de ações e encaminhamentos diversos até o início dos anos de 1990, tendo como marco legal de mudança de paradigma a Constituição de 1988. Até esse período, não de forma hegemônica e sem estratégias de resistência, a educação voltada para os povos indígenas caracterizou-se pelo ensino destinado à catequização e religiosidade, possuindo como horizonte a assimilação dos indígenas por meio de uma educação civilizadora, visando sua integração à “comunhão nacional”. A perspectiva integracionista foi praticada em grande medida pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que atuou no Brasil até o ano de 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), que fez parcerias com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas (FAUSTINO, 2006).

Na parceria Funai/SIL, criou-se, no sul do Brasil, a instituição denominada Clara Camarão, que formou os primeiros educadores bilíngues para atuar como monitores nas escolas indígenas (OLIVEIRA, 1999; FAUSTINO, 2011). As orientações pedagógicas e didáticas desenvolvidas nessa formação corroboravam com os direcionamentos e as políticas integracionistas à educação escolar indígena do período. Segundo Faustino (2006, p. 238), “[...] o projeto do SIL sofreu um profundo abalo com a crise do Regime Militar quando as inúmeras críticas que denunciavam seu caráter civilizatório e evangelizador ganharam visibilidade e contribuíram para a proibição da atuação desta organização no país”.

A década de 1980 ficou marcada como o período em que os movimentos sociais ganharam maior visibilidade em meio a protestos e discussões da abertura política. Verificamos, nesse contexto de transição, o fortalecimento da luta dos indígenas, articulando suas mobilizações com outros setores sociais, e uma das pautas era a participação nos processos decisórios que lhes dizem respeito (LUCIANO, 2006). Desde então, de acordo com Medeiros (2013), diversas organizações iniciaram um processo de questionamento do modelo de escola oficial que se instalara nas terras indígenas, coordenado pela Funai em parceria com o SIL.

Nos anos de 1990, uma ampla legislação, decorrente da Constituição de 1988, foi elaborada para regular os aspectos legais e administrativos desse novo viés, que passou a considerar as especificidades culturais dos diversos grupos que compõem a sociedade em seus processos formativos escolares. Salientamos as políticas que abordam a formação de professores indígenas.

Com a Portaria Interministerial n.º 559/1991 estabeleceram-se novas questões relativas à educação escolar indígena. Acerca da formação de professores, ressalta alguns princípios que devem nortear a capacitação para o exercício do magistério nas terras indígenas, estipulando a necessidade de desenvolvimento de programas que promovam esse aperfeiçoamento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 reafirmou os princípios constitucionais do direito à educação escolar indígena bilíngue e dedicou a essa modalidade de educação os artigos 78 e 79, nos quais determina a articulação dos sistemas de ensino com programas integrados de ensino e pesquisa, devendo estes, necessariamente, contar com a participação de profissionais indígenas.

Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), com propostas para as diferentes disciplinas do currículo da educação básica e etapas de ensino via orientações de conteúdos e formas de trabalhar os conhecimentos nas escolas. O Decreto n.º 26/1999 propôs a criação de cursos de magistério direcionados aos povos indígenas. No mesmo sentido, a Resolução n.º 03/1999 definiu diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e destacou a necessidade de o poder público garantir a formação inicial e continuada de professores, podendo está ocorrer em serviço, para que as escolas em contextos indígenas tenham, preferencialmente, professores indígenas.

No ano de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, que reforçou a importância de as escolas indígenas terem professores indígenas visando promover as especificidades culturais de seus povos. Preconizou a elaboração da categoria profissional “Professor Indígena” e a realização de concursos para o exercício dessa função (BRASIL, 2001). Em 2002, o documento “Referenciais para a Formação de Professores Indígenas” expressou a importância de promover formações periódicas para os professores, possibilitando que acessem os cursos de graduação nas universidades.

O acesso ao Ensino Superior, embora venha ocorrendo de forma mais sistemática desde início dos anos 1990, como aponta Novak (2014), apenas em 2011 foi inserida na

Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a oferta da educação superior para indígenas com a Lei n.º 12.416, de 09 de junho daquele ano, conforme o parágrafo terceiro do artigo 79:

No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2011).

