

Pedagogia intercultural no Paraná: formação para atualidade e bilinguismo

Intercultural pedagogy in Paraná: training for actuality and bilingualism

Pedagogía intercultural en Paraná: formación para actualidad y bilingüismo

Marcos Gehrke 

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR, Brasil
mgehrke@unicentro.br

Vanessa Domingos Toledo 

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR, Brasil
vanessadomingos1@live.com

Danusa Korig Bernardo Fernandes 

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR, Brasil
danusakorig@gmail.com

Recebido em 18 de junho de 2024

Aprovado em 05 de abril de 2024

Publicado em 08 de novembro de 2024

RESUMO

A pedagogia intercultural trata da formação inicial de professores indígenas, na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), com curso específico e diferenciado desenvolvido na Terra Indígena Rio das Cobras no Paraná. Nesse sentido, esta pesquisa destaca as políticas públicas de formação superior no Brasil e no Paraná, socializa a experiência de formação de pedagogas/os indígenas na Unicentro e analisa as categorias formação para atualidade e o bilinguismo na formação. Além disso, metodologicamente, ampara-se na pesquisa qualitativa e utiliza a análise bibliográfica e documental para produzir os dados. Conclui que houve conquistas legais/jurídicas no Brasil pautadas pelos povos indígenas. Destaca avanços nas pesquisas e no marco teórico da educação indígena. Destaca que a incorporação da formação para atualidade e o bilinguismo na formação de professores indígenas é novo e envolve verdadeiramente a população indígena e suas organizações, os estudantes e a universidade na formação. Mostra aproximações nos conceitos de formação para atualidade produzidos na pedagogia socialista e o bilinguismo indígena gestado nas experiências escolares, pois o contexto de formação inicial de professores exige essa formação na conjuntura contemporânea. Destaca desafios como a formação de formadores de professores; a apropriação minimamente das línguas indígenas pelos formadores; a produção de material didático próprio e

específico; a avaliação do papel da oralidade na formação; a formação de mestres e doutores indígenas para incorporá-los no quadro da universidade.

Palavras-chave: Ensino Superior; Formação de Professores; Licenciatura.

Abstract:

It deals with the initial training of indigenous teachers, intercultural pedagogy, at the Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). With a specific and differentiated course developed in the Territory Indigenous Rio das Cobras in Paraná. It highlights the public policies of higher education in Brazil and Paraná. It socializes the experience of training of pedagogues indigenous people at Unicentro and analyzes the categories training for current affairs and bilingualism in training. It pursues qualitative research and uses bibliographic and documentary analysis for produce the data. It concludes that there were legal and legislative achievements in Brazil guided by indigenous peoples. It highlights advances in research and in the theoretical framework of indigenous education. It highlights that the incorporation of training of teachers indigenous truly involves the indigenous population and its organizations, students ante the university in training. It shows approximations in the concepts of training for today in pedagogy socialism and indigenous bilingualism gestated in school experience, because the context of initial training of teachers requires this training in the contemporary con it highlights challenges such as the training of teacher trainers; the minimal appropriation of indigenous languages by trainers; the production of their own and specific didactic material; evaluating the role of orality on training; training indigenous masters and doctors to incorporate them into the framework of the university.

Keywords: Higher Education; Teacher Training; Degree.

Resumen:

Trata del inicio de la graduación de docentes indígenas, la pedagogía intercultural, en la Universidad Estadual del Centro-oste (Unicentro), con curso específico y diferenciado desarrollado en Tierra Indígena Rio das Cobras en Paraná. Destaca las políticas públicas de graduación superiora en Brasil y en Paraná, socializa la experiencia de graduación de pedagogas/os indígenas en Unicentro y analiza las categorías formación para actualidad y el bilingüismo en la formación. Persigue la investigación cualitativa y utiliza el análisis bibliográfico y documental para producir los datos. Concluye que hubo conquistas legales/jurídicas en Brasil pautadas por los pueblos indígenas. Evidencia avances en las investigaciones y en el marco teórico de la educación indígena. Destaca que la incorporación de la formación para actualidad

y el bilingüismo en la formación (graduación) de profesores indígenas es nuevo e involucra verdaderamente la población indígena y sus organizaciones, los estudiantes y la universidad en la graduación (formación). Muestra acercamientos en los conceptos de (graduación) formación para actualidad producido en la pedagogía socialista y el bilingüismo indígena gestado en las experiencias escolares, pues el contexto del inicio de la graduación de profesores exige esa graduación en la conjetura contemporánea. Destaca desafíos como la formación de formadores de profesores; la apropiación mínimamente de las lenguas indígenas por los formadores; la producción de material didáctico propio y específico; evaluar el papel de la oralidad en la formación; obtener grado de maestros y doctores indígenas para incorporarlos en el rol de docentes universitarios.

Palabras clave: Enseñanza Superior; Formación de Profesores; Licenciatura.

Introdução

A formação inicial de professores indígenas, por ter sido iniciada tardiamente, é um grande desafio no Brasil, em geral, e nos estados, como é o caso do Paraná. As políticas públicas de formação superior voltadas a estes povos tiveram início, apenas, na década de 2000, com a criação de licenciaturas interculturais bilíngues, fortalecidas pelo Ministério da Educação (MEC), via o Programa de apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), em 2005.

Impulsionado pelos movimentos indígenas e uma política internacional de inclusão social (Novak, 2007), no período houve, também, diversificados programas que possibilitaram aos indígenas o acesso à universidade, por meio de cotas ou vagas suplementares. A exemplo, tem-se o caso do Paraná que, em 2002, realizou o primeiro Concurso Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas, em cumprimento à Lei Estadual 13.134/2001, envolvendo Instituições de Ensino Superior (IES) públicas estaduais.

Após duas décadas dessa política no Paraná, o número de professores formados não atende à demanda das 40 escolas indígenas do estado, nas quais atuam aproximadamente 850 professores, sendo a grande maioria de professores não-indígena. Dados de 2020 mostraram que professores indígenas somavam

apenas 310 e, destes, cerca de 60 tinham formação superior (Faustino; Novak; Rodrigues, 2020).

Nesse sentido, as universidades públicas estaduais do Estado do Paraná (IES) se uniram e criaram o Programa Interinstitucional de Formação de Professores Indígenas (PROFIND) visando atender às demandas indígenas de oferta de licenciaturas específicas, interculturais e bilíngues, (Gehrke; Sapelli; Faustino, 2019), de modo que a primeira turma iniciou em 2018, pela Universidade do Centro Oeste (Unicentro) desde o Laboratório de Educação do Campo e Indígena (Laeci).

Nessa perspectiva, trabalhos de pesquisa e extensão realizados com os povos Kaingang, Guarani e Xetá, territorializados no Paraná, permitem registrar experiências de formação inicial e continuada de professores efetivados pelas IES nas grandes regiões do estado. Em comum, destacamos ações da Comissão Universidade para Índios (CUIA) que desenvolve vestibulares específicos anualmente e viabiliza bolsa permanência a esses sujeitos.

No cenário, agregamos conquistas legais/jurídicas (Brasil, 1998; 2002; 2012; 2014; 2015) pautadas pelos povos indígenas com aprofundamento das pesquisas e o marco teórico da educação indígena. Porém, com o fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) registra-se uma drástica redução no financiamento da formação de indígenas no país. Portanto, mais do que um tema de investigação na conjuntura educacional brasileira, a formação intercultural (WALSH, 2007; 2009) de professores indígenas se coloca aqui como uma “questão”. É sobre a formação superior de indígenas na Unicentro que este artigo trata.

Objetivamos, portanto, socializar a experiência de formação de pedagogas/os indígenas trazendo elementos gerais do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPP) (Unicentro, 2018a), construído com protagonismo indígena, além de evidenciar que é possível transformar a realidade; realizar aproximações com elementos da Pedagogia Socialista, nas categorias formação para atualidade e o bilinguismo na formação dos professores. Assim, as reflexões aqui apresentadas se colocam no sentido de contribuir com os caminhos de transformação da escola indígena, para a escola diferenciada, intercultural, bilíngue que forma para atualidade.

A análise empreendida neste texto se fundamenta no materialismo histórico dialético e na perspectiva intercultural (Walsh, 2007; 2009), por acreditar que esse modo de produzir conhecimento situa o contexto histórico da proposição, explicita as relações e contradições dos processos, privilegia a mediação, permite e exige o engajamento crítico de todas e todos para transformação social. Enquanto instrumentos de pesquisa, nos utilizamos da análise bibliográfica e da análise de documentos.

Na primeira parte do artigo, apresentamos aspectos da política educacional, a qual possibilitou a criação de Licenciaturas Interculturais Indígenas e marcas do projeto pedagógico analisado e, na sequência, a discussão das categorias Formação para a Atualidade e Bilinguismo.

Elementos da política de educação escolar indígena

Queremos empreender na análise das políticas educacionais a perspectiva de Catherine Walsh, que considera a interculturalidade um conceito formulado principalmente pelo movimento indígena na década de 1980, logo, uma chave de leitura. As reivindicações dos povos indígenas para o estabelecimento de políticas públicas educacionais chamou a atenção de ONGs e do Estado que através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabeleceu a educação bilíngue e multicultural.

Elaborada pela resistência e luta dos povos indígenas, a interculturalidade é, segundo Walsh (2007), concebida como um movimento étnico social que reflete pensamentos capazes de ir além dos conhecimentos acadêmicos. Trata-se de um projeto social amplo e radical que não se origina nos grandes centros urbanos e nem nos centros geopolíticos de produção do conhecimento. A interculturalidade questiona e modifica o poder tornando visível as diferenças sociais, culturais e econômicas dos explorados, logo um projeto cultural, político, ético para transformação social. De acordo com Walsh (2007), o movimento dos povos indígenas, além de outros, vem alterando a percepção da sociedade não-indígena em relação aos povos indígenas.

Para Walsh (2007) a interculturalidade representa uma contra-proposta, prática e política, ao eurocentrismo e a hegemonia europeia.

Nessa perspectiva, sabemos que com as vertiginosas lutas sociais dos anos de 1970 e 1980, no contexto da grande crise do capitalismo mundial (Harvey, 2011), a política educacional elaborada pelas organizações internacionais e implementada pelos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), no âmbito do reordenamento econômico neoliberal, começam a regulamentar o acesso das chamadas minorias à universidade, pautado em pressupostos internacionais de inclusão social, visando atender, por meio de políticas públicas, parte das demandas dos movimentos sociais.

Iniciamos a análise de conjuntura trazendo para o cenário o pós-Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (OIT), realizada em Genebra, em 1989, e aprovada internacionalmente em 1991, a qual produz recomendações internacionais para proteção dos povos indígenas.

No Brasil, essa Convenção foi ratificada pelo Congresso Nacional em 2002 e promulgada pelo Decreto nº 5.051/2004 (Brasil, 2004). O que motivou a aprovação de tal convenção foi o fato de os povos indígenas e tribais, em muitas partes do mundo, não gozarem dos direitos humanos fundamentais na mesma proporção dos demais povos. A convenção reconhece que os povos deveriam assumir o controle de suas próprias instituições, seu modo de vida e seu desenvolvimento econômico. Nesse importante documento, no artigo 28, destaca-se que o ensino e o aprendizado da língua, ou das línguas, precisa passar pela escuta dos povos e sua posição frente a questão, portanto, o bilinguismo se faz marcado na orientação legal. O documento define, ainda, que “Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas” (Brasil, 2004, p.12).

Como podemos ler nas recomendações, é destacada a necessidade da consulta aos povos sobre seus interesses e necessidades quanto ao trato do ensino e do uso das línguas nos territórios indígenas. Fica destacado o direito de a criança

aprender a sua língua falada, como também a universalmente instituída, cabendo ao Estado as medidas necessárias.

Outro aspecto relevante que aparece nas recomendações da OIT se refere aos livros, aos materiais didáticos e de comunicação a serem disponibilizados para o ensino da língua indígena. No artigo 30, encontramos: “Para esse fim, dever-se-á recorrer, se for necessário, a traduções escritas e à utilização dos meios de comunicação de massa nas línguas desses povos”, e o artigo 31 segue dizendo que “[...] deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados (OIT, 1991).

Essa orientação legal precisa contribuir para a alteração das políticas de livro no Brasil, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual precisa incorporar os povos originários no conjunto de conteúdos propostos nas obras, para que os indígenas se reconheçam nos livros, e a formação escolar geral da cultura brasileira avance e reconheça os povos originários como povos de direito.

Por isso, faz-se necessário superar a ideia de os povos indígenas aparecerem somente nas páginas dos livros didáticos que apresentam o conteúdo da ocupação/invasão brasileira de 1500, na primeira missa no Brasil, na Carta de Pero Vaz de Caminha, na extração do pau brasil, ou seja, como algo do passado e que já não existe mais. Inclusive, é fundamental invalidar os enunciados dos livros didáticos escritos com verbos no pretérito ‘caçavam, pescavam, coletavam, plantavam’, demarcando uma posição equivocada sobre os povos originários.

A orientação da OIT, reconhecida no decreto brasileiro de 2004, indica, inclusive, para a necessidade de políticas educacionais para além da escola indígena, seja para serem conhecidos na sua integridade, contribuindo com a eliminação de preconceitos, seja pelos processos de comunicação entre as sociedades indígenas e não-indígenas.

Na atualidade brasileira, e com o contínuo ataque aos povos originários, esse debate se faz urgente e necessário tanto nas políticas como no trabalho pedagógico das escolas, trazendo a história, a cultura, os conhecimentos, os valores, as éticas e

estéticas a serem ensinadas, além de uma língua que pode ser desenvolvida e usada como forma de empoderamento indígena. O trabalho investigativo, amparado no marco legal, permite propor que todo município brasileiro, que conte com território indígena, deve ou pode, por respeito e reconhecimento a esse povo e à população em geral, ensinar as línguas indígenas nas escolas públicas para que a comunicação em diferentes eventos seja uma realidade. O mesmo poderia ser feito com os materiais didáticos utilizados nesse contexto, por meio da apresentação, de modo positivo, da presença indígena nos territórios na contemporaneidade.

No cenário das orientações da OIT, 1991, um fato relevante aconteceu, a educação escolar indígena, a qual era atribuição da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)¹, passou para responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), em regime de colaboração com estados e municípios, portanto, o Estado passa a ser o ator responsável pela educação dos povos indígenas. Esse encaminhamento alterou significativamente os sistemas de ensino com melhoria nas estruturas escolares, nas preocupações com as políticas de formação de professores e os materiais didáticos. Porém, no cenário escolar e do ensino, essas conquistas ainda precisam ser materializadas, e a formação de professores indígenas para atuar nas escolas é um aspecto chave.

A esse respeito, o Brasil institui a Portaria Interministerial n. 559, (Brasil, 1991) que trata da educação escolar para as populações indígenas e reafirma o direito de a escola assumir características específicas da educação indígena, como os conteúdos curriculares, os calendários, as metodologias e a avaliação adequada à realidade sociocultural dos grupos étnicos. E, no artigo 8, destaca-se que os “[...] materiais didáticos para o ensino bilíngue, preferencialmente elaborados pela própria comunidade indígena, com conteúdos adequados às especificidades sócio-culturais das diferentes etnias e à aquisição do conhecimento universal” (Brasil, 1991, p. 3).

Nessa portaria, além do conteúdo anunciado, o estado responsabiliza a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) pela publicação e distribuição do material pedagógico, posteriormente essa demanda é incorporada pelo PNLD.

Outro fato relevante que marca o cenário da educação escolar indígena são as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, produzidas por um comitê de Educação Escolar Indígena, desde o Ministério da Educação, em 1994 (Brasil, 1994). Essa diretriz define o material didático-pedagógico como: “publicações (literatura, etnoconhecimentos, gramática, dicionários, etc.), publicações de processos de pesquisa, audiovisuais (vídeos, fitas cassete, etc), mapas, atlas e outros” (Brasil, 1994, p. 21). Essa definição é fundamental para os povos indígenas, suas lideranças, linguistas e pedagogos poderem pautar a produção e o financiamento de tal acervo para a compor as bibliotecas escolares.

A Convenção 169, como já vimos, tratou da participação, autonomia, desenvolvimento econômico e fortalecimento de suas identidades e línguas nos estados onde estão territorializados, determinando que os governos deverão adotar “[...] medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis” (OIT, 1989, p.24).

Visando ao ajustamento estrutural neoliberal, houve, no período, mudanças constitucionais em todos os países da América Latina (Ramos, 2012). No Brasil, a Constituição de 1988 permitiu a cidadania e reconheceu direitos indígenas, dentre eles o direito à formação escolar bilíngue definido no Art. 210, § 2º, “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, p.18).

A partir dessa lei maior, inúmeras outras leis infraconstitucionais foram sendo aprovadas e, na prática, a demanda pela formação de pedagogas/os e professores indígenas estava colocada há séculos, pois, desde a ocupação das terras indígenas pelas frentes mercantilistas do capital europeu, foram criadas escolas para os povos indígenas, porém, sem que essas permitissem as línguas, os conhecimentos e as culturas destes povos.

Com as lutas sociais, os povos indígenas adquiriram direito à educação intercultural, bilíngue e comunitária, conduzida pelas próprias comunidades indígenas, de acordo com seus projetos, suas realidades socioculturais e concepções

epistemológicas, havendo a necessidade da formação superior para pedagogas/os e professores indígenas visando assegurar que a educação escolar, por meio de seus projetos pedagógicos, “[...] esteja sendo capaz de promover, junto aos alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade e o respeito a suas particularidades linguístico-culturais” (Brasil, 1998, p. 12).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96 (LDBEN), em seu Art. 78 determinou que cabe ao Sistema de Ensino da União desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com o objetivo de proporcionar aos indígenas e suas comunidades, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências garantindo acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade.

Nesse sentido, foram aprovadas Diretrizes para a formação de professores indígenas (Brasil, 2002) e, posteriormente, a Resolução nº 1, de 2015, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, definindo que “[...] a formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais” (Brasil, 2015, p. 34)

Ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (2015), no Art. 5, §1º, as Diretrizes definem que “a formação inicial e continuada em serviço deve ser assegurada aos professores indígenas, garantindo-se o seu afastamento, sem prejuízo do calendário letivo das escolas indígenas.” No Art. 8 da LDBEN, define-se que os projetos de cursos de formação de professores indígenas “[...] devem ser construídos no âmbito das instituições formadoras de modo coletivo, possibilitando uma ampla participação dos povos indígenas envolvidos com a proposta formativa e a valorização dos seus conhecimentos e saberes.” (Brasil, 2015, p.12).

Considerando a legislação aprovada após a Constituição de 1988, que garante aos povos indígenas o acesso às universidades e aos cursos de licenciaturas interculturais para a formação e professores bilíngues (Baniwa; 2012; Bergamaschi;

Doebber; Brito; 2018), IES no Paraná passaram a elaborar propostas em conjunto e em atendimento às demandas indígenas.

Pedagogia para os povos Indígenas: a experiência da Unicentro

O Curso de Licenciatura em Pedagogia tem origem no trabalho extensionista da Unicentro/Laeci, nas escolas da Terra Indígena Rio das Cobras e, dele, a solicitação (Terra Indígena Rio das Cobras, 2018) de curso superior feita pelas lideranças indígenas à Reitoria da Unicentro. Essa solicitação se relaciona a um conjunto de outros fatos que marcam o cenário da educação escolar indígena paranaense, destacamos aqui a importante articulação entre intelectuais das universidades engajados com a causa da educação escolar indígena e a grande demanda de formação de professores existente, que colaboraram com a materialização do curso.

Reunir atores para formulação do curso foi um importante trabalho que envolveu realizar seminários com os lideranças indígenas Guarani, Kaingang e Xetá do Paraná; dialogar com professores indígenas, gestores das escolas e o Núcleos Regionais da Educação (NRE); agregar pesquisadores das IES do Paraná e estudantes para trocar experiências; realizar reuniões públicas com a fala de caciques e reitores; sistematizar as ideias e propostas; trocar experiências com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), quando ambas apresentaram seus projetos de Licenciaturas Interculturais e suas experiências.

O projeto pedagógico assumiu o caráter de projeto especial e está vinculado ao Departamento de Pedagogia da Unicentro, havendo atividades de ensino, compartilhadas com outros departamentos da universidade e com as demais universidades públicas do estado pela mobilidade docente entre as IES. Enquanto o projeto passou a ser construído, a Reitoria da Unicentro solicitou formalmente, por meio de ofício (Unicentro, 2018b), ao Conselho Estadual de Educação (CEE), a

autorização para oferta do curso fora da IES, na própria Terra Indígena, no Colégio Estadual Indígena Rio das Cobras, município de Nova Laranjeiras/PR.

Os propósitos formativos previstos no projeto de curso indicam que são destinados à formação de professores e pedagogos indígenas, para exercer funções da docência e da gestão educacional na Educação Básica e, em contextos de educação e saberes indígenas, nos quais sejam previstos processos educativos que requerem conhecimentos pedagógicos (Unicentro, 2018a). Desse modo, evidencia-se a demanda da formação para atualidade e o fortalecimento do bilinguismo na formação de professores.

O projeto fez a opção pelo regime de alternância, com tempos de estudo e trabalho na universidade e tempos de estudo e intervenção nas comunidades de origem, o tempo comunidade. Prevê, também, a itinerância pelo estado, além de poder desenvolver etapas nas diferentes Terras Indígenas no Paraná e nas universidades parceiras, possibilitando um conhecimento mais aprofundado da realidade.

Nesse sentido, os momentos de aula na universidade, a participação em eventos de educação e agroecologia, as aulas nos territórios indígenas, as pesquisas entre a população local, os diálogos multilíngues nas diversas disciplinas, a auto-organização nos diferentes serviços durante a alternância e na moradia estudantil tem sido um dos grandes diferenciais na formação desses pedagogos e pedagogas. O fato de ser uma turma com exclusividade indígena vem garantindo a permanência dos destes no curso.

O projeto prevê o atendimento às especificidades da educação indígena e da educação escolar indígena na formação dos pedagogos e pedagogas, que se materializam no currículo, em forma de disciplinas que triangulam a formação entre o universal (formação humana), o geral (a educação) e o particular (a formação profissional do pedagogo/pedagoga indígena) (Unicentro, 2018a).

Quanto à execução do projeto, em 2019 a primeira oferta selecionou 48 estudantes das 3 etnias; em 2021, a segunda turma na conjuntura pandêmica selecionou 20 estudantes; já, a terceira oferta, em 2023, selecionou 60 estudantes.

Os espaços físicos na Terra Indígena foram sendo adequados e conquistados, e a comunidade do entorno vem percebendo a diferença da formação de uma turma única de indígenas na própria aldeia, com a participação comunitária e das lideranças, aspectos fragilizados quando o indígena, individualmente, busca sua formação superior fora da aldeia.

O curso garantiu professores pesquisadores especialistas para o trabalho formativo, desde a contratação de professoras indígenas para atuarem, especialmente, no ensino das línguas indígenas (guaraní, kaingang, xetá); professores pesquisadores especialistas para atuar nas disciplinas de história dos povos indígenas do Paraná, na gestão escolar indígena, antropologia, ritos culturais indígenas e a alfabetização bilíngue; e pedagogos na atuação dos conhecimentos didáticos próprios e universais.

O trabalho de formação inicial de professores vem incluído no programa de formação, além disso tem-se, também, a produção de material didático intercultural e bilíngue, com a produção de manuais didáticos (Gehrke, 2022) que envolvem a alfabetização bilíngue, os jogos e brincadeiras (Hammel; Winchuar; Gehrke, 2020; Santin; Ferreira; Gehrke, 2018; Gehrke; Toledo, 2021). Os estágios curriculares, sendo desenvolvidos nas escolas indígenas, agregaram significativamente, pois a comunicação entre estudantes e acadêmicos, nas línguas indígenas, qualificam a formação de ambos os atores e tem provocado positivamente as escolas indígenas sobre o aspecto do bilinguismo e a formação para atualidade.

O trabalho de formação e profissionalização tem trazido contribuição na geração de renda no território, de modo que 34 egressos já atuam como docentes da rede na função de professores contratados, ainda não concursados. Ademais, agregase na vida econômica, ao passo que levou ao curso o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), com 32 bolsas no período, e o Programa Residência Pedagógica, com 9 bolsas. Aspectos que fazem um grande diferencial na vida dessa população que, gradativamente, descobre o direito à educação.

Do conjunto do trabalho desenvolvido, abordaremos duas das categorias fundantes do curso e que se aproximam com os estudos da Pedagogia Socialista: a Formação para a Atualidade e o Bilinguismo.

Formação para atualidade como categoria

A formação para atualidade foi uma categoria teórico-prática forjada no projeto da educação socialista soviética, durante a revolução socialista da Rússia (1917-1930), como escreve Freitas (2009). A Pedagogia Socialista forja a Escola-Comuna Pistrak (2009), a escola do trabalho, a escola da auto-organização, da formação para atualidade, do trabalho como princípio educativo, dos complexos de estudo, o trabalho socialmente necessário e o trabalho socialmente útil, a formação de coletivos (Freitas, 2009), o ensino das diversas línguas presentes no país (bilinguismo e multilinguismo), entre outros tantos elementos. As principais obras escritas ou traduzidas para o português, no Brasil, são as de Pistrak (2000; 2009), Krupskaja (2017) e Shulgin (2013).

Acreditamos que a pedagogia socialista traz contribuições significativas para realizar a formação de professores indígenas no Brasil e fortalece as “pedagogias indígenas”. Para tanto, formar um coletivo de professores indígenas, o qual compreenda que a escola capitalista está arrumada² para não funcionar, fortalece a ideia de que ela precisa “ser arrumada”, no sentido da práxis, pelos intelectuais orgânicos indígenas, fazendo da escola indígena uma escola na/da aldeia, como escreve Caldart (2000); a Escola-Comuna construída pelos intelectuais Russos; a escola cotidiana, como apresenta Rockwell (1997) na experiência mexicana.

Assumimos no trabalho a posição de Pistrak (2000; 2009), que chama de formação para atualidade tudo aquilo que tem sentido e significado em nosso tempo, e pode ser estudado e compreendido pela coletividade da escola ou pela coletividade de professores em formação. Logo, o cotidiano, a realidade, a cultura, os saberes e os conhecimentos, o modo de vida das crianças e jovens na escola e na aldeia, o território e suas contradições, a escola, as línguas, entre outros, são permeados por

possibilidades e necessidades de estudos e lutas. Portanto, estudar e lutar são condições para forjar o ser humano, diz Shulgin (2013), isso é trabalho para formação de professores.

A formação para atualidade com a escola do trabalho tinha, entre seus objetivos de educação, o trabalho social como elemento formador da atualidade. O trabalho deveria ser considerado na escola como a ação do ser humano sobre a natureza, transformando-a e transformando a si mesmo. Essa experiência precisava ser vivenciada na escola, nos diferentes níveis de ensino e de acordo com a faixa etária e condições físicas dos estudantes, incluindo fundamentalmente a formação dos professores, desenvolvendo nelas um espírito transformador da atualidade.

Pistrak (2000; 2009) e Krupskaya (2017), na formação para atualidade, consideram que a educação pode superar a lógica individualista do pequeno proprietário da escola da Europa e da América, que até utilizam o conceito de trabalho, mas visando ao avanço individual na sociedade. A escola do trabalho, no contexto indígena, pode privilegiar a experiência do ativismo-coletivo, em que todas as ações e todos os fenômenos naturais, sociais e culturais podem ser considerados do ponto de vista coletivo, global, a escola como uma aldeia de relações interculturais e bilíngues.

A experiência Russa, forjada na luta de um coletivo de intelectuais orgânicos da educação soviética, cabe muito bem para os estudos na formação de professores indígenas, quando possibilitamos a análise das contradições de cada tempo histórico e território. No caso brasileiro, em especial na educação indígena, não estamos num processo revolucionário, mas a formação para atualidade pode contribuir com a juventude no sentido de compreender seu tempo e assumir a história com resistência e luta, para transformar.

Destacamos algumas das práxis dessa posição político teórico, formação para atualidade e bilinguismo, que adotamos na formação dos pedagogos desde o desenvolvimento do conteúdo curricular das disciplinas do curso, mas sobretudo nos processos organizativos dos estudantes: formação acadêmica realizada no território indígena com o regime da alternância e momentos na universidade; permanente

tentativa de conexão, atualidade-território-conhecimentos-saberes; realização de inventários da realidade ou o levantamento do vocabulário dos povos indígenas para articular a formação multilíngue; diálogos com lideranças, sábios, professores indígenas, para vincular estudos acadêmicos e saberes indígenas; auto-organização dos estudantes com o autosserviço, procurando vincular às formas futuras de gestão da escola indígena; envolvimento nas festas tradicionais da aldeia com a intenção de articular cultura e educação; participação em jornadas de agroecologia como forma de discutir e pensar a soberania alimentar e a resistência na aldeia; participação nas lutas sociais locais, contribuindo para o entendimento que a educação está ligada à vida da sociedade; produção de material didático intercultural e bilíngue como exercício de uma práxis futura na escola; estágios curriculares nas escolas indígenas com professores indígenas; presença permanente de professoras indígenas para o ensino das línguas maternas no curso; participação dos acadêmicos em programas de governo que agregou na formação³; uso das tecnologias no ensino remoto; exercícios de planejamento desde os complexos de estudo e os temas geradores para aproximar escola e vida; ensino multilíngue, com permanente pensar, falar, discutir e ser indígena, aspecto aprofundado na sequência.

O bilinguismo como categoria

O bilinguismo e o uso das línguas indígenas na escola têm uma longa história envolvendo lutas indígenas e conquistas internacionais (Faustino, Gehrke, Novak, 2020). No final dos anos de 1950, movimentos sociais, como os que levaram à Revolução em Cuba, colocaram os organismos internacionais em alerta levando-os a traçar novas estratégias de inclusão social e busca do consenso.

Em 1960, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), aprovou a *Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino*, ao estabelecer que

deve ser reconhecido aos membros das minorias nacionais o direito de exercer atividades educativas que lhes sejam próprias, inclusive a direção

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644484136>

das escolas e, seguindo a política de cada Estado em matéria de educação, o uso ou o ensino de sua própria língua (UNESCO, 1960, p. 87).

Na sequência foi aprovada a *Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial* e, com o *Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos* da UNESCO (1966), foram consagradas normas de proteção aos direitos culturais, religiosos e linguísticos das minorias.

A Unesco, por meio da Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), criada em 1963, publicou a “Recopilación de materiales didacticos en educacion indigena” (Amadio, D’emilio, 1990, p. 45) evidenciando as estratégias pedagógicas utilizadas na produção didática para a alfabetização bilíngue em contextos indígenas e a renovação das recomendações para a formação de professores e a produção didática.

No Brasil, o Estatuto do Índio, publicado em 1973, no tocante à educação definiu, no Art. 49, que “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira [...]” e, o Art. 52, garantiu que “será proporcionada ao índio a formação profissional adequada [...]” (Brasil, 1973). Porém, visando ao controle e à integração indígena, o bilinguismo implantado no governo civil-militar brasileiro do período foi colocado sob a responsabilidade da missão norte americana *Summer Instituto of Linguistics* que atuou para evangelizar, converter e disciplinar os povos indígenas que lutavam por suas terras e direitos.

Os movimentos sociais das décadas seguintes culminaram na aprovação da Constituição de 1988, cuja participação indígena conseguiu garantir direitos fundamentais em relação à demarcação das terras, à saúde e à educação. Conquistou-se uma educação bilíngue e intercultural feita pelos próprios indígenas em suas comunidades.

No decorrer dos anos oitenta acompanhando aos processos de pacificação e democratização dos países da região, se inicia a promulgação de leis de proteção e fomento das culturas originais de cada país. Materializam-se políticas educativas e de desenvolvimento e projetos nacionais que planejam uma atenção especial à educação dos povos originários (UNESCO, 2001, p. 81).

Em suas comunidades, movimentos e conferências nacionais, os povos indígenas têm elaborado suas demandas, atuando no sentido de regulamentar e garantir as conquistas constitucionais. Professores e lideranças indígenas salientaram, na I Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em 2009, ser imprescindível a formação de professores e a criação de políticas educacionais voltadas para a valorização e preservação do patrimônio linguístico dos povos indígenas, apontando a necessidade de “[...] valorização, fortalecimento, revitalização das línguas indígenas nas práticas pedagógicas e para que a comunidade possa reconhecer a importância de se trabalhar a língua materna nas escolas, principalmente entre os grupos onde as línguas estão ameaçadas [...]” (Brasil, 2009, p.31).

Definiram ser necessário assegurar “[...] o ensino e a valorização das culturas e línguas indígenas, desde as séries iniciais até o ensino superior.” (Brasil, 2009, p.31). A Conferência defendeu, ainda, em caráter de urgência a revisão do RCNEI “[...] abrindo maiores espaços de discussão e participação direta de lideranças, professores e professoras indígenas, gestores indígenas e contemplando todas as etnias e regiões brasileiras (Brasil, 2009, p. 26).

O acesso à universidade em cursos de Licenciaturas Interculturais bilíngues, cujos projetos são elaborados em conjunto com indígenas, tem possibilitado aos povos indígenas uma formação voltada às suas realidades socioculturais e linguísticas, bem como às suas lutas por direitos sociais e manutenção de seus territórios com turmas compostas por indígenas que se organizam com autonomia, pautam e elaboram estratégias próprias e vão, assim, ampliando a interculturalidade na universidade.

Considerações finais

Nos caminhos da formação de professores indígenas e de transformação da escola, por nós vividos, é possível afirmar que os povos indígenas conquistaram um marco regulatório para educação escolar indígena com diretrizes, orientações, resoluções, pareceres próprios na perspectiva da interculturalidade e, isso qualifica a

educação pública brasileira. Consideramos que, com todos os avanços, faltam políticas públicas, projetos e programas adequados e suficientes para atender ao contingente reprimido de juventude que pretende entrar na universidade. A sociedade brasileira, os movimentos sociais e as universidades públicas precisam compreender que a luta de nosso tempo é abrir a universidade aos povos indígenas, e a experiência registrada aqui mostra que é possível avançarmos nesse processo.

Destacamos que a consolidação dessa experiência representa uma tomada de posição perante a conjuntura desfavorável à classe trabalhadora e às minorias étnicas. Isso, tendo em vista um momento histórico do país, que se explicita pelo preconceito, pela extinção de políticas de atendimento, pela não demarcação de terras indígenas, pelos cortes orçamentários que as universidades públicas vêm sofrendo, pelo impedimento do acesso de muitos ao ensino superior.

A experiência analisada traz contribuições para a formação de professores indígenas em muitos aspectos, especialmente, o fato de a maior parte da carga horária das atividades ser no território indígena por meio da pedagogia da alternância; a proximidade dos elementos da cultura, como a casa de reza, a alimentação específica, as festas, o rio, o posto de saúde, os parentes por perto colaboram com a permanência; o ensino multilíngue em contexto indígena fortalece a oralidade, a leitura e a escrita; a presença de professores pesquisadores especialistas nas áreas e com pesquisa com populações indígenas articula o conhecimento local e universal; a presença de professores indígenas no curso empodera e indica horizontes para os acadêmicos; a possibilidade concreta de trabalho após a formação serve de incentivo;

Consideramos que o fato de compor grupo étnico específico (turma indígena) promove avanços na formação de professores indígenas, pois gera identidade, fortalece a cultura, a língua e o bilinguismo, ganha força o estudo da atualidade, evidencia o movimento indígena, a luta organizada e coletiva da educação aflora e a formulação da Pedagogia Indígena vigora.

A incorporação da formação para atualidade na formação de professores, que implica o exercício e o aprendizado da organização coletiva nas aulas, na garantia da alimentação, na moradia estudantil, na gestão do curso é um aspecto extremamente

novo e diferencial na formação realizada, uma vez que compromete e envolve verdadeiramente a população indígena e suas organizações, os estudantes e a universidade.

Permanece um conjunto de desafios no trabalho da formação de professores a partir das categorias formação para atualidade e bilinguismo. Um deles está ligado à formação de formadores de professores. Por isso, precisamos aprender a formar professores indígenas e nos apropriar minimamente das línguas e seus códigos.

Outro aspecto se refere ao material didático utilizado na formação destes, afinal, é necessário produzirmos tais materiais com o apoio indígena, especialmente no que diz respeito a textos didáticos e científicos para os estudos. Isso porque, o que encontramos na literatura, por exemplo, pouco apresenta a educação dos povos indígenas em textos impressos, também precisamos avaliar o papel da oralidade na formação, pois os povos indígenas trazem forte em sua trajetória educativa a oralidade. Um terceiro aspecto, sem querer esgotar, está relacionado à necessidade de avanço nas pesquisas nas universidades e, também, na formação de mestres e doutores indígenas para incorporar o quadro docente indígena na universidade, aproximando o compromisso desta com a formação para atualidade e o bilinguismo.

Referências

AMADIO, Massimo; D'EMILIO, Anna Lucía (comp.) **Recopilacion de materiales didacticos en educacion indigena**. UNESCO/OREALC. Santiago-Chile, 1990

BANIWA, Gersem. A Lei das Cotas e os Povos Indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Laboratório de Pesquisas em Etnicidades, Cultura e Desenvolvimento**, 2012. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida.; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018.

BRASIL. Lei Federal n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o **Estatuto do Índio**. 1973

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Congresso Nacional do Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. Brasília, 1988.

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.

BRASIL. Presidência da República, **Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002**. Cria o Programa Diversidade na Universidade. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia-GO, 16 a 20/11/2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas**. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE, 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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**, Florianópolis, v. 12, n. 29, p. 2-30, 2020.

FAUSTINO, Rosângela Célia; GEHRKE, Marcos; NOVAK, Maria Simone Jacomini A política de alfabetização bilíngue: histórico, ações para formação de professores indígenas e a produção didática. **Revista Tellus**, Campo Grande, MS, n. 12 p. 117-144, set./dez. 2020.

FREITAS, Luis Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644484136>

GEHRKE, Marcos; SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert.; FAUSTINO, Rosângela Célia. A formação de pedagogos indígenas em alternância no Paraná: uma contribuição à interculturalidade e ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. 1-26. Maringá, 2019.

GEHRKE, Marcos.; TOLEDO, Vanessa Domingos (Orgs) **Caderno Multilíngue de brincadeiras, histórias e poemas: Kaingang, Guarani, Xetá e Português**. Guarapuava: Unicentro, 2021.

HAMMEL, Ana Cristina; WINCHUAR, Marcio José de Lima; GEHRKE, Marcos (Orgs). *Escrevedores da Liberdade VI: Produção escrita de estudantes das escolas multisseriadas do campo e indígenas do Paraná*. São Paulo: Outras Expressões, 2020.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011

KRUPSKAYA, Nadejda Konstantínovna. **A Construção da pedagogia socialista** (escritos selecionados). FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2017.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses**. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Alcida Rita. **Constituições nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012

ROCKWELL, Elsie (Org.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

SANTIN, Aline; FERREIRA, Eduardo Maciel; GEHRKE, Marcos (Orgs). **Caderno de Leitura Guarani Mbyá – Português**. Candói, PR: Unicentro / Prefeitura Municipal de Candói, 2018.

TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS. **Carta de solicitação de curso**. Nova Laranjeiras, Paraná, 2018.

UNESCO / OREALC. Educação intercultural bilíngüe. In. Balanço dos 20 anos do Projeto Principal de educação na América Latina e no Caribe. **VII Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação: documento de trabalho**, 2001.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644484136>

UNESCO. **Convenção relativa a luta contra a discriminação no campo do ensino**. 1960. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por. Acesso em: 12 abril 2023.

UNESCO. **Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial** e, com o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos da UNESCO (1966).

UNICENTRO. (2018a). Laboratório da Educação do Campo e Indígena (LAECI). Departamento de Pedagogia (DEPED/G). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (Terra Indígena)**. Guarapuava, PR.

UNICENTRO. (2018b). **Solicitação de autorização de funcionamento do Curso de graduação para a formação de Educador Indígena na Terra Indígena Rio das Cobras município de Nova Laranjeiras ao CEE**. Ofício nº329 GR/ UNICENTRO. 28 de setembro de 2018b.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar, 2007.

WALSH, C. **Educação Intercultural na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora 7letras, 2009.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Atualmente, a Funai por meio da Medida Provisória nº 1.154, de 1º de janeiro de 2023, passou a ser chamada de Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

² Arrumada, no sentido de estar nos rumos, direção, lógica capitalista e, não na lógica dos povos indígenas.

³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Programa Universidade Sem Fronteiras SETI/PR- Produção interdisciplinar, intercultural e bilíngue de materiais didáticos para alfabetização em contexto indígena no Paraná.