UNIR
DEINTER
LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS
A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS INTERFACES
VOLUME 1

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Reitor
Prof. Dr. Ari Miguel Teixeira Ott

Diretor do Campus de Ji-Paraná
Prof. Dr. João Gilberto Souza Ribeiro

DEINTER
Departamento de Educação Intercultural

Departamento de Educação Intercultural

Chefe
Prof. Dr. Quesler Fagundes Camargos

Vice-Chefe
Profa. Ma. Luciana Castro de Paula

Ministério da Educação

PROLIND
Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA
NÚCLEO UNIR - RONDÔNIA

Andérbio Márcio Silva Martins
Cristovão Teixeira Abrantes
Edineia Aparecida Isidoro
Fábio Pereira Couto
Quesler Fagundes Camargos
(Organizadores)

LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS
A área de linguagens e suas interfaces

Volume 1

DEINTER
Departamento de Educação Intercultural

Copyright © 2018 dos Autores

Fundação Universidade Federal de Rondônia
Campus de Ji-Paraná
Departamento de Educação Intercultural

Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND)
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)
Ministério da Educação (MEC)

Organizadores
Andérbio Márcio Silva Martins
Cristovão Teixeira Abrantes
Edineia Aparecida Isidoro
Fábio Pereira Couto
Quesler Fagundes Camargos

Projeto Gráfico
Agência 909 e Ananda Guevara

Capa
Agência 909 e Ananda Guevara

Revisão
Autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

L698 Licenciaturas interculturais indígenas: a área de linguagens e suas interfaces / [organização de] Quesler Fagundes Camargos ... [et.al]. – Ji-Paraná, RO: UNIR, DEINTER, 2018.
234, f. : il. vol. 1

Departamento de Educação Intercultural da Fundação Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná

ISBN 978-85-906702-0-9

1.Linguagem e Licenciatura Indígena. 2.Formação de professores indígenas. 3. Formação linguística.. I. Camargos, Quesler Fagundes. II. Isidoro, Edineia Aparecida. III. Couto, Fábio Pereira. IV. Título..

39:81

Bibliotecário(a) Alex Almeida CRB 11.853

Departamento de Educação Intercultural da UNIR
R. Rio Amazonas, 351 – Jardim dos Migrantes
76900-726 – Ji-Paraná – RO
Telefone: (69) 3416-7900
http://www.deinter.unir.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....*7*

A ÁREA DE LINGUAGENS NAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS: QUESTÕES EM DEBATE *15*

Domingos Barros Nobre

DESAFIOS DA ÁREA DE LINGUAGENS DAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS: UM OLHAR A PARTIR DO TEKO ARANDU *38*

Andérbio Márcio Silva Martins

REFLEXÕES ACERCA DA ÁREA DE LINGUAGENS DO CURSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL DA UNIR..... *52*

Fábio Pereira Couto

A ÁREA DE LINGUAGENS DO CURSO DE LICENCIATURA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS – FACED/ UFAM *70*

Jonise Nunes Santos

A FORMAÇÃO LINGUÍSTICA PROPOSTA NA ÁREA DE LINGUAGENS DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA - TEKO ARANDU: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS.....*101*

Andérbio Márcio Silva Martins

OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: COMO FICA A LITERATURA?.....*124*

Célia Regina Delácio Fernandes

OS PROGRAMAS DE BOLSA E O ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA – TEKO ARANDU *149*

Cássio Knapp

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA MULTILÍNGUE E INTERCULTURAL NO ESTADO DE RONDÔNIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DIVERSIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA *177*

Quesler Fagundes Camargos

Cristovão Teixeira Abrantes

Patrícia Dias

PROGRAMA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA E A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES INDÍGENAS EM RONDÔNIA *199*

Edneia Aparecida Isidoro

Vanubia Sampaio dos Santos Lopes

A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDATICO NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDIGENA - TEKO ARANDU *212*

Hemerson Vargas Catão

REFLEXÕES SOBRE OS ESTUDANTES INDÍGENAS E A PÓS-GRADUAÇÃO *222*

Cássio Knapp

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne textos resultantes dos debates ocorridos nas duas primeiras edições do Seminário da Área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais Indígenas (SEALLIN). Trata-se de um evento criado por pesquisadores e formadores de professores indígenas da área de Linguagens de Licenciaturas Interculturais.

A primeira edição ocorreu entre os dias 19 e 21 de novembro de 2015, em Dourados/MS, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O tema norteador do evento foi "a formação linguística e pedagógica da área de Linguagens das licenciaturas interculturais indígenas do Centro-Oeste e Norte do país: propostas, desafios e perspectivas" e contou com a participação de docentes e discentes das seguintes universidades: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Federal Fluminense (UFF), além de docentes e discentes da Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados. Na ocasião, ocorreram cinco mesas redondas constituídas por professores que atuam em licenciaturas interculturais da área de Linguagens para discutir a natureza da área, bem como os seus desafios. Em seguida, foram apresentadas experiências de desenvolvimento de estágios supervisionados e de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, foi realizada uma discussão acerca da produção de materiais didáticos e paradidáticos na área de Linguagens das licenciaturas interculturais representadas no evento.

A segunda edição do SEALLIN foi realizada em Ji-Paraná/RO, na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), entre os dias 28 e 30 de novembro de 2016. No II SEALLIN participaram docentes e discentes da Licenciatura em Educação Básica Intercultural ofertada pela Universidade Federal de Rondônia, além de lideranças indígenas de diversas etnias e membros (coordenadores, supervisores, professores conteudistas, professores formadores, orientadores e cursistas indígenas) da Ação Sabe-

res Indígenas na Escola. Estiveram presentes no evento também professores e estudantes da área de Linguagens da Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* (UFGD) e pesquisadores da Universidade de Brasília e da Universidade Federal Fluminense. Nesse evento, tivemos uma conferência de abertura e seis mesas redondas, nas quais foram discutidas as seguintes questões concernentes à área de Linguagens das licenciaturas interculturais: desafios na formação; a descrição de línguas indígenas nos cursos de licenciatura intercultural indígena; o papel da Ação Saberes Indígenas na Escola para os estudantes e professores da área de Linguagens; as políticas linguísticas adotadas na área; a entrada de egressos da área de Linguagens em Programas de Pós-Graduação; a atuação dos egressos nas escolas indígenas; e, por fim, as expectativas criadas na comunidade acerca do desenvolvimento da Educação Escolar Indígena por meio da formação da área de Linguagens das licenciaturas interculturais sob a perspectiva de lideranças indígenas.

O presente livro "Licenciaturas interculturais indígenas: A área de linguagens e suas interfaces", Volume 1, reúne 11 textos selecionados do I e II Seminário da Área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais Indígenas (SEALLIN). Os trabalhos mostram que a produção científica acerca da formação de professores indígenas pelas licenciaturas interculturais é extremamente relevante. Além disso, são discutidos alguns desafios dessa formação nas licenciaturas interculturais no que diz respeito à área de Linguagens. Nos próximos parágrafos, trataremos de cada um dos trabalhos publicados neste volume, ressaltando sua contribuição para a área.

Começamos com o trabalho do Prof. Dr. Domingos Barros Nobre (UFF), intitulado "A área de Linguagens nas Licenciaturas Interculturais Indígenas: questões em debate", no qual é apresentada, de forma crítica e conscienciosa, uma avaliação da área de Linguagens das licenciaturas interculturais de todas as universidades representadas no I SEALLIN, sendo, portanto, essa a razão para este trabalho inaugurar este volume. O autor apresenta uma reflexão crítica, a partir da realidade desses cursos, acerca da formação linguística da área de Linguagens e seus

desafios; a produção de materiais didáticos e paradidáticos; a relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão; e o estágio supervisionado desses cursos. Constitui-se, assim, como uma importante contribuição com as discussões sobre a formação de professores indígenas em nível superior, especificamente em licenciaturas interculturais, pondo em evidência a área de Linguagens dessas formações.

O segundo capítulo, do Prof. Dr. Andérbio Márcio Silva Martins (UFGD), intitulado "Desafios da área de linguagens das licenciaturas interculturais: um olhar a partir do *Teko Arandu*", trata da formação linguística da área de Linguagens do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* (FAIND/UFGD). No texto, são discutidos os objetivos a serem alcançados a partir da matriz curricular da área de Linguagens, as experiências vivenciadas até o momento e os desafios enfrentados para consolidar uma formação linguística que instrumentalize os indígenas a produzir pesquisas sobre suas próprias línguas com vistas à melhoria do ensino de línguas nas escolas indígenas.

O terceiro trabalho deste volume, intitulado "Reflexões acerca da área de linguagens do Curso de Educação Básica Intercultural da Unir", do Prof. Dr. Fábio Pereira Couto. Esse texto é fruto das discussões reflexões vivenciadas pelo autor nas duas edições do SEALLIN (2016 e 2017) sobre a proposta estrutural da área de Linguagens de Cursos de Educação Intercultural Indígenas. Nesse sentido, o texto apresenta, de forma concisa, a estrutura e reflexões sobre a matriz curricular da área de Linguagens do curso como objetivo principal de ampliar a reflexão sobre a formação linguística da área de Linguagens, com foco especial na produção de materiais didáticos, ensino de línguas e ainda questões relacionadas à pesquisa e extensão do Curso de Educação Intercultural da Unir, que atende a uma ampla diversidade linguística e étnica.

O texto da Profa. Ma. Jonise Nunes Santos (UFAM), cujo título é "A área de Linguagens do curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas – FACED/UFAM", quarto trabalho deste volume, tem como eixo principal de discussão a formação linguística e pedagógica da área de Linguagens das

licenciaturas interculturais indígenas do centro-oeste e do norte do país. Nesse sentido, a autora apoia-se no Projeto Político do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas (FPI), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM), contextualizando-o aos pontos propostos pela coordenação do SEALLIN, a saber: Desafios da Formação; Estágio Supervisionado; Ensino, Pesquisa e Extensão; Produção de Materiais Didáticos e Paradidáticos.

O quinto capítulo, do Prof. Dr. Andérbio Márcio Silva Martins (UFGD), intitulado "A formação linguística proposta na área de Linguagens do curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*: experiências e desafios", trata-se de uma reflexão sobre a importância da linguística enquanto conhecimento fundamental para o ensino de línguas em escolas indígenas, sendo os cursos de formação de professores indígenas os principais responsáveis, em nível de graduação para atender a essa demanda.

O sexto texto, "Os desafios na formação de professores indígenas: como fica a literatura?", da Profa. Dra. Célia Regina Delácio Fernandes (UFGD), mostra o espaço da Literatura no currículo da área de Linguagens do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (Teko Arandu), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A autora discute a proposta estabelecida, refletindo sobre seus avanços e, sobretudo, seus desafios como docente responsável pelas disciplinas de literatura. Além disso, mostra como o Estágio Docência, no âmbito do Mestrado em Letras, tem contribuído na formação dos indígenas Guarani e Kaiowá nessa riquíssima troca intercultural de saberes. Devido a isso, para a autora, é possível vislumbrar as contribuições das disciplinas de Literatura na formação de todos os envolvidos, o que aponta para uma intensa vivência intercultural.

No sétimo capítulo deste volume, intitulado "Os programas de bolsa e o ensino, a pesquisa e a extensão na Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*", o Prof. Dr. Cássio Knapp (UFGD) discute, a partir dos programas de bolsa para formação complementar e dos programas de bolsa permanência, quais benefícios são acessados pelos acadêmicos indígenas. O trabalho parte da hipótese de que os estudantes dos cursos de licenciatu-

ra intercultural têm encontrado dificuldades para acessar os programas de bolsas quando esses não são ações específicas criadas exclusivamente para esse público-alvo. Diante dessa situação, o autor mostra ainda como o curso de Licenciatura Intercultural Indígena (*Teko Arandu*) tem desenvolvido, para a população indígena Guarani e Kaiowá, projetos de ensino, pesquisa e extensão a partir dos Projetos de Alternância.