Em 2014, foi publicado o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas” versando sobre elementos como gestão, avaliação, professores formadores e organização dos cursos e programas de formação de docentes indígenas no Brasil. Enfatizou-se que esses devem ser realizados na perspectiva da interculturalidade, e quando necessário, também em outros formatos.

A formação de professores indígenas no Brasil pautou-se nas demandas dos movimentos concomitantes às transformações nos projetos educacionais, destinados às minorias étnicas. Conforme Lima e Barroso-Hoffmann (2004), as discussões atinentes ao ensino superior para indígenas surgiram apenas na segunda metade da década de 1990, devido a fatores como a necessidade de cumprimento da educação diferenciada e bilíngue, presente na Constituição de 1988, que possibilitou a presença prioritária de professores indígenas nas escolas situadas nas aldeias. Segundo Faustino, Novak e Rodrigues (2020, p. 22) esse nível de ensino está cada vez mais presente na vida dos indígenas “[...] como forma de busca por conhecimentos, luta por igualdade e justiça social, diminuição do preconceito, maior espaço de atuação econômica e política em suas aldeias e junto à sociedade envolvente; inclusão e autonomia”.

Ao iniciar um programa de formação de professores no Ensino Superior, a Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), com o apoio da Secretaria Estadual de Educação e da Funai, instituiu, em 2001, a primeira Licenciatura Intercultural Indígena no país. Juntamente com a Unemat, em 2000, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) recebeu a demanda de formação de mais de 1000 (mil) professores que atuavam nas escolas indígenas daquele Estado, criando, em 2002, o Núcleo Insikiran de Formação Superior indígena, e em 2003, o curso de Licenciatura Intercultural (NOVAK, 2014).

No Paraná, não houve a implementação de licenciaturas interculturais. A demanda dos indígenas levada ao governo resultou na Lei Estadual n.º 13.134, que, no ano de 2001, destinou três vagas em cada uma das sete instituições de ensino superior públicas

paranaenses e sua substitutiva, a Lei n.º 14.955, que duplicou o número de vagas, passando para seis. Embora, não seja uma formação específica, essa política representa uma importante e organizada forma de acesso dos indígenas às universidades nesse Estado (NOVAK, 2014), inclusive para as mulheres indígenas cuja presença nesse processo evidencia as ações que empreendem tanto para o ingresso quanto para a construção de seus cursos (FAUSTINO; NOVAK; RODRIGUES, 2020).

É nesse contexto de inserção de indígenas no Ensino Superior que desenvolvemos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade) na UEM, envolvendo estudantes indígenas (Edital n.º 066/2013). O objetivo central foi o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para atuarem em escolas indígenas e do campo visando possibilitar avanços na formação a partir de uma abordagem que relacione conhecimentos ancestrais indígenas e conteúdos universais, destacando suas especificidades e as contribuições de ambos para a formação inicial dos futuros professores, articulando a teoria com a prática e melhor articulando a universidade às instituições escolares indígenas de educação básica.

Sobre a necessária relação entre teoria e prática, Pimenta (2012) assevera que as pesquisas referentes à formação de professores no Brasil evidenciam uma recorrente desarticulação entre os espaços universitários e as instituições de educação básica, e conseqüentemente, têm possibilitado a fragmentação da formação do professor no que concerne à ausência da relação teoria e prática. Desta forma, a implementação do Pibid Diversidade na UEM ocorreu no período de 2014 a 2017, com estudos específicos, metodologias diferenciadas e elaboração de materiais didáticos bilíngues. Para que o objetivo inicial, de aprimorar a formação dos acadêmicos indígenas matriculados em licenciaturas fosse alcançado, buscamos a articulação da teoria com a prática com estudos e debates que antecederam toda a organização dos planejamentos interculturais e interdisciplinares.

No tocante aos estudos teóricos, foram efetuados no entendimento de que é essencial aos professores, independente, do contexto em que atuam adquirir uma base teórica consistente para fundamentar as práticas que desenvolvem com os escolares. Intervenções pedagógicas significativas e que promovam o desenvolvimento humano dependem dos conceitos e conhecimentos dos docentes, devendo promover a reflexão desses agentes sobre suas ações educativas, almejando uma educação em que a aprendizagem seja garantida aos estudantes (SFORNI; VIEIRA, 2008).

Além das leituras de textos, estudos de documentos das políticas educacionais interculturais que fundamentaram a formação dos acadêmicos indígenas, foram realizados três seminários com pesquisadores de relevância no cenário nacional com as temáticas “As Organizações Internacionais e as políticas educacionais dos anos de 1990”, com a pesquisadora Elma Júlia Gonçalves de Carvalho; “História do Paraná e as Populações Indígenas”, pelo pesquisador, etno-historiador Lúcio Tadeu Mota, e “Letramento em Língua Indígenas”, realizado pela linguista e pesquisadora da Educação Escolar Indígena, Maria do Socorro Pimentel da Universidade federal de Goiás.

Nesses seminários, os estudantes participantes do Pibid Diversidade puderam externar dúvidas sobre os conteúdos abordados e sua relação com a docência na educação básica indígena podendo, ainda, contribuir com reflexões e aprofundarem seus entendimentos acerca da organização das políticas públicas, da história dos indígenas no Paraná e da importância das questões linguísticas e suas novas epistemologias; além da socialização de experiências de letramento em contextos escolares em diferentes regiões do Brasil, como evidencia essa fala de uma estudante pibidiana:

[...] a importância dos textos lidos, para nós acadêmicos, que pretendemos atuar em escola indígena é de grande valia, sabermos as especificidades e necessidades, que devemos suprir, para preservar sempre um excelente ensino, sem deixar de lado a questão cultural de cada etnia (A.G.S.K, 2015).

À medida que os estudos e as atividades se desenvolviam, os relatórios produzidos possibilitavam constatar o despertar do maior interesse dos estudantes indígenas do ensino superior pelas questões afetas à educação escolar dos povos indígenas e a interculturalidade, aprimorando sua formação como futuros profissionais que vivenciaram e passaram a vislumbrar a possibilidade de fortalecimento de sua formação para contribuir com a construção de uma educação escolar indígena diferenciada.

Concomitantemente aos estudos e debates, foram desenvolvidas vivências pedagógicas e culturais, como visitas às terras indígenas, para conhecer a organização estrutural e pedagógica de diferentes escolas. Nas visitas ocorreram reuniões com as equipes gestoras – diretores e pedagogos – professores indígenas e não indígenas, com distintas trajetórias e vivências, além de observações em salas de aula de diferentes turmas. Salientamos que, mesmo sendo proveniente das comunidades, a visita monitorada permitiu uma observação acurada, a partir de uma experiência de estudos em nível superior,

possibilitando a reflexão sobre elementos da organização escolar indígena, relevantes para a formação do futuro professor.

Além dessas atividades, foram planejadas e realizadas ações práticas de atuação dos acadêmicos nas escolas, denominadas “Intervenções pedagógicas em contextos de ensino diferenciado”, quais sejam de educação em escolas indígenas. Os estudantes, participantes do projeto, relataram a relevância desses espaços para discussão de elementos da cultura e de como trabalhá-los na escola, visto que não são conteúdos abordados na graduação da UEM e que fazem falta em suas formações para sua atuação futura enquanto professores.

Na realização dessas atividades houve um intenso e sistemático processo de planejamento para que os objetivos fossem alcançados na premissa de atividades que articulassem a teoria com a prática, os conhecimentos universais e os etnoconhecimentos. A primeira ação, nesse sentido, foi o contato com diretores e pedagogas das escolas para definição das temáticas e conteúdo a serem trabalhados, com a finalidade de contribuir na organização e planejamento escolares.

Após elencados os conteúdos, foram efetuadas pesquisas sobre metodologias e materiais diferenciados à realização dessas ações. As atividades foram acompanhadas de reuniões da equipe do Pibid Diversidade para análises e reflexões, nas quais os participantes pontuaram a relevância de conhecer, em uma nova vertente, a organização de uma escola indígena para sua atuação futura e a necessidade de trabalhar com saberes tradicionais e conteúdos universais. Compreenderam que as análises foram empreendidas com base no que adquiriram nas formações teóricas, em consonância com Sforini (2008), ao explicitar que as reflexões e análises relativas à educação necessitam estar fundamentadas teoricamente.

Entre os conteúdos trabalhados pelos estudantes indígenas enfatizamos as línguas indígenas, Kaingang e Guarani, em diferentes gêneros textuais; os alimentos tradicionais, a sustentabilidade, a astronomia indígena, brincadeiras de crianças indígenas e as narrativas tradicionais. Os recursos utilizados para essas atividades foram fichas de leituras e de imagens; modelos para elaboração de livretos; jogos; brincadeiras; alfabetos móveis, contação de histórias, etc.

Nos relatos e textos produzidos ao longo do projeto, os estudantes apontaram a importância de realizar suas práticas nas terras indígenas, visto que os estágios dos cursos de graduação das IES desenvolvem-se em escolas regulares, sendo a oportunidade de atuar em escolas indígenas, possibilitada pelo Pibid Diversidade. Alguns sinalizaram que

somente após essa participação no programa, sobretudo, após a realização das intervenções pedagógicas, é que fortaleceram o interesse em atuar como professor indígena em sua comunidade, pois o conhecimento promoveu um olhar diferenciado para o ensino nessas escolas, bem como as possibilidades de trabalho que consideram a articulação entre os conhecimentos tradicionais e universais nesse espaço, como observamos nesse relato:

[...] antes de eu participar do PIBID e ler todos esses textos eu não pensava em voltar a morar na minha ladeia, eu pensava em morar aqui em Maringá e eu queria trabalhar na escola em que eu estudava quando eu vim morar pra cá. [...] mas agora meu pensamento já mudou, eu já penso outras coisas, eu penso em voltar e quero aplicar lá tudo que eu aprendi (A. G.K.S, 2015).

Diversos foram os relatos dos participantes nos quais afirmaram que a partir dos estudos, notadamente das práticas pedagógicas realizadas no programa, compreenderam a importância de uma educação intercultural e valorização das culturas indígenas, assim como manifestaram interesse em atuar como professores nas escolas das comunidades. Entendemos que a formação teórica e prática possibilitou, via este programa, um espaço de análise e reflexões acerca da educação escolar indígena e da formação para o exercício do magistério no contexto da educação diferenciada.

Destacamos, a partir das ações realizadas e dos relatos gerados por elas, que os participantes se apropriaram e refletiram sobre os conteúdos pertinentes à educação escolar indígena, como nas discussões relativas aos conhecimentos científicos e tradicionais. Tais conhecimentos, apesar de essenciais para atuação em escolas indígenas, não são contemplados nos cursos em que os acadêmicos se encontram regularmente matriculados, e os mesmos sentem a ausência de estudos relativos à história, legislação, língua e cultura em espaços escolares indígenas, bem como o aprofundamento teórico dessas questões. A nosso ver, o programa possibilitou a esses acadêmicos maior interesse, de forma mais segura com os conteúdos estudados, em voltar para suas comunidades e tornarem-se professores de suas escolas.

Os estudantes indígenas que integraram o Pibid Diversidade relataram ter feito essa opção, devido a não receberem formação específica na graduação e que buscaram o programa para estudar questões sobre interculturalidade, bilinguismo e desenvolver práticas pedagógicas nas escolas das comunidades indígenas paranaenses.

Reproduzimos algumas falas dos estudantes que corroboram com essa constatação: “[...] por exemplo, no curso de pedagogia, não tem assim como aprender como você vai

dar aula em uma escola indígena [...]” (A.A.S., 2015). Outro estudante, R.A.S, explicita que realizou as intervenções pedagógicas nas escolas não indígenas do município de Maringá, porém não desenvolveu estágios ou outras ações em escolas indígenas, como, também, não houve a discussão de nenhuma questão referente à educação escolar indígena no curso de graduação em Pedagogia em sua instituição, a UEM.

No mesmo sentido, outros estudantes revelaram que em dada disciplina semestral desse curso apresentaram um trabalho sobre educação escolar indígena, mas não realizaram nenhum outro estudo que as subsidiassem para reflexão e prática em escolas indígenas. Nessa direção, A.G.S.K. (2015) pondera que o curso “[...] vai me formar, mas se eu for trabalhar em uma escola indígena como que eu vou trabalhar o conteúdo geral que eu aprendi aqui fora? [...]”. Outras observações e reflexões dos estudantes, também, inferem a ausência de formação específica nos cursos de licenciatura, fundamentais, em suas análises, para atuação docente em terras indígenas após formados.

Por meio do Pibid Diversidade podemos inferir a existência de uma frequente preocupação dos estudantes indígenas em relação à necessidade de se apropriarem de conhecimentos mais voltados às realidades educativas indígenas no estado, o que a Universidade Estadual de Maringá, em seus cursos, não oferta. Sequer a Lei 11.645/2008 faz parte dos currículos dos cursos superiores para a formação de professores.

Os estudantes manifestaram entender a importância das licenciaturas para sua formação. No entanto, demandam a necessidade de ampliação dos estudos e práticas direcionados às questões étnicas para atuação em um contexto de ensino diferenciado. Desse modo, defendemos a relevância de que na formação inicial sejam abordados aspectos pedagógicos relacionados ao trabalho nas instituições escolares das terras indígenas, assim como o histórico, as políticas e as questões linguísticas e culturais.

Evidenciamos, portanto, a importância de que esses conhecimentos sejam adquiridos pelos futuros professores indígenas. Diante disso, entendemos que a proposta para educação indígena, bilíngue e intercultural, estabelecidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), não caminha em consonância com a formação que esses estudantes têm recebido durante a realização de seus cursos de graduação em sua instituição, no caso, a Universidade Estadual de Maringá, sendo importante que projetos de ensino, pesquisa e extensão com a temática indígena sejam sempre desenvolvidos e que contem com a ampla participação dos indígenas desde a sua formulação.

Considerações Finais

Buscamos, no presente texto, apresentar informações sobre o ingresso de estudantes indígenas no Ensino Superior no estado do Paraná por meio de uma política pública de ação afirmativa com a criação e vagas suplementares, a partir do ano de 2001, e discutir como tem se dado a formação inicial, em cursos de licenciatura, de futuros profissionais indígenas que atuarão como professores em suas comunidades indígenas.

Conforme as discussões e análises apresentadas, evidenciamos que além da política de inclusão do estado do Paraná, demandada pelos povos indígenas territorializados no estado, a formação de professores indígenas para atuação nas escolas das comunidades tradicionais é essencial para a promoção de uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue e de qualidade, feita pelos próprios indígenas e de acordo com suas organizações socioculturais.

Nesse sentido, a formação superior indígena na perspectiva intercultural pressupõe mudanças, uma vez que por muitos anos a educação escolar indígena no Brasil não considerou as questões específicas desse povos, visto que as orientações políticas e pedagógicas, até os anos de 1990, corroboravam com os preceitos de integração indígena à sociedade nacional, desrespeitando saberes e formas próprias de ensino e aprendizagem dos indígenas.

Com os preceitos da interculturalidade sendo disseminados pela política de inclusão social, do reconhecimento e da tolerância (CARVALHO; FAUSTINO, 2015), houve a redefinição das políticas para a educação, pautadas no respeito à diversidade cultural e linguística dos povos e o ensino superior passou por redirecionamentos com a criação de legislações e programas por meio dos quais os povos indígenas encontraram maiores espaços de atuação e autonomia.

Entendemos que os encaminhamentos para a docência nas escolas indígenas passaram a ser pautados em direcionamentos que corroboravam com essa nova política de educação escolar indígena. Muitos cursos, a partir daí, foram formulados e implementados, entre os quais as licenciaturas interculturais, sendo estas ações específicas que garantiram o ingresso dos povos indígenas no Ensino Superior visando a sua formação para a docência em escolas indígenas.

Além dessas licenciaturas, no estado do Paraná, de forma pioneira e inovadora, por meio da Lei Estadual n.º 13.134/2001, houve a inserção dos povos indígenas nas universidades, mediante um vestibular específico para acesso aos diferentes cursos superiores. O acesso é muito importante, mas no tocante à formação docente para a interculturalidade e o bilinguismo (GEHRKE, SAPELLI, FAUSTINO, 2020), faltam, ainda, ações mais efetivas do governo e das universidades e maior articulação com a educação básica.

Nesse sentido, os programas governamentais como o Pibid Diversidade são essenciais para o fortalecimento da formação docente em contextos de diversidade e o projeto, aqui apresentado, se consolidou como um espaço em que isso foi promovido, por meio de estudos teóricos, práticas pedagógicas, eventos e reflexões feitas por estudantes universitários Kaingang, Guarani e Xetá, sobre as questões relacionadas à educação escolar indígena.

O programa promoveu uma ação envolvendo universidade e escolas de educação básica para a melhoria da aprendizagem escolar de estudantes bilíngues nas comunidades indígenas no Paraná na medida em que articulou conhecimentos científicos universais com os conhecimentos tradicionais indígenas, os etnoconhecimentos, reconhecendo e valorizando estes e fomentando, assim, a interculturalidade tanto na acadêmica como nas escolas.

Referências

- A.A.S. Relatos de uma participante indígena sobre o Pibid Diversidade- UEM. IN: **III Encontro do Programa Institucional de Iniciação à Docência para a diversidade – PIBID/DIVERSIDADE**. Tema: línguas indígenas na escola intercultural. 2015.
- A.G.S.K Relatos de uma participante indígena sobre o Pibid Diversidade- UEM. IN: **III Encontro do Programa Institucional de Iniciação à Docência para a diversidade – PIBID/DIVERSIDADE**. Tema: línguas indígenas na escola intercultural/ Dr^a. Maria do socorro Pimentel da silva. 2015.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas**. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília: DF, 2014.
- _____. **Lei n.º 12.416, de 09/06/2011** - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Brasília: DF, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 03, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 nov. 1999. Seção 1. p. 19.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.493, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991**. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, 17 abr. 1991a. Seção 1. p. 7.084.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. DF. 1988.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia. Tolerância e diversidade: dos princípios liberais clássicos à política educacional dos anos de 1990. **Horizontes**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 67-80, jul./dez. 2015.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 329f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.41, p. 188-208, mar. 2011.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; RODRIGUES, Isabel Cristina. O acesso de mulheres indígenas à universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. **Tempo e Argumento**, v. 12, p. e0103, 2020.

FUNAI. **Estudantes indígenas ganham as universidades**. Fundação Nacional do Índio. Brasília, 2018

GEHRKE, Marcos; SAPELLI, Marlene Lucia Siabert; FAUSTINO, Rosangela Celia. Formação de pedagogos e pedagogas indígenas: uma terra de direitos e de resistência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**: Arizona State University, v. 28, n. 156, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4704/2528> Acesso em: janeiro de 2021

- LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMAN, Maria. Universidade e Povos indígenas no Brasil: Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: _____. (Org.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2004.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos; 12), 224 p.
- MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Ecologia de saberes?** Um estudo da experiência de interação da universidade com o movimento indígena. 315 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- MENEZES, Maria Christine Berdusco. **A política de educação escolar indígena e o processo de alfabetização em uma comunidade Kaingang no Paraná**. 2016. 244 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.
- NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da universidade estadual de Maringá**. 342f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.
- OLIVEIRA, Silvia Maria de. **Formação de professores indígenas bilíngues: a experiência Kaingang**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.
- PARANÁ. **Lei n.º 14995 de 09/01/2006**. Dá nova redação ao art. 1º, da Lei n. 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). Diário Oficial do Estado, Curitiba, n. 7140, 9 jan.2006.
- _____. **Lei n.º 13134 de 18/04/2001**. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. Diário Oficial do Estado, Curitiba, n. 5969, 19 abr. 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.
- R.A.S. Relatos de um participante indígena sobre o Pibid Diversidade- UEM. IN: **Reunião do Programa Institucional de Iniciação a Docência para a diversidade** –
- SFORNI, Marta Sueli de Faria; VIEIA, Renta de Almeida. Ensinar e aprender: o acadêmico em atividade docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 239-244, set./dez., 2008.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento**: o papel da mediação. 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/jul_2009/aprendizagem_desenvolviemnto_sforni.pdf. Acesso em: 08 de ago. de 2018.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Editorial Pedagógica, 1983.