O trabalho "A educação escolar indígena multilíngue e intercultural no estado de Rondônia: contribuições do PIBID Diversidade da Universidade Federal de Rondônia", do Prof. Dr. Quesler Fagundes Camargos, Prof. Me. Cristóvão Teixeira Abrantes e Profa. Ma. Patrícia Dias, oitavo capítulo deste volume, faz uma reflexão a respeito da criação e do desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade) na Universidade Federal de Rondônia. Os autores mostram que esse Programa foi criado com o intuito de contribuir com a formação inicial e continuada dos docentes indígenas, articulando suas ações aos processos educacionais do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Para os autores, um dos grandes desafios da área de Ciências da Linguagem Intercultural do PIBID Diversidade era o desenvolvimento das ações do subprojeto em uma macrorregião de atuação da Licenciatura Intercultural que contemplasse as discussões das línguas indígenas, principalmente porque no PIBID Diversidade da UNIR havia estudantes de mais de 20 grupos étnicos, falantes de línguas distintas. Desse modo, contemplar as línguas faladas e ensinadas nas escolas das populações indígenas no projeto tornou-se um desafio quanto à aplicação das práticas pedagógicas de estudo e ensino de línguas.

As Profas. Ma. Edineia Aparecida Isidoro e Ma. Vanúbia Sampaio dos Santos Lopes, no nono capítulo, intitulado "Programa Ação Saberes Indígenas na Escola e experiência de formação continuada com professores indígenas em Rondônia", apresentam os primeiros dados das atividades do Programa Ação Saberes Indígenas, desenvolvido pelo Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (DEINTER/UNIR). As atividades iniciais do Programa foram realizar diagnós-

ticos, mapeando e sistematizando as experiências do trabalho docente em alfabetização intercultural no âmbito das escolas indígenas de Rondônia.

No capítulo 10, "A produção de material didático na Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*", o Prof. Esp. Hemerson Vargas Catão (UFGD) apresenta a produção de material didático e paradidático elaborados por docentes e discentes da Licenciatura Intercultural Indígena (*Teko Arandu*). O autor põe em destaque as suas principais características e quais assuntos podem ser encontrados nos materiais.

Por fim, no trabalho que fecha este volume, cujo título é "Reflexões sobre os estudantes indígenas e a pós-graduação", o Prof. Dr. Cássio Knapp (UFGD) propõe um debate e uma análise acerca dos estudantes indígenas e a Pós-Graduação. Para o autor, além de tratar de inclusão, reconhecimento, mudanças de paradigmas e outros pontos similares, há diferenças no debate sobre como os estudantes indígenas chegam à pós-graduação, o que exige uma reflexão a respeito desses estudantes na graduação. A pergunta que se pretende responder é o que a pós-graduação faz para receber e acolher esses estudantes indígenas. Dessa forma, o debate parece ter maior relação com o acesso e a permanência desses estudantes indígenas, em uma perspectiva institucional.

Como sabemos, o objetivo das licenciaturas interculturais indígenas é habilitar professores indígenas para atuarem no Ensino Fundamental e Médio nas escolas indígenas do estado. Na área de Linguagens o objetivo é formar professores indígenas que possam atuar no ensino de línguas, literatura, artes e educação física. Diante dessa formação multidisciplinar, grandes temas passam a ser preocupações dessa área, tais como: a formação linguística dos professores indígenas; as políticas linguísticas de valorização; o fortalecimento e ampliação de uso de línguas indígenas, bem como a revitalização de línguas que se encontram em estado de obsolescência ou moribundas; as abordagens metodológicas de ensino de primeira e segunda língua; a realização de estágios supervisionados; a produção de materiais didáticos e paradidáticos para o ensino de língua indígena e de língua por-

tuguesa; o papel do Trabalho de Conclusão de Cursos (TCC); a inserção de egressos das licenciaturas interculturais em programas de pós-graduação; o ensino, a pesquisa e a extensão na área de Linguagens; e, por fim, a avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos e a prática pedagógica dos docentes formadores. Por esse motivo, foi criado o Seminário da Área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais Indígenas (SEALLIN), um evento nacional, realizado anualmente desde 2015. Compartilhamos aqui com nossos leitores algumas das discussões e reflexões resultantes das duas primeiras edições.

Os organizadores.

A ÁREA DE LINGUAGENS NAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS: QUESTÕES EM DEBATE

Domingos Barros Nobre[1]

1 Considerações iniciais

Este texto é uma tentativa de problematizar algumas boas ideias que circularam num excelente encontro de trabalho – o *I SEALLIN - I Seminário da Área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais Indígenas* - que reuniu 4 universidades públicas federais (UFGD, UFMS, UFAM e UNIR), que mantém cursos específicos para povos indígenas, para refletir sobre experiências de trabalho na área de Linguagens em licenciaturas interculturais indígenas. O Seminário realizou-se de 19 a 21 de novembro de 2015 na UFGD e eu, representando o IEAR – Instituto de Educação de Angra dos Reis da UFF – Universidade Federal Fluminense, acompanhei o encontro convidado como debatedor de 3 mesas, das quais participaram os seguintes professores das Licenciaturas Interculturais Indígenas presentes: *Jonise Nunes Santos*, da UFAM, pela "Licenciatura Específica Formação de Professores Indígenas"; *Cristovão Abrantes e Edinéia Aparecida Isidoro da UNIR*, pela "Licenciatura em Educação Básica Intercultural"; *Rogério Vicente Ferreira e Onilda Sanches Nincao* da UFMS, pela "Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal"; *Adriana Oliveira de Sales, Hemerson Vargas Catão, Andérbio Márcio Silva Martins e Cássio Knapp* da UFGD, pela "Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*"[2] .

Tal encontro constituiu-se numa rica oportunidade de reflexão por parte de atores diretamente envolvidos na elaboração, implantação, coordenação e na regência em 4 diferentes cursos de licenciatura intercultural indígena desenvolvi-

1. Doutor em Educação. Professor Adjunto do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF. E-mail: donobre@gmail.com.

2. Meus agradecimentos aos professores: Jonise, da UFAM; Cristovão e Edineia da UNIR; Rogério e Onilda, da UFMS; Adriana, Hemerson, Andérbio e Cássio, da UFGD, pela oportunidade do aprendizado e pela fonte de suas ideias, apresentações e falas que aqui se transformaram em um artigo.

dos em 3 estados: Mato Grosso do Sul, Amazonas e Rondônia.

Com essa equipe de profissionais que trabalham imersos no universo teórico-prático das licenciaturas interculturais indígenas, constituíram-se 4 mesas agrupadas para debater 5 temas: I- Área de Linguagens; II- Formação de Professores; III- Produção de Materiais Didáticos e Paradidáticos; IV- Ensino, Pesquisa e Extensão e V- Estágio Supervisionado.

A troca de experiências entre as 4 universidades com suas licenciaturas permitiu aprofundar um pouco mais a reflexão crítica sobre as diferentes experiências em curso. Tais espaços de interlocução e parcerias são fundamentais para influenciar/renovar os cursos de formação de professores indígenas oferecidos pelas universidades e fortalecer e ampliar os espaços de conquistas em políticas públicas em educação, obtidas com a luta de povos indígenas.

O texto aqui apresentado, não se propõe a apresentar o registro de todas as questões debatidas no referido encontro, nem objetiva tampouco resumi-las aqui, tal como um relatório das intervenções feitas no Seminário.

O capítulo traz, de forma livre, algumas problematizações a partir das falas dos especialistas convidados e dos debates então travados. É, portanto, um novo texto, que apenas toma como referência e mote os temas abordados no I SEALLIN, assim como as falas nele produzidas, que se configura em um material para novas reflexões, a partir das vozes que o constituíram originalmente.

Para tal, o texto divide-se em 5 partes, que acompanham a mesma composição temática das mesas do referido Encontro: 1- Área de Linguagens; 2- Formação de Professores; 3- Produção de Materiais Didáticos e Paradidáticos; 4- Ensino, Pesquisa e Extensão e 5- Estágio Supervisionado.

2 A Área de Linguagens de Licenciaturas Interculturais Indígenas"

O debate acerca da Área de Linguagens nas Licenciaturas Interculturais Indígenas se inicia questionando-se o tipo de estru-

tura acadêmica, administrativa e pedagógica que os cursos possuem, o que expressa um pouco de sua história de implantação em cada universidade.

Assim, colocam-se questões como: *Quais as relações entre as Licenciaturas Interculturais Indígenas e os Departamentos de Letras/Educação? Ou qual a relação do Curso na estrutura da Universidade: foi implantado via PROLIND ou via REUNI?*

As respostas dadas a estas questões apontam para o lugar que o curso ocupa na universidade: se ele é um projeto ainda, passível de ser interrompido quando do término dos financiamentos, ou se já está de forma orgânica inserido na estrutura de um Departamento ou até já se constitui como um Departamento de Educação Escolar Indígena próprio, dentro da universidade, com orçamento garantido e entradas anuais regulares, tornando-se finalmente, uma política pública estruturante.

Em muitos casos, a implantação do curso é acompanhada de muitas dificuldades e obstáculos internos, pois a universidade não está suficientemente preparada para receber o aluno indígena em suas salas: *Como superar a burocracia e o despreparo dos quadros da Universidade? Esses são dois deles.*

Do ponto de vista pedagógico, o despreparo técnico se combate com formação contínua. Não basta investir só na formação dos professores que atuam diretamente com a educação escolar indígena (EEI); há que se investir concomitantemente na formação dos técnicos das secretarias estaduais e municipais que atuam com EEI, assim como nos professores das universidades. Eles podem fazer a diferença na formação de professores indígenas e não indígenas.

Quanto à burocracia, é necessário enfrentar os inúmeros obstáculos que se colocam à construção de uma escola verdadeiramente indígena, intercultural e autônoma dentro do aparelho burocrático das secretarias estaduais e municipais. É um conflito estrutural e permanente que os povos indígenas precisam aprender a enfrentar e a gerir, de acordo com os objetivos de seus próprios projetos educativos.

O quadro da realidade atual é muito desafiador: dados estatísticos e inúmeras pesquisas (CAJUEIRO, R. , 2008; SOUZA

LIMA, A. C. e BARROSO HOFFMANN, M. (Orgs.), 2007; STEIL, C. A. (Org.), 2006; PALADINO, M. e ALMEIDA, N. P. , 2012; SOUZA LIMA, A. C. , 2007, 2008 e 2009) vêm demonstrando que ainda há uma grande distância até atendermos com qualidade e em caráter permanente todas as demandas por educação escolar indígena no país. Segundo Paladino (2012), "no ano de 2011 estimava-se que quase sete mil indígenas estavam cursando o Ensino Superior, aí compreendidos os que cursavam licenciaturas específicas e os que estudavam em cursos regulares em universidades públicas e privadas" (p. 177). Para a autora,

> Hoje mais de 70 universidades mantêm programas de acesso diferenciado para povos indígenas, seja por reserva de vagas, seja pelo acréscimo de pontos no vestibular, seja ainda pelo sistema de vagas suplementares para a inclusão de estudantes indígenas nos cursos regulares (PALADINO, 2012, p. 177).

Ela faz um balanço quantitativo dessa oferta:

> Até o final de 2010 estavam em andamento no País vinte e quatro licenciaturas interculturais para indígenas, coordenadas por vinte e três IES localizadas em dezessete estados, a saber, dezessete licenciaturas coordenadas por universidades federais e sete por universidades estaduais, ofertando um total de 2.781 vagas (PALADINO, 2012, p. 177).

Entretanto, Freitas e Harder (2011, p. 3) constatam que:

> [...] a oferta de vagas – enquanto política de acesso - não significou, em muitos casos, disposição ao diálogo e recepção das alteridades indígenas no contexto acadêmico. Ao contrário, há um conjunto de relatos de estudantes indígenas que ingressam/acessam as universidades públicas brasileiras e logo a seguir enfrentam dificuldades de toda a ordem – administrativas, pedagógicas, políticas, econômicas, interpessoais, etc. –, relacionadas à permanência e manutenção nos cursos. Tais dificuldades indicam idiossincrasias entre a tentativa de efetivação dos direitos relacio-

> nados ao reconhecimento da diferença e pluralidade étnica e cultural, presentes na sociedade brasileira, e, por outro lado, a ausência de estruturas administrativas e práticas pedagógicas nas universidades que possibilitem dar consequência, de forma adequada, a essa conjuntura. Exemplo disso está na precariedade de políticas de moradia aos estudantes indígenas e suas famílias que se deslocam aos locais de ensino, ou na inadequação dos calendários letivos aos tempos e espaços dos ritos e das organizações indígenas, em que a presença dos estudantes pode ser considerada de caráter essencial à atualização de seu pertencimento às comunidades de origem. (apud PALADINO, 2012, p. 186)

Neste sentido Paladino (2012) conclui que:

> (...) as políticas governamentais só atenderam ao acesso deste segmento da população, mas não desenvolveram ações consistentes para promover a permanência e o bom desempenho dos estudantes indígenas ou dos demais segmentos beneficiados por ações afirmativas. (PALADINO, 2012, p. 193)

E sugere:

> Urge a necessidade de criar núcleos de apoio dentro das universidades e de fortalecer os já existentes, para que haja as condições necessárias para acompanhar de forma qualificada os estudantes indígenas em termos pedagógicos, culturais e políticos. Cabe ressaltar também a importância de ampliar a política de interiorização das universidades brasileiras, criar cursos que atendam a interesses diversificados de formação e modificar os cursos tradicionais para introduzir novas perspectivas metodológicas, de ensino, pesquisa e extensão em consonância com a diversidade e complexidade das formas contemporâneas de vida dos povos indígenas. (idem, p. 193)

Ainda numa perspectiva pedagógica, há uma preocupação em relação aos processos de construção dos PPP das esco-

las indígenas e muitas questões se colocam para o debate: *Como proceder a adequação do PPP a cada etnia/língua*, em meio a essa enorme diversidade de grupos étnicos que são os povos indígenas no Brasil? Ou: *Cadê as bibliografias específicas de cada língua nos PPP dos cursos de licenciatura?* Sequer conhecemos todas as línguas indígenas faladas no Brasil. Não temos linguistas formados em línguas indígenas suficientes para dar conta de tantas línguas indígenas, uma parte delas, em processo de extinção ou reduzida a muito poucos falantes.

Isso traz outra preocupação, ao longo dos cursos de formação, sejam de nível médio ou superior: *Como sustentar o acompanhamento pedagógico/linguístico nas escolas nas aldeias?* Como acompanhar, com qualidade, o trabalho dos futuros professores nas escolas das aldeias durante sua formação? Algumas aldeias são muito distantes de cidades, de difícil acesso, por terra e por rio. Algumas etnias se espalham por vários municípios e estados, como os Sateré Mawe, no Amazonas, ou os Guarani Mbya do Rio Grande do Sul ao Espírito Santo ou os Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul, que habitam em diversos municípios do estado.

Em relação à formação linguística há uma enorme carência na área de descrição de línguas; não conseguimos dar conta da demanda por assessoria linguística aos projetos de formação. *Cadê os especialistas em linguística descritiva nos cursos de licenciatura?* Por consequência, os cursos de licenciatura não dão conta de aprofundar a formação linguística dos professores. Há cursos que reúnem numa mesma sala mais de 10 etnias com línguas diferentes ou situações sociolinguísticas muito diversas. Fala-se só em Português em todo o curso na maioria dos casos. Não temos ainda estrutura pedagógica e linguística nas universidades para tanta diversidade.

3 Os Desafios na Formação de Professores Indígenas na Área de Linguagens em Licenciaturas Interculturais Indígenas

O campo da formação de professores indígenas no Brasil é multifacetado e contraditório pela própria diversidade de experiências e contextos territoriais e sociolinguísticos. Na área da Linguagens, esse campo agrega também, como mais um compli-

cador, a marca do multilinguíssimo presente nas ações formativas, assim como a enorme variedade de línguas minoritárias.

O debate aqui citado levantou exemplos, tais como os fatores negativos no contexto do estado do Amazonas, que dificultam o processo: *os cursos de pós-graduação em Linguística nas universidades do estado não contemplam um trabalho de documentação, análise e descrição de línguas indígenas; há poucos pesquisadores de línguas indígenas no estado; predomínio da tendência de Análise de Discurso nas pesquisas; falta compromisso político com a realidade; ausência de política linguística nas comunidades.*

E elencou alguns desafios: *frágil formação dos acadêmicos, classes multisseriadas, formação em magistério de nível médio; pequeno corpo docente da área de Linguagens na Universidade.* Esse quadro não é muito diferente nos demais estados, onde nossas universidades também não dão conta dessa realidade.

O debate apontou também outras questões que nos incomodam, sobremaneira:

(a) questão de natureza linguística: Como trabalhar na sala de aula com a diversidade linguística sem excluir uma língua e privilegiar outra? Não temos professores especialistas em todas as línguas presentes nos cursos de formação, o que acaba produzindo uma assimetria na relação do Português com a Língua Indígena ao longo dos cursos;

(b) de natureza ideológica: Que língua ensinar? O que esperam da universidade? Algumas comunidades indígenas, ou mesmo apenas alguns indígenas de algumas comunidades, defendem que a escola indígena deva ensinar só o Português, pois a língua indígena eles já falam em casa. Querem é dominar o Português na fala e na escrita para disputar espaços sociais no Mercado;

(c) de natureza pedagógica: Como problematizar a cobrança da comunidade em relação ao currículo conteudista tradicional? Muitos indígenas, assim como muitos não indígenas também, têm em seu imaginário o que devam ser os conteúdos curriculares a serem trabalhados pela escola. E o modelo de escola com currículo conteudista tradicional

ainda é hegemônico na maioria das experiências escolares. Escola tradicional, conteudista é vista pelo senso comum como escola de qualidade e escolar diferenciada é vista por algumas lideranças indígenas como escola de menor qualidade, mais "fraca" que a escola dos não-indígenas, que tem mais conteúdo...

Não é simples, portanto, trabalhar o currículo de forma integrada e interdisciplinar, na perspectiva de metodologias alternativas e participativas, que não priorizem os conteúdos programáticos previstos pra cada série, mas sim os chamados *conceitos integradores ou unificadores* (ANGOTTI, 1991, 1993) que devem ser construídos pelos alunos ao longo da educação básica. Uma nova concepção das áreas curriculares precisa ser construída, nesse sentido. As licenciaturas que se organizam em disciplinas têm o desafio de dialogar com os conhecimentos indígenas. Esse é outro desafio de natureza político-pedagógica: *como incorporar os conhecimentos indígenas tradicionais no currículo da escola? Sem folclorizá-los, sem desconsiderar os processos e as condições de sua produção nas culturas indígenas.*

Mas com a onda neoliberal que se abateu na América Latina, com as reformas educacionais orientadas pelo FMI, Banco Mundial e BIRD, os movimentos de reorientação curricular sofreram um brutal recuo e desmobilização nas escolas e redes públicas.

A matriz curricular de *habilidades e competências* vem se impondo hegemonicamente nas reformas curriculares implementadas na última década no continente, num movimento de retorno "repaginado" ao tecnicismo behaviorista dos anos 70, chamado por alguns pesquisadores, como Frigotto (1995) de *neoconservadorismo*.

Isso expressa conflitos no âmbito do Ensino de Línguas em suas relações com a Pedagogia e uma questão foi colocada: *Como dialogar com a Área da Linguagens com a Pedagogia?*

Foram apontados, então, nessa direção, alguns desafios como a necessidade de se rever os currículos, já que, para alguns professores, por exemplo, *o currículo da licenciatura investe na*

formação em linguística, mas no Ensino Fundamental a carga horária de língua indígena para o professor indígena ministrar na escola é muito pequena.

Aqui no Rio de Janeiro, terra dos Guarani Mbya, por exemplo, o Colégio Indígena não ofereceu a disciplina "Língua Guarani" – fundamental na formação escolar indígena – durante todo um ano letivo, e não contratou o professor indígena por problemas burocráticos na comprovação de sua habilitação ao exercício do magistério para o segundo segmento. Ainda não se respeita totalmente a legislação federal que regulamenta a Educação Escolar Indígena nesse país, e que garante flexibilização na contratação de professores indígenas, assegurando-lhes a formação escolar de níveis fundamental, médio e superior, concomitante ao exercício do magistério. Tal fato, que ocorre amiúde, em diversos municípios e estados, expressa o relativo (ou o absoluto?) atraso histórico em que nos encontramos, no tocante à implantação de políticas públicas estruturantes de Educação Escolar Indígena que assegure os direitos dos povos indígenas já prescritos na lei.

Ao tocar no tema do espaço que a Literatura ocupa na Área de Linguagens, surgem na discussão indicativos tais como a *necessidade de inclusão da Literatura Indígena no currículo*. Mas há ainda que se discutir algo anterior a isso: o que se constitui enquanto Literatura Indígena para o Currículo? O que é Literatura Indígena?

Sabe-se, com D'Angelis (2007), que há dois focos permanentes de tensão na produção de uma literatura indígena escrita, que delimitam as condições de surgimento de uma tradição escrita em língua indígena: *o conflito entre oralidade e escrita; e o conflito entre o desejo de autonomia e a inescapável existência de modelos de escrita de tradição européia.* (p. 19). Segundo o autor, esses focos de tensão são dialeticamente, ao mesmo tempo, a própria fonte geradora daquelas tradições escritas.

Assim, para ele, pode-se:

> afirmar que todo trabalho ou material escrito em uma língua indígena – impressa ou não – é parte do processo de "escrituração" dessa língua e, portanto, já é

> parte de sua história de tradição escrita. Isso não implica no entanto, emprestar a todo e qualquer escrito na língua o estatuto de "literatura' (escrita) da língua tal ou qual. (D'ANGELIS, 2007, p. 20)

Cortazzo (2001 apud D'ANGELIS, 2007, p. 54) postula que "las creaciones indígenas necesitan de una teoría literaria específica, de una poética própia, de una metodología particular" e, ainda, "una hermenéutica que respite el mistério y asuma la insuficiência de nuestra perspectiva".

Isso porque, como afirma Colombres (2010):

> El mismo concepto de literatura que hoy se maneja, como vimos, es de origen occidental y elitista, y por tanto extraño a los sectores populares, por más que éstos cultiven géneros admitidos como literarios, o al menos como integrantes de una literatura "folklórica (COLOMBRES, 2010, p. 16).

Para ele, o problema da incorporação das literaturas indígenas leva-nos a trabalhar ao menos em quatro linhas:

> 1a – Literatura de tradição oral destes povos, narrada ou cantada em sua língua e com a totalidade dos elementos que definem o estilo social e aportam unidades semânticas não verbais;
>
> 2a – Transição dos relatos e cantos de tradição oral à escrita, o que obriga a distinguir os casos em que a dita transição foi realizada por pessoas alheias ao grupo daqueles cuja obra foi de membros do mesmo, e a perguntar-se se se utilizou a língua materna ou uma segunda língua;
>
> 3a – Criação literária escrita em língua indígena, atualmente em emergência, e que reclama um sítio na literatura da América Latina que vá mais além de contar seus mitos e contos às crianças mediante adaptações estereotipadas;
>
> 4a – Criações literárias escritas em idiomas coloniais (espanhol, português, inglês) por membros das ditas

> minorias, que se apoderam assim de línguas de grande difusão para poder publicar suas obras e encontrar um público leitor que de outro modo não teriam, por pertencer a povos ágrafos ou que carecem da prática da leitura (COLOMBRES, 2010, p. 18)[3] .

Mas sabemos que nossos alunos passam a buscar textos em suas línguas maternas e anseiam por usar materiais didáticos com esses textos.

Quanto à formação específica para atuar na área da Linguagens, apontou-se no debate uma *ausência de professores indígenas formados na área de Linguagem*; e aos que se formam cabe também perguntar: *Com que competências sai um professor indígena formado na Licenciatura? O professor indígena adquire domínio adequado em L.P.? Os conteúdos e as metodologias do Curso garantem aos professores qualidade no ensino que praticam? O professor indígena está preparado para assumir a docência de L.P. como 2a língua?*

Entende-se que não é objetivo dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena formar linguistas de suas línguas, mas professores com formação linguística e pedagógica, além de serem habilitados em Artes, Educação Física e Literatura. Em condições pedagógicas e linguísticas básicas de garantir uma prática de ensino de língua L1 e L2 que atenda aos objetivos essenciais da escola no nível fundamental.

Mas, alguns desafios se colocam para o cumprimento destes objetivos: *Como construir competências e habilidades linguísticas que permitam o professor indígena lidar com vários elementos do uso e ensino das línguas indígenas? Como habilitar professores para o ensino de língua indígena como 1a língua e L.P. como 2a língua? Como estudar as disciplinas necessárias para formação linguística do professor indígena? Como manter uma equipe de formação para acompanhar o Tempo – Comunidade? Como ampliar o quadro docente com formação linguística?* Foram algumas das questões surgidas no debate.

Conciliar a carga horária dos cursos com a disponibilidade

3. Tradução livre minha.

dos professores formadores não é tarefa fácil, para nenhuma licenciatura. O tempo-comunidade, que precisa ser acompanhado e orientado constitui-se num desafio operacional de grande vulto na implementação dos currículos, dado à distância das aldeias, à diversidade de comunidades, à variedade de línguas e à carga horária de trabalho dos professores formadores dedicados às Licenciaturas Indígenas, além do pequeno quantitativo de professores efetivamente envolvidos com essas licenciaturas.

4 A Produção de Materiais Didáticos e Paradidáticos na Área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais Indígenas"

Faltam condições de trabalho nas universidades para cumprir os objetivos de uma formação de qualidade, que inclua a produção de materiais didáticos e paradidáticos também de qualidade: poucos professores envolvidos efetivamente nas Licenciaturas Indígenas; poucos recursos financeiros empregados; dificuldades de atender a tantas demandas específicas dos diferentes povos indígenas por material didático adequado e na língua indígena, etc., no conjunto compõe um quadro de dificuldades e desafios a superar.

Os processos de produção de materiais didáticos devem estar atrelados aos processos de discussão e construção coletiva de políticas linguísticas previstas e necessárias na elaboração dos PPP das escolas, pois precisam ter coerência e continuidade com as propostas curriculares das escolas; o material didático deve expressar uma necessidade de um planejamento linguístico mais amplo onde esteja claro o papel da escola na revitalização, fortalecimento ou na recuperação das línguas indígenas.

Há necessidade de se capacitar os envolvidos em conhecimentos básicos das estruturas linguísticas das línguas indígenas, para a produção de materiais didáticos com mais qualidade e embasamento, pois encontra-se geralmente dificuldade de reflexão metalinguística na produção do material; daí a questão levantada no debate: *Qual o papel do linguista na produção de material didático?*

Um deles é preparar os cursistas para produzir uma gramática pedagógica e uma reflexão linguística sobre suas línguas

maternas. Há necessidade também de se dar um tratamento pedagógico aos materiais produzidos, para que se tenha uma mediação didática adequada para os conteúdos a serem veiculados nesses materiais, assim como um cuidadoso olhar antropológico sobre o material, além é claro, de assessoria linguística qualificada para esse processo; daí se conclui que é necessário, numa perspectiva ideal, a aliança entre Linguística, Pedagogia e Antropologia no acompanhamento dessa produção.

Há que se rever e aprimorar os materiais didáticos já produzidos e ainda não publicados: os cursos, de um modo geral, vêm produzindo um vasto material como resultado de suas diversas atividades promovidas, como: Atividades Complementares, TCC, Pesquisas, Estágios, disciplinas específicas para produção de material didático etc., mas pouco se publica. Há que se pensar publicações alternativas de pequena escala, em caráter mais experimental e artesanal, para atender a grupos étnicos menores.

Mas também há uma produção aligeirada de muitos materiais de qualidade discutível, como cartilhas ou coletânea de textos elaborados em Cursos de Formação ou projetos independentes, sem a devida orientação de natureza linguística, pedagógica e antropológica, assim como observam-se casos em que a publicação, apesar de ter sido produzida em oficinas participativas, tem pouco ou quase nenhuma utilização por parte dos professores na escola.

D'Angelis (2009) já alertava criticamente acerca da produção textual em muitos dos materiais, especialmente aqueles voltados apenas às séries escolares iniciais:

> [...] fica reduzida à produção de singelas narrativas, pobres em vocabulário, simples em suas estruturas gramaticais e de texto, repetitivas em seus topos e em seus ensinamentos morais. Nelas ninguém se coloca como sujeito de autoria. Pior ainda, talvez, é quando além de irrelevante, o conteúdo trata de um mundo que não existe mais, como se ainda existisse (D'ANGELIS, 2009, p. 22-23).

Deve-se também, por isso, explorar possibilidades de

parcerias de linhas de financiamento e projetos, tais como: PROLIND, Saberes Indígenas na Escola, PIBID Diversidade, PROEXT etc., no sentido de canalizar recursos para formação continuada e produção de material didático.

Levantou-se no debate em foco que até o material produzido por missionários não deve ser descartado a priori, pois ele pode também ser revisado criticamente pelos professores indígenas e atualizado em nova perspectiva linguística e pedagógica.

Observa-se também um saudável movimento recente de utilização de novas tecnologias, em especial a linguagem audiovisual por comunidades e escolas indígenas. Os vídeos e fotografias vêm sendo cada vez mais utilizados como material de reflexão etnopolítica pelo movimento indígena, como também pela escola indígena, como material didático ou paradidático.

O cinema e a fotografia têm-se mostrado como um forte instrumento de reflexão política e cultural dos jovens que se apropriaram dessas linguagens (NOBRE, 2009). Filho (2008) referindo-se ao papel do cinema como instrumento pedagógico, apontou que:

> [...] a apropriação e consequente manipulação de recursos audiovisuais por parte dos índios também tem representado um campo de pesquisa interessante, pois permite abertura de novos processos de reconstrução/reafirmação de identidades. Isso é possível com a transferência e disseminação de conhecimentos entre os índios de uma mesma região, entre as aldeias de uma mesma terra indígena e até mesmo entre os povos dominados e dominadores (FILHO, 2008, p. 43).

Ao possibilitar a instrumentalização dos recursos audiovisuais por parte do jovem e adulto indígena, cria-se a possibilidade de ele pensar, discutir, executar, montar, exibir e analisar conteúdos audiovisuais que reflitam sua cosmovisão e reforcem no âmbito simbólico e cultural, seus projetos de futuro, reafirmando e fortalecendo identidades (Filho, 2008).

5 Ensino, Pesquisa e Extensão nas Licenciaturas Interculturais Indígenas

Falta institucionalidade na coordenação de pesquisa e extensão na universidade, com rotinas predeterminadas, maior transparência e divulgação dos editais de fomento, procedimentos burocráticos mais democráticos, critérios de seleção coletivamente acordados, assim como a elaboração dos próprios editais de fomento; falta publicização e desburocratização para atender público diferenciado de alunos indígenas. Além dos inúmeros desafios no acesso e permanência do aluno indígena na universidade, anteriormente já expostos no primeiro tópico deste texto: "*A Área de Linguagens de Licenciaturas Interculturais Indígenas*".

Há que se problematizar o conceito/concepção de pesquisa e extensão: há pesquisa acadêmica pura; há pesquisa ação participante e há professor pesquisador. Nosso objetivo não é formar pesquisadores que deem aula de vez em quando, mas formar professores que saibam fazer pesquisa em suas escolas, com seus currículos, seus PPP, sua prática pedagógica, etc. Interessa a uma licenciatura comprometida politicamente com a melhoria da qualidade do ensino público indígena, que os alunos pesquisem e se comprometam com suas próprias comunidades e seus projetos de futuro. Não é objetivo da escola pública estimular o privilégio de soluções individuais com a escolarização. Uma licenciatura comprometida com interesses coletivos de comunidades indígenas (sejam residindo em aldeias ou na cidade) prioriza um trabalho de formação crítica na perspectiva de construir alternativas comunitárias de desenvolvimento sociosustentável; e faz dos problemas reais que as comunidades indígenas enfrentam seus objetos de ensino e pesquisa, na tentativa de formar professores que lutem por suas comunidades, assumindo o projeto de escola definido pelo coletivo.

Mas o que é afinal a *indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão?* Algumas pistas, a partir de nossa experiência no IEAR/UFF:

I- Tomar como eixos estruturantes nos projetos:

a) Formação Contínua de Professores;

b) Projeto Político Pedagógico e Construção Curricular

c) Produção de Material Didático.

II- Buscar alternativas pra manutenção das ações: alocar diferentes projetos e linhas de financiamento nas mesmas comunidades, grupos étnicos, nas mesmas escolas, mas com um objetivo comum que se complementam: PIBID, PIBID Diversidade, PIBIC, Saberes Indígenas, etc., implementados de forma articulada e integrada nas mesmas comunidades indígenas, sob a forma de ações complementares, com objetivos comuns, diminuindo a possibilidade de duplicidade de ações ou conflito de ações em torno do projeto educativo escolar.

III- Trabalhar em regime de parceria: União, Estado e Município são corresponsáveis pela educação escolar indígena. A universidade por si só não tem condições de resolver todos os problemas da educação escolar indígena. Alimentação, transporte, infraestrutura, remuneração de professores e funcionários não é responsabilidade da universidade, mas prioritariamente a "formação" é. Mas só trabalhando em parceria de forma planejada e articulada com Estados e Municípios, a universidade poderá cumprir com essa obrigação.

No debate, apresentou-se um levantamento de programas governamentais que atendem a alunos indígenas (excluindo o PIBID, Saberes e PROEXT): *Bolsas Monitoria; PEG; PET; PROLICEN; PIBIC; PIBIT; PIVIC; PIBIC-AF; PIBIC-JR e PIBEX.*

Observou-se também que *boa parte da pesquisa é predominantemente ligada à Pós*; são poucas ligadas à Graduação, o que afasta mais ainda a universidade da realidade educacional das aldeias. E *muitas pesquisas na graduação são inconsistentes, constituindo-se de pequenos levantamentos apenas.* O que ajuda ainda mais ao discurso de desqualificação da licenciatura indígena, que encontra dificuldades, em parte por ser para indígenas, como: *dificuldades em acessar programas de incentivo à pesquisa, ensino e extensão; dificuldades em executar recursos aprovados.*

Mas o debate trouxe também experiências alternativas inovadores que podem servir de estímulo a outras licenciaturas, tais como, entre outras: o componente curricular "*Atividades Acompanhadas*", experimentado pela UFGD, é uma ação de En-

sino, Pesquisa e Extensão, de diferentes tipos e natureza, tais como: *Diagnóstico das condições socioeducacionais e da realidade linguística da escola; Percepção da comunidade acadêmica da escola sobre a inserção de saberes tradicionais; Descrição e análise de modelos de gestão escolar e territorial diferenciados; Pesquisa e produção de um Dicionário Etnológico; Levantamento da realidade sociolinguística da comunidade indígena do alternante; Identificação da realidade do ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas escolas; Identificação dos usos linguísticos no âmbito familiar dos cursistas, etc.*

Tais atividades parecem altamente estimulantes para serem desenvolvidas por licenciandos ao longo do curso, na medida em que os insere num quadro de análise crítica de suas próprias escolas em suas comunidades, constituindo-se num percurso formativo potencialmente qualitativo.

Veio também a questão: *Qual a concepção de Extensão que queremos construir com os povos indígenas?* Uma extensão articulada com Ensino e Pesquisa e voltada para reflexão crítica de suas realidades sócioeducacionais é o que devemos buscar.

As experiências do PIBID – Diversidade, PIBIC e Saberes Indígenas também contribuem para: *maior aproximação da Universidade às comunidades; a proposição de ações a partir da realidade de cada curso; a elaboração de projetos que contribuem para melhorar a qualidade do curso e ajudam também a promover uma reflexão sobre a docência e a aprendizagem.*

6 O Estágio Supervisionado na Área de Linguagens de Licenciaturas Interculturais Indígenas

Confirmou-se uma constatação: com quadros de até 24 etnias num só Curso *há poucas condições de conhecer as práticas docentes dos professores nas escolas, dada as distâncias e as condições de trabalho; grupo de supervisão coletiva e grupo de estudos fragilizados. Entretanto, as universidades não estão abertas para essa discussão nem preparadas para essa questão;*

Apresentam-se como experiências: *um roteiro de observação de aula baseada na tipologia de conteúdos (Zabala), sendo que a metodologia utilizada é coerente com a tipologia dos con-*

teúdos; monitorias; projetos de ensino e intervenção pedagógica; minicursos; oficinas e projetos voltados à comunidade em espaços não escolares.

O estágio deve proporcionar: um olhar crítico sobre a realidade das escolas e do ensino de Línguas, Artes e Educação Física, além de um pensar o planejamento da docência.

Sabemos o quanto é importante, para dar conta dessa diversidade cultural e dos enormes desafios impostos pelas distâncias geográficas entre as aldeias, buscar estratégias alternativas criativas na realização do estágio dos alunos das licenciaturas.

A experiência de trabalhar com professores indígenas graduados e pós-graduados como orientadores de estágio da UFMS é enriquecedora, assim como a experiência da UFGD de trabalhar: "Atividades Acompanhadas" em Linguagens como componente curricular no curso no Tempo-Comunidade. São *Atividades Acompanhadas em Linguagens* I, II, III, IV, V e VI, abarcando atividades de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Isso permite potencializar atividades de diversos projetos com a necessidade de integralizar qualitativamente uma carga horária da Parte Diversificada do currículo.

Cabe indagar: *Como o estágio pode contribuir para o avanço do nível de reflexão teórica do professor sobre sua prática pedagógica?*

É necessário, numa perspectiva pedagógica, construir metodologias mais adequadas e eficientes para a reflexão teórica sobre a "aula"; a "aula" deve ser o *locus* privilegiado da formação continuada. Assim, há três dimensões de coerência metodológica em uma "aula":

a) a metodologia deve ser coerente com a tipologia (natureza) dos conteúdos;

b) a metodologia deve ser coerente internamente com as etapas do Ciclo Docente: *Planejamento X Metodologia X Avaliação;*

c) a metodologia deve ser coerente externamente com a concepção de currículo e de ensino/aprendizagem em construção; no caso da Área de Linguagens, a metodologia deve ser coerente com a concepção de Língua e de Ensino

de Língua construídas e adotadas.

Lança-se a questão: *Como analisar de forma mais crítica as aulas de L. P. observadas?* Há que se construir também metodologias mais adequadas e eficientes de observação da prática docente que deem conta dessas 3 dimensões de coerência metodológica.

Apresenta-se, a título de exemplo, a experiência do IEAR/UFF: filmagem e análise de aulas, baseada na utilização de um "Roteiro de Análise Didática" que se compõe dos seguintes elementos (NOBRE, 2015):

1- Passos da aula: onde recupera-se as etapas que encadeiam o conjunto de atividades e elementos, que integra a aula; estes passos foram decupados previamente na filmagem, e serviram de "roteiro" para a edição;

2- Objetivos da aula: onde recuperam-se os objetivos postos pelo professor para aquela aula;

3- Aspectos positivos: onde elencam-se os elementos componentes da aula que cumpriram forte papel no atendimento aos objetivos previstos pelo professor;

4- Questões teóricas: onde se produz questões de natureza metodológica ou conceitual/de conteúdo, levantadas a partir da prática pedagógica expressa naquela aula (NOBRE, 2015a)

Tal roteiro de análise didática tem-se demonstrado fértil ao contribuir para exercitar a reflexão teórica sobre as práticas pedagógicas de professores em formação continuada, na medida em que possibilita, entre outras coisas, conforme Nobre (2015):

a) ter uma visão (recuperada através das imagens filmadas) da aula em seus momentos/etapas componentes, exigida pela recuperação dos Passos da Aula no roteiro;

b) priorizar como instrumento de análise os objetivos da aula, previstos pelo professor. Isso permite avaliar o cumprimento ou não (ou os seus graus) dos objetivos traçados pelo professor. Permite também discutir e questionar os próprios objetivos elaborados;

c) valorizar os elementos positivos do acervo de práti-

cas pedagógicas vivenciadas pelo professor, a partir de critérios como: cumprimento dos objetivos, fortalecimento da cultura e língua guarani (categoria de análise por nós usada no projeto de pesquisa);

d) estimular o exercício de reflexão teórica da prática pedagógica a partir da própria prática, tornando a "aula" *locus* privilegiado da análise didática;

e) reconhecer a aula como um fenômeno complexo e multifacetado, que expressa uma concepção de currículo em construção;

f) valorizar o trabalho docente, os saberes docentes, na medida em que o grupo toma a aula do professor como instrumento/material de estudo; teoriza-se com a prática do professor; e

g) experimentar uma prática de construção curricular que toma o desafio da reorientação curricular como tarefa coletiva, datada historicamente e socialmente referendada numa perspectiva crítica (NOBRE, 2015a, pp. 10 e 11).

O *Relatório* também deve se constituir num instrumento de análise teórica da prática pedagógica dos professores. Há um processo de apropriação de gênero textual – tipo relatório – que o professor atravessa na formação continuada. O exercício de produzir relatórios para leitura e discussão no coletivo da formação continuada leva o professor a atravessar 3 grandes níveis de produção textual, quando o objetivo é usar o relatório enquanto instrumento para refletir teoricamente sobre a "aula", assim como o vídeo.

Os diferentes níveis de Relatório de Estágio na formação continuada são: *1- Predominantemente descritivos; 2- Híbridos/mistos: descritivos e reflexivos; 3- Predominantemente reflexivos.*

Entretanto, só imersos em programas de formação continuada e utilizando o relatório como instrumento regular de reflexão teórica sobre a prática, os professores vão desenvolvendo o hábito de produzir relatórios que não sejam meramente descritivos. Com o exercício da escrita acompanhada de reflexão no coletivo, eles vão introduzindo elementos reflexivos no texto misturado ainda à descrição; finalmente, após alguns anos de

prática (em média, 4 anos de exercício de escrita sobre a prática) os professores vão prescindindo da descrição e elaborando relatórios predominantemente reflexivos.

Questões se colocam: *Como articular o estágio com o PPP da escola?* Exemplo: os Projetos de Ensino e de Intervenção Pedagógica (UFGD) são uma pista. Os Planos de Estágio deveriam ser construídos juntos com a escola, onde seu PPP viesse à tona, seus projetos educativos construídos em parceria com a universidade.

Assim: *Como articular o Estágio com a Rede Pública?* Aqui um desafio para todas as licenciaturas, pois a relação com a escola deve ser trabalhada qualitativamente e não apenas como uma necessidade burocrática de cumprimento de carga horária.

7 Despedida para voltar

A oportunidade de reunir 4 universidades públicas que oferecem Cursos de Licenciaturas Indígenas foi altamente produtiva e espero ter aqui, neste pequeno texto, mostrado um pouco do nível em que se encontra o debate que, entretanto, não se esgota.

Entendo que precisamos ampliar o debate sobre nossas práticas de formação de formadores na Área de Linguagens, trazendo os demais profissionais das outras áreas para a roda, pois precisamos qualificar nossa prática nas licenciaturas e enfrentar melhor todos os desafios, um pouco aqui apresentados.

Uma coisa é certa: precisamos nos unir para fortalecer as políticas públicas de formação de professores indígenas em nossas universidades. A presença dos alunos indígenas nos espaços acadêmicos, trazidos pelas Licenciaturas Indígenas, pode contribuir para que superemos alguns dos nossos ranços colonialistas e incomodar um pouco a estrutura "enferrujada" da universidade e, assim, incomodando, construir novas pontes entre nossa ciência e os saberes indígenas, mas de forma menos assimétrica, mais intercultural e diferenciada, como tanto almejamos. O aprofundamento do debate em torno das questões de nossas licenciaturas pode ajudar nessa tarefa.

Referências

ANGOTTI, José André P. Conceitos Unificadores e Ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física.** Vol. 15, n. (1 a 4) 1993.

_____. Fragmentos e Totalidades no Conhecimento Científico e no Ensino de Ciências. Tese de Doutoramento. São Paulo: FEUSP, 1991.

CAJUEIRO, R. **Os Povos Indígenas em Instituições de Ensino Superior Públicas Federais e Estaduais do Brasil:** Levantamento Provisório de Ações Afirmativas e de Licenciaturas Interculturais. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2008. Disponível em:

<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/ Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2015.

COLOMBRES, Adolfo. **Celebración del Lenguaje.** Hacia una Teoria Intercultural de la Literatura. Ediciones Del Sol. Buenos Aires. 2010.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Línguas Indígenas Precisam de Escritores? Como Formá-los?** UNICAMP. MEC. Campinas, CEFIEL. IEL, 2009.

FILHO, Carlos Alberto José da Silva. **O Audiovisual como Fator de Desenvolvimento Local na Comunidade Indígena Terena da Aldeia Buriti em Dois Irmãos de Buriti – MS.** Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Local. UCDB. Campo Grande. MS, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** São Paulo: Cortez, 1995.

NOBRE, Domingos. **Educação de Jovens e Adultos Indígenas e Cinema.** Texto Inédito. Angra dos Reis. 2009.

_____. Escolarização Guarani Mbya no Rio de Janeiro: Articulando Ensino, Pesquisa e Extensão Entre Universidade e Escola Indígena. Apresentado na **XI RAM – Reunião de Antropologia do Mercosul**, em Montevidéu, Uruguai. 2015.

_____. Aula de Alfabetização: O Que Ela nos Diz sobre Concepções e o Que Fazemos Dela na Formação. In: **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 05, p. 73-84, 2015.

SOUZA LIMA, A. C. Educación Superior para Indígenas en el Brasil: Más Allá de los Cupos. In: GARCÍA, S.; PALADINO, M. **Educación Escolar Indígena: Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina.** Buenos Aires: Antropofagia, 2007. p. 257-277.

_____. Sendas de Conocimientos: la Educación Superior de Indígenas en el Brasil. Una Experiencia de Fomento a Acciones Afirmativas en la Educación Superior. **Revista ISEES, Fundacion Equitas,** Santiago de

Chile, n. 6, p. 63-78, mar. 2008.

_____. Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior. In: MATO, D. (Org.). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. **Procesos de construcción**. Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009. p. 167-177.

SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO HOFFMANN, M. (Org.). **Seminário 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/LACED, 2007.

PALADINO, Mariana. **Algumas Notas para a Discussão Sobre a Situação de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas na Educação Superior da Práxis Educativa (Brasil)**, vol. 7, diciembre, 2012, pp. 175-195 Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89425835009>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____; ALMEIDA, N. P. **Entre a Diversidade e a Desigualdade. Uma Análise das Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena no Brasil dos Governos Lula.** Rio de Janeiro: LACED/E-papers, 2012.

STEIL, C. A. (Org.). **Cotas Raciais na Universidade.** Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

DESAFIOS DA ÁREA DE LINGUAGENS DAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS: UM OLHAR A PARTIR DO TEKO ARANDU[4]

Andérbio Márcio Silva Martins[5]

1 Considerações Iniciais

No primeiro Seminário de Avaliação da Área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais – SEALLIN, realizado em 2015 na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), apresentei um trabalho que teve como objetivo descrever a formação linguística proposta na área de Linguagens do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*, numa perspectiva macro do curso. No qual foram colocadas as nossas experiências e alguns desafios. Esse curso foi implantado na UFGD em 2006. Trata-se de uma licenciatura criada para atender, exclusivamente, as comunidades Guarani e *Kaiowá* do sul do estado de Mato Grosso do Sul, tendo como objetivo a habilitação de professores indígenas em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática.

Após a formação de duas turmas e o ingresso de uma terceira, o curso passou por um processo de reestruturação. Para tanto, foi feita uma contundente avaliação do primeiro Projeto Pedagógico do Curso. Esse procedimento foi realizado sistematicamente através de instrumentos padronizados e de intensos debates pelo corpo discente (composto pelos acadêmicos cursistas e pelos egressos), pelo corpo docente e por representantes do Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá. A partir daí, foram diversos os momentos de estudos coletivos sobre interculturalidade crítica, políticas linguísticas, docência multidisciplinar, diferenciação entre cursos modula-

4. Texto apresentado no II SEALLIN – Seminário de Avaliação da Área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais, realizado em Ji-Paraná, Universidade Federal de Rondônia, 28 de novembro de 2016.

5. Doutor em Linguística, docente da área de Linguagens da Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu, curso lotado na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND/UFGD) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG Letras/UFGD). E-mail: anderbiomartins@ufgd.edu.br.

res e cursos desenvolvidos por meio da alternância, alternância, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Apenas num terceiro momento é que se passou à proposição de mudanças no antigo projeto de curso, retomando-se aspectos esquecidos, abandonados presentes desde o início da composição da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* (MARTINS, 2014b).

Durante o I SEALLIN as questões que eu havia levantado foram: Com que competências e habilidades sai um professor indígena formado numa licenciatura intercultural indígena – habilitação em Linguagens? O professor indígena em formação adquire um domínio satisfatório do português? Os conteúdos e as metodologias implementados possibilitam a complexa tarefa de formar professores indígenas com habilitação em Linguagens para uma prática docente de qualidade, crítica e intercultural? O professor indígena que vai trabalhar língua portuguesa como segunda língua está preparado para assumir tal responsabilidade? O professor indígena que vai trabalhar língua Guarani ou Kaiowá como primeira língua está também preparado para assumir tal responsabilidade? (MARTINS, 2015).

Destaco que esses questionamentos têm ainda nos ajudado a refletir e a construir a área de Linguagens, e a compreender que não estamos formando linguistas de suas próprias línguas, mas sim formando professores de línguas com formação linguística. Acredito que formar linguista seja mesmo a função dos Programas de Mestrado e Doutorado em Linguística, tema que foi tratado numa mesa específica no II SEALLIN[6]. Nosso desafio continua sendo elaborar um programa de formação que dê conta de desenvolver e aprimorar competências e habilidades linguísticas dos docentes em formação, considerando a oralidade, a leitura, a escrita, além de reflexões linguísticas; habilitar professores para ministrar aulas de línguas indígenas e de língua portuguesa, considerando que os mesmos deverão ajudar a de-

6. Sendo também tema da conferência de abertura do III SEALLIN, realizado em Dourados entre os dias 27 e 29 de outubro de 2017 na Universidade Federal da Grande Dourados. Na ocasião, a Profª. Drª. Ana Suelly Arruda Câmara Cabral (UnB) apresentou um panorama da diversidade linguística do Brasil e reforçou a necessidade de implantar políticas públicas para a formação de indígenas em Programas de Pós-Graduação, considerando a entrada e a permanência, mas, acima de tudo, o respeito pelo pesquisador indígena no âmbito da academia.

senvolver e aprimorar competências e habilidades linguísticas de seus alunos nas escolas indígenas em que atuam ou atuarão; e serem capazes de elaborar materiais e recursos didáticos para o ensino de primeira e de segunda língua.

Na área de Linguagens, foram três os principais desafios apontados, os quais ainda persistem, no que diz respeito à formação linguística. O primeiro desafio é o tempo dispensado para essa formação, tendo em vista que a área de Linguagens não forma professores apenas para o ensino de línguas e literaturas, mas também para o de Artes e de Educação Física. Isso implica a necessidade de distribuir, de forma equânime, a carga horária total da área entre as subáreas que a compõem. O que nos leva a lidar com um tempo curto de formação linguística. O que tem sido cada vez mais difícil, pois o tempo universidade, nos últimos dois anos, se tornou um momento de intensas discussões políticas e de mobilizações, com pouquíssimo tempo dispensado à formação de professor, dado ao contexto político, econômico e social cada vez mais nocivo às populações indígenas. O segundo desafio é a ampliação do quadro docente com formação linguística. O terceiro desafio é a capacitação qualificada dos profissionais que já atuam na área de Linguagens[7] (idem). Neste texto, vou me ater apenas ao primeiro desafio, uma vez que a melhor gestão do tempo pode viabilizar a aprendizagem e melhorar a formação. As reflexões apresentadas aqui são frutos de sete anos de ex-

7. É claro que há diversos outros desafios, inclusive para além da área de Linguagens: a valorização do espírito de luta da ideologia étnica presente no processo de criação do curso na UFGD, mantendo-o vivo entre os discentes, mas também entre os docentes; vencer o descompasso existente entre a retórica da diferença constituída pela legislação educacional e a diferença efetivamente praticada tanto nos cursos de formação de professores indígenas quanto na educação básica. Para que seja, de fato, repensado o estatuto dos saberes academizados que os toma como únicos e verdadeiros, fazendo-os dialogar com os saberes indígenas; imprimir maior qualidade acadêmica às ações da Licenciatura Intercultural. Para tanto, precisamos estar atentos e pensar ações para melhorar a produção docente e discente, o acompanhamento dos egressos, a melhoria do uso da metodologia da alternância, o estímulo ao compromisso dos alunos com sua formação e a produção de material didático específico. Embora tenhamos avanços, os desafios persistem: como tornar a formação mais intercultural; como prosseguir com a consolidação de políticas linguísticas que favoreçam as línguas indígenas na universidade; como acentuar, nos formadores, o comprometimento político-social com a formação; como aproveitar melhor os tempos de formação na universidade e nas comunidades indígenas; como garantir a inserção de professores indígenas como formadores na licenciatura intercultural se não havia, até o presente, nenhum Guarani ou Kaiowá com mestrado ou doutorado em linguística alinhado à formação específica e diferenciada?

periência como professor do curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu e de discussões com outros professores da área de Linguagens desse mesmo curso. Cabe destacar que muito do que pensamos acerca da formação de professores indígenas guarani e kaiowá pode ser verificado em Martins (2014a, 2014b, 2014c, 2015), Martins e Knapp (2013, 2014a, 2014b, 2015), Martins, Knapp e Silva (2016a, 2016b) e Martins, Sales, Knapp e Catão (2016), o que nos serviu para fundamentar as discussões apresentadas neste texto.

2 A adoção da alternância como modalidade de formação – o tempo universidade e o tempo comunidade na área de Linguagens do Teko Arandu[8]

No novo currículo da área de Linguagens do Teko Arandu, todos os componentes curriculares se constituem de cargas horárias práticas e teóricas, a fim de que sejam melhor aproveitadas as aulas tanto no Tempo Universidade quanto no Tempo Comunidade, o que corresponde a um esforço de produzir a formação na alternância. Apostar na formação dentro dessa modalidade é tentar interligar os tempos universidade e comunidade, pois estes não devem possuir uma relação de justaposição, mas de complementaridade e continuidade ao passo que a oferta do curso em módulos acaba priorizando algum dos tempos, não raro o presencial na universidade (MARTINS, 2014a, 2014b).

Os cursos que utilizam a alternância enquanto metodologia, mas também enquanto organização espaço-temporal, tomam como verdadeira a acepção de que os acadêmicos estão em formação tanto na universidade quanto na realidade de onde

8. No ano de 2016, o Teko Arandu completou uma década de existência. Desde sua implantação, o curso passou a ser beneficiado por políticas públicas que possibilitou o seu desenvolvimento com mais tranquilidade e com mais qualidade: a existência de um financiamento específico PROLIND, O PIBID Diversidade e a Bolsa Permanência e a Ação Saberes Indígenas. No entanto, todas essas políticas estão ameaçadas neste atual momento. O que nos demonstra uma possibilidade muito maior de retrocesso do que de avanço na atual conjuntura. Com relação à entrada dos indígenas no curso, houve um avanço no processo seletivo. Processo que se diferencia de todas as outras licenciaturas das quais temos conhecimento, pois possui critérios objetivos para a seleção de candidatos com a presença notável da língua materna do ponto de vista oral e escrito. Compondo uma política linguística de fortalecimento e valorização das línguas indígenas e dos conhecimentos indígenas.

provêm; de que devem ter acompanhamento nos dois tempos-espaços, que estes acompanhamentos geram investimentos financeiros tanto nos tempos universidade quanto nos tempos comunidade, por vezes mais altos que nos cursos que são desenvolvidos presencialmente somente nos *campi universitários*; de que nenhum componente curricular deva esgotar-se no tempo comunidade ou no tempo universidade sem que haja circulação de docentes e discentes em ambos, pelo menos num movimento mínimo de duas idas e vindas em cada componente; e de que os docentes devem receber encargos de ensino tanto para atenderem o tempo universidade quanto o tempo comunidade. Outro problema ligado a isso é a criação de sistemas acadêmicos de registro que permitam o real acompanhamento do alternante (MARTINS e KNAPP, 2014a).

Do ponto de vista do funcionamento do curso, com um modelo de alternância mais claro, foi possível estabelecer uma formação que integre os tempos universidades com os tempos comunidades por meio de projetos de alternância cujo objetivo é produzir intervenções socioeducacionais, dando autonomia aos professores em formação para o desenvolvimento de pesquisas que os levem a observar, descrever, refletir, propor e experimentar. Tratando sempre de valorizar os conhecimentos próprios, do ponto de vista cultural e linguístico (MARTINS, KNAPP, SILVA, 2016a, 2016b).

Ao compararmos a nossa realidade com a de outras licenciaturas, temos algumas vantagens que nos coloca em uma situação privilegiada: o fácil e o rápido acesso as áreas indígenas, condições financeiras para o deslocamento dos professores, o fato de atendermos duas etnias culturalmente e linguisticamente próximas e que, em grande medida, compartilham do mesmo território. Fazer funcionar o curso, mesmo com todos os avanços e com as facilidades existentes, ainda é um grande desafio. O que esperamos superar à medida que as experiências vividas nos indiquem direções para os ajustes necessários. Nesse sentido, temos ciência de que ainda não chegamos a uma proposta de formação ideal, mas não é difícil concluir que passamos de uma mera cópia de modelos existentes e construímos uma forma específica e diferenciada de formação. Para os próximos anos, nosso intuito é

buscar estratégias para aproveitar melhor o tempo comunidade. É no tempo comunidade que nossos alunos crescem, amadurecem, constroem conhecimentos, conseguem enxergar com mais criticidade o valor de sua história, de sua cultura e de sua língua. É por meio do tempo comunidade que nossos alunos passam a ver a escola com outros olhos, identificando suas fragilidades e buscando soluções para melhorar, cada vez mais, o processo de ensino aprendizagem e a forma de funcionamento. Não restam dúvidas, a meu ver, de que o tempo comunidade seja o melhor tempo da formação, o momento de maior enriquecimento, pois todo o trabalho realizado nesse momento de formação é pensando a coletividade e o bem-estar. Diferentemente do tempo universidade, cuja formação se dá muito mais no âmbito de um crescimento individual, por meio da dedicação de cada aluno nas disciplinas ofertadas.

Durante o primeiro semestre de 2016, realizamos uma avaliação com os alunos da área de Linguagens (turmas 2012, 26 acadêmicos, e 2013, 20 acadêmicos) acerca do modelo de alternância adotado no *Teko Arandu* desde 2013, ano em que foi implantado o Projeto Pedagógico do Curso reestruturado e que se encontra em vigor até o presente. No total, 46 alunos participaram da pesquisa. A eles foi solicitado que levassem em consideração o que, até aquele momento, tínhamos desenvolvido em termos de projetos de alternância, contando com os projetos desenvolvidos também no Bloco Comum. Os projetos levados em consideração foram os seguintes: Percepção da comunidade acadêmica da escola sobre a inserção dos saberes tradicionais Guarani e Kaiowá no cotidiano escolar; Diagnóstico das condições sócio-educacionais e linguísticas da comunidade e escolas indígenas; Descrição e análise de modelos de gestão escolar e territorial diferenciados; Pesquisa e produção de um dicionário Etnológico dos povos Kaiowá e Guarani; Levantamento parcial da realidade sociolinguística da comunidade indígena do alternante; Identificação da Realidade do Ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas Escolas Indígenas Guarani e Kaiowá; e usos linguísticos no âmbito familiar dos acadêmicos da área de Linguagens.

A questão que norteou a avaliação foi "De quais projetos

você participou? Avalie se eles contribuíram ou não para a sua formação. Aponte pontos positivos e negativos das atividades desenvolvidas e da forma em que foram desenvolvidas. Expresse também sua opinião sobre a relevância de manter ou não esse tipo de atividade no curso. Considere ainda que você é o centro da formação, nesse sentido, que outros projetos você sugeriria que fossem desenvolvidos para melhorar a sua formação?"

Todos confirmaram a participação nos Projetos de Alternância e foram unânimes ao afirmar a importância do desenvolvimento dos projetos para a sua formação enquanto professores indígenas. Entre os pontos positivos, ressaltaram a eficácia do modelo no sentido de valorização dos saberes indígenas, a presença de orientadores nos tempos comunidades, a interação com os mais velhos das aldeias, a possibilidade de se formar enquanto professores-pesquisadores, a oportunidade de identificar a realidade de sua escola, o momento de aprender novos conhecimentos e de desenvolver um olhar crítico sobre a realidade da educação escolar indígena e de pensar intervenções para o avanço da qualidade do ensino e da educação.

Além disso, ficou evidente a necessidade de registrar conhecimentos tradicionais para que pudessem também ser trabalhados pelos professores indígenas na escola, a importância dos mais velhos para a transmissão de conhecimentos e a sistematização desses conhecimentos por meio de produção de material didático. Trata-se de opiniões respaldadas em experiências a partir dos projetos de alternância desenvolvidos a partir do momento em que o alternante assume a responsabilidade de observar, descrever, analisar, refletir sobre a sua própria realidade, a realidade de sua comunidade e a realidade da educação escolar indígena de sua comunidade, bem como o tratamento que a língua indígena tem recebido no espaço escolar e não escolar. Consideramos de extrema importância a opinião de nossos acadêmicos para compreendermos em que precisamos avançar e o quanto já avançamos com a oferta de um curso desenvolvido na Alternância.

Com relação aos pontos negativos levantados pelos acadêmicos, ficou evidente a necessidade de planejarmos melhor a ida às aldeias, pois mesmo com uma planilha de viagens

previamente montada e encaminhada aos alternantes, algumas viagens não têm sido realizadas conforme o programado e não têm sido reagendadas as idas dos professores às aldeias quando o atendimento na data previamente marcada não ocorre. Destacamos ainda que, em alguns períodos do ano, quando há muita chuva, em algumas áreas indígenas fica difícil o acesso, o que resulta no cancelamento do atendimento pedagógico. Outras questões levantadas foram: a dificuldade em algumas áreas de realizar pesquisas; a sensação de insegurança por parte do acadêmico quando o professor recebe uma atividade e não registra o recebimento; e a dificuldade que alguns alternantes possuem de realizar pesquisas nas escolas indígenas, apontando como principal obstáculo a dificuldade de dialogar com secretários, diretores e coordenadores para ter acesso aos dados relevantes para a pesquisa que está sendo realizada.

Ficou claro que, para os alternantes, o modo como se desenvolve a formação os permite valorizar seus próprios saberes e os coloca no centro da formação, sendo atores principais das observações, análises, descrições e propostas de intervenção sócio-pedagógicas. Mesmo diante desse modelo de formação, alguns professores do *Teko Arandu* têm defendido a formação em polos, tomando isso como sinônimo de realização da alternância. Exponho aqui a minha contrariedade a essa proposta que está sendo construída, tendo em vista todos os elementos apresentados anteriormente. Para mim é um retrocesso, pois o curso, para as primeiras turmas já funcionavam assim e não funcionou. Mas a memória é curta. Vale a pena, então, sistematizar os argumentos, os quais apresento agora:

- reduzir o tempo comunidade ao atendimento pedagógico invalida a proposta de alternância. No momento de atendimento pedagógico, o papel do professor é de orientador e animador de um processo de formação que se dá via projeto construído de forma interdisciplinar com o objetivo de produzir uma intervenção socioeducacional, ou intervenção social e pedagógica;

- o tempo comunidade é mais do que o atendimento pedagógico. É um tempo complementar da formação dentro da metodologia da alternância, que ocorre mesmo sem a

presença do professor formador na área indígena. Nele, o aluno desenvolve um projeto, que é realizado por meio da observação, descrição, reflexão, proposição e experimentação. Ou seja, alternância, nesse sentido, é uma pedagogia de projetos;

- no tempo comunidade, o maior responsável pela sua formação é o próprio aluno, sob o auxílio da rede de parceiros com que a alternância precisa contar. Reduzir a responsabilidade da formação ao professor, é mantê-lo como o centro da formação. No tempo comunidade, há outros elementos da rede de parceiros que precisam ser acionados para que esse momento seja aproveitado da melhor forma possível: família, escola, mestres tradicionais, os mais velhos, lideranças e egressos;

- transformar os atendimentos pedagógicos em polos é simplesmente alterar o ambiente físico em que a formação permanece inteiramente sob a responsabilidade do professor. É dar continuidade ao modelo de formação convencional que se consolidou no tempo universidade. No tempo universidade se dá aula, nos polos se continuaria dando aula. O que leva a uma divergência da proposta da pedagogia da alternância, pois os papeis professor-aluno permanecem os mesmos;

- nesse sentido, polos consolidam a ideia de que só há formação se houver aula com o professor. O aluno não assume a sua responsabilidade de construtor da própria formação, inviabiliza a autonomia, uma das características fundamentais da alternância. Ou seja, quanto maior for o tempo do professor com o aluno, melhor será a formação do aluno, descaracterizando a ideia de autonomia, aumentado o sentimento de dependência, e reforçando a ideia de que o professor é o principal agente da formação;

- polos reduzem os lugares de experiência, privilegiando alguma área em detrimento de outras. O que distancia também da concepção de alternância, pois nesse modelo de formação, ao professor é dada a oportunidade de conhecer mais da realidade de cada lugar, a cada momento em que ele se encontrará presente em cada comunidade,

o que não necessariamente precisa ser feito esse (re)conhecimento numa única vez. É a sua proximidade contínua com cada área que o faz compreender cada vez mais e melhor quem é o alternante, como se organiza socialmente a comunidade e como funciona a escola indígena. O polo exclui esse processo de apropriação do entendimento de realidades distintas;

- polos inviabilizam um trabalho mais individual para a formação do alternante. No atendimento pedagógico, é facilitada a realização de um trabalho mais personalista, trabalhando as dificuldades que são diferentes para cada aluno. Fazendo um trabalho específico em cada área indígena e com cada aluno. A formação se dá de maneira mais completa. Com os polos essa metodologia de orientação/intervenção pedagógica passa a ser inviabilizada, pois o número de alunos corresponderá ao mesmo número de alunos do Tempo Universidade, onde se planeja aulas para uma classe e não se planeja um trabalho para um atendimento específico, diferenciado e individual;

- polos mexem com o funcionamento da escola, pois o aluno, além do tempo em que fica fora da escola durante o tempo universidade, ficará fora por mais tempo para participar dos polos, sendo que estes podem ocorrer em lugares tão distantes de sua comunidade como o é a universidade. Atendimentos pedagógicos ocupam menos o tempo do aluno, o tira menos de dentro da escola, atrapalha menos o desenvolvimento das atividades escolares, que já é, de alguma forma, interrompida quando o professor indígena está na universidade, mesmo que ele tenha condições de colocar um substituto, de qualquer forma, a formação é interrompida, pois não segue o mesmo ritmo, muitas vezes nem se dá continuidade ao trabalho que o professor regente está realizando, são feitos outros tipos de trabalho;

- polos mexem com uma logística de extrema complexidade, que é o processo de deslocamento de indígenas para uma outra área indígena. Vir para cidade, para o tempo universidade, em muitos casos, já se torna algo complicado.

Veja o caso de estudantes da aldeia Porto Lindo, localizada no município de Japorã-MS, a 265 km de distância de Dourados. Mesmo os alunos recebendo bolsa permanência, ficam aguardando a posição da prefeitura para que ela se responsabilize pelo deslocamento da aldeia até a universidade. Imagina o que pode ocorrer com os polos!;

- nos polos, como estabelecer um trabalho consistente que viabilize alimentação e hospedagem dos acadêmicos. Eles irão comer e permanecer hospedados na área indígena em que o polo vai ocorrer? Ou o polo vai ocorrer na cidade? O que descaracteriza mais ainda o processo de alternância, já que nem o professor formador nem os alternantes terão acesso à realidade em que as escolas indígenas estão inseridas e para as quais estão sendo formados.

Essas são minhas questões de fundo para demonstrar que o polo gera mais problemas técnicos, financeiros, políticos, pedagógicos e psicoafetivos, o que desvirtua a concepção de alternância para o *Teko Arandu*. Por fim, se a ideia é fazer polo (mas para mim é um grande equívoco chamar esse modelo de formação de alternância), sugiro que chame de curso Modular presencial, onde o lugar de formação se dá em alguns momentos na universidade e em outros momentos fora dela. Nesse caso, exclui-se a pedagogia de projetos da formação, pois a manutenção dessa atividade trará uma sobrecarga de atividades acadêmicas aos alternantes que, invariavelmente, possuem outros papeis sociais dentro de sua comunidade, para os quais também é necessário reservar tempo para exercê-los. Há muitas licenciaturas indígenas que não conseguem, efetivamente, realizar trabalhos na alternância, por questões de localização e de difícil acesso a áreas indígenas, além de problemas financeiros. O que leva esses cursos a pensarem uma outra maneira de imprimir a formação dos professores indígenas, o que não parece ser uma necessidade político-pedagógica para o *Teko Arandu*.

O tempo de formação nas licenciaturas interculturais indígenas continua sendo tema de discussões. Uma formação multidisciplinar de quatro a cinco anos de formação, numa perspectiva interdisciplinar e intercultural não é algo simples de fazer.

Nesse sentido, tem-se buscado na pedagogia da alternância uma forma de aproveitar melhor o tempo de formação, por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão nas comunidades indígenas, onde os próprios estudantes são protagonistas de toda a execução das atividades previamente planejadas, deixando para o tempo universidade a formação convencional em salas de aula e em laboratórios. Dessa forma, é possível despertar no estudante indígena o desejo de se tornar um professor-pesquisador e iniciá-lo desde o primeiro semestre do curso nas atividades de pesquisa. Isso tem possibilitado o desenvolvimento de ações em todas as áreas indígenas guarani e kaiowá contempladas pela Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*.

Enquanto professor dessa licenciatura há sete anos, vejo que o tempo da formação não pode estar restrito às aulas na universidade. Além disso, temos ainda como desafio consolidar equipes de estudo e pesquisa para auxiliar no processo de documentação, análise, descrição e comparação das línguas indígenas presentes no curso (Guarani e Kaiowá) e para contribuir com a produção efetiva de materiais didáticos e paradidáticos, aproveitando as experiências já vividas por professores indígenas que se encontram em formação[9]; investir na qualificação dos docentes, em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado; buscar cada vez mais autonomia para que não dependamos inteiramente das políticas externas; ampliar o espaço de uso da língua dos nossos alunos, por meio da aprendizagem desta por parte dos professores do curso; ampliar o quadro de docente efetivo, diminuindo a sobrecarga de trabalho dos que já estão no curso, a fim de que sobre mais tempo para que possamos desenvolver projetos de extensão de forma mais contínua nas comunidades em que atendemos, para que consigamos também desenvolver projetos de pesquisa com mais tranquilidade.

9. Para esta situação, conseguimos criar o Laboratório de Línguas, Educação e Interculturalidade (LEDI), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. As atividades do LEDI iniciaram em outubro de 2017.

Referências

MARTINS, Andérbio Márcio Silva. **A Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu***. Texto apresentado no IV Encontro Internacional de Ensino e Pesquisa em Ciências da Amazônia e a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, realizado em Tabatinga-AM, na Universidade Estadual do Amazonas – UEA, em 2014a.

_____. **O processo de reestruturação da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu.*** Texto apresentado no Encontro do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, realizado em Ji-Paraná--RO, na Universidade Federal de Rondônia em 2014b.

_____. **A formação linguística proposta na área de Linguagens do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu***: experiências e desafios. Texto apresentado na Mesa-Redonda A formação linguística de professores e intelectuais indígenas no 62° Seminário do GEL, realizado em Campinas, na Universidade de Campinas em 2014c.

_____. A formação linguística proposta na área de linguagens do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu: experiências e desafios. **Texto apresentado no I Seminário de Avaliação da área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais – SEALLIN**, realizado em Dourados, na Universidade Federal da Grande Dourados em 2015.

MARTINS, Andérbio Márcio Silva; KNAPP, Cássio. **Mudar para permanecer**: o discurso da mudança nas políticas públicas para o ensino superior e os povos indígenas. Trabalho apresentado no I ENEI - Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas, realizado em São Carlos-SP, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, em 2013.

_____. **Alternância na formação de professores indígenas**: a proposta da Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu. 2014. Trabalho apresentado II ENEI - Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas, realizado em Campo Grande em 2014a.

_____. **A formação linguística enquanto política linguística no Núcleo Comum do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu***. Trabalho apresentado no 62° Seminário do GEL, realizado em Campinas, na Universidade de Campinas em 2014b.

_____. **Formação de professores indígenas**: reflexões sobre as contribuições pedagógicas e linguísticas. Trabalho apresentado no III CIAEE - Congresso Iberoamericano de Arqueologia, Etnologia e Etno-história, realizado em Dourados-MS, na Universidade Federal da Grande Dourados em 2015.

MARTINS, Andérbio Márcio Silva; KNAPP, Cássio; SILVA, Denise. **Uma proposta de formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá a partir da alternância no curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu.*** Trabalho apresentado no V Encontro Internacional sobre Línguas e Culturas dos Povos Tupí, realizado em Brasília, na Universidade de Brasília em 2016a.

_____. A alternância na formação de professores indígenas: a experiencia da licenciatura intercultural Indígena - Teko Arandu. In: GUERRA, Vania Maria Lescano; ALMEIDA, Willian Diego de (Orgs.). **Povos indígenas em cena**: das margens ao centro da história. Campo Grande: OMEP/BR/MS, 2016b, v. 1, pp. 9-28.

MARTINS, Andérbio Márcio Silva; SALES, Adriana Oliveira de.; KNAPP, Cássio; SILVA, Denise; CATÃO, Hemerson Vargas. **Projetos de Alternância da Área de Linguagens da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu***. Trabalho apresentado no V Encontro Internacional sobre Línguas e Culturas dos Povos Tupí, realizado em Brasília, na Universidade de Brasília em 2016.

REFLEXÕES ACERCA DA ÁREA DE LINGUAGENS DO CURSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL DA UNIR

Fábio Pereira Couto[10]

1 Breve panorama da Licenciatura Intercultural da Unir

O projeto pedagógico do curso de licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia foi aprovado pelo decreto 198/CONSEA, de 18 de novembro de 2008, e no ano de 2009 deu-se a entrada da primeira turma de estudantes indígenas na Universidade Federal de Rondônia. Esse curso, foi criado, especificamente, para atender as demandas das comunidades indígenas do Estado de Rondônia, noroeste de Mato Grosso e sul do Amazonas.

> O estado de Rondônia abriga 54 sociedades indígenas, o que lhe confere características de um estado pluricultural e multilinguístico. Estas etnias estão concentradas em 19 Terras Indígenas que perfazem um total de 20,15% da área do estado (4.807.290,42 ha)1. Estes povos há muito tempo anseiam por programas educacionais específicos e diferenciados que venham a atender as suas necessidades na área da subsistência, saúde e educação (UNIR, 2008, p. 3).

O curso de Educação Intercultural da Unir está organizado segundo o princípio de Currículo Integrado a partir de Temas Referenciais articulados em Temas Contextuais semestrais obrigatórios (que equivalem a disciplinas), subdividido em dois ciclos, em que nos três primeiros anos compreendem o Ciclo de Formação Básica (com 2500 horas-aula – três anos iniciais) que

10 Doutor em Linguística. Docente do Curso de Licenciatura Básica Intercultural da Unir. Coordenador Adjunto do Saberes Indígenas na Escola. Membro do Laboratório de Línguas e Culturas Indígenas da Unir. (LALIC/UNIR) e do Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas da UnB (LALLI/UnB). E-mail: fabiopereiracouto@unir.br / kgfabio@gmail.com.

habilitará os professores a atuarem no ensino fundamental, seguido de dois anos que formam o Ciclo de Formação Específica (nos dois anos finais com 1700 horas), de acordo com uma ênfase escolhida pelo acadêmico ou acadêmica, a saber: (i) Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; (ii) Ciências da Linguagem Intercultural; (iii) Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural e (iv) Ciências da Sociedade Intercultural. Soma-se a essa estrutura as atividades de Prática de Ensino, cuja a carga horária está identificada no PPC do curso como Estudos nas Aldeias e Estágio Supervisionado que completam a formação do aluno. Assim, o curso conta com uma carga horária total de 4200 horas (UNIR, 2008).

O objetivo geral do curso é o de formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Intercultural para lecionar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, como forma de atender as demandas das comunidades indígenas, nas áreas de concentração mencionadas aqui.

Inicialmente o Projeto Político de Curso previu a entrada de 40 alunos, mas como este curso foi aprovado no âmbito do REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e neste projeto de reestruturação previa 50 vagas para o curso, as entradas seguiram, então, as orientações do REUNI. Esse quantitativo foi ampliado em consenso pelo conselho departamental no ano de 2015 para sessenta vagas, devido ao fato de nos anos de em 2012, 2013 e de 2014 o curso não ter oferecido vagas para entradas. Atualmente, são oferecidas sessenta vagas, sendo, 40 vagas destinadas a indígenas que atuam efetivamente como professores em suas comunidades; 10 para professores que fizeram o Açaí (Magistério indígena de Rondônia) e 10 vagas para a ampla concorrência desde que tenham concluído o Ensino Médio.

Normalmente se tem uma média de 300 candidatos nos vestibulares, representantes de várias Terras Indígenas e etnias. As turmas são divididas em duas, desde o início do curso, pois, após os dois primeiros semestres avaliou-se que com uma turma menor o atendimento aos estudantes teria melhor qualidade. Assim, hoje há sempre duas turmas de trinta alunos que entraram no mesmo vestibular.

Durante esses nove anos de implantação desse curso, há três turmas de egressos e quatro turmas em andamento, ainda duas turmas aprovadas no último vestibular com início previsto para o primeiro semestre de 2018.

2 Modelo curricular da área de Linguagens da Licenciatura Básica Intercultural da Unir – campus de Ji-Paraná

No tocante à área de Linguagens, a proposta é a de oferecer uma formação intercultural, bilíngue e multidisciplinar. Dessa forma, reforça-se a ideia de oferecer um curso de formação de professores indígenas, diferenciado e específico para as comunidades indígenas dos estados de Rondônia e noroeste do Mato Grosso e sul do Amazonas.

Entre os vários objetivos da formação intercultural indígena, entende-se ser fundamental a garantia do diálogo entre os saberes indígenas e não-indígenas presentes em Componentes Curriculares que compõem a matriz estrutural da área. Isso implica que os conhecimentos linguísticos devem ser discutidos, comparados, ampliados e aprofundados.

Entretanto, nos objetivos do PPC do curso que veremos ainda nesta seção, isso não fica claro. E não há descrito no PPC objetivos específicos de cada área. Logo, quanto aos estudos específicos de cada língua e cultura, não fica claramente explicitado, apesar de ser obvio que no tocante a área de linguagem a documentação e o aprofundamento das línguas são fundamentais, por se tratar de formação de professores indígenas que vão atuar nas escolas das suas comunidades. O projeto do curso está em constante discussão, avaliação e neste processo existem ações que tentam contemplar possíveis falhas ou ausências do PPC.

A experiência com as primeiras turmas nos deram a dimensão e a complexidade que era propor uma formação em que as línguas fossem valorizadas e, em alguns casos, retomadas por seus falantes, pois, estamos falando de mais de vinte línguas em situações diferenciadas de uso. Se pensarmos em um trabalho específico de cada língua a formação bilíngue não aconteceu efetivamente, devido diversidade e falta de especialistas de cada língua ou cada família de línguas para realizar este trabalho, não

foi possível ir além de estudos comparativos, exemplos e levantamentos de dados das línguas, discussões mais amplas a respeito dos fenômenos linguísticos. Mas se pensarmos na oportunidade de reunir povos diferentes com línguas em situação de usos tão distintos, sendo possível comparar e refletir sobre o futuro das línguas e de sua importância para a cada cultura e para a ciência, podemos dizer que, nesta dimensão houve um trabalho muito importante e aprofundado, os resultados vimos na qualidade da formação dos estudantes.

Sendo assim, há mais ênfase nos Componentes Curriculares específicos para a preparação de professores para o ensino de língua portuguesa como (L1 ou L2), as línguas indígenas e seus fenômenos são discutidas de forma mais geral.

A área de linguagem também contempla, nos seus Componentes Curriculares, noções básicas acerca de Literatura e Artes.

Muitas das atividades relacionadas a artes também são desenvolvidas através de trabalhos na disciplina de estudos na aldeia e ainda no trabalho de conclusão de curso, que permitem desenvolver pesquisas na aldeia e o aprofundamento teórico e metodológicos no tempo universidade.

O objetivo da área de Linguagens é habilitar professores indígenas para atuarem no Ensino Fundamental primeiro e segundo ciclos e Ensino Médio.

O Projeto Político do Curso da Educação Intercultural da Unir contempla doze objetivos, que estão dispostos da seguinte forma (UNIR, 2008):

> (i) Atender à reivindicação de professores e lideranças indígenas de Rondônia, Implantando a formação docente indígena em nível superior;
>
> (ii) Propiciar a formação de professores indígenas do Estado de Rondônia tendo em vista as demandas de suas comunidades e a autonomia de seu povo;
>
> (iii) Propor uma base teórica e metodológica para o funcionamento do Curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural, através da criação do Departamento de Educação Intercultural do Campus de Ji-Paraná;

(iv) Tornar o Departamento de Educação Intercultural um espaço de criação cultural e de produção de conhecimentos, assim como uma instância de diálogo intercultural e transdisciplinar entre as escolas e comunidades indígenas, a Universidade Federal de Rondônia e a sociedade;

(v) Construir, em conjunto com os professores indígenas, ferramentas práticas para que estes possam ser agentes ativos na defesa dos seus direitos, no que se refere aos territórios, aos conhecimentos e às atividades sociais, políticas e culturais;

(vi) Contribuir com a inserção dos professores indígenas na comunidade científica e em redes das quais participam pesquisadores de diferentes áreas do saber, favorecendo a esses docentes a leitura do conhecimento de forma transdisciplinar e intercultural;

(vii) Promover debates teóricos e políticos que contribuam para a construção de propostas curriculares que respeitem e incluam os projetos propostos pelas comunidades indígenas;

(viii) Criar condições de produção de materiais didáticos, que contemplem os conhecimentos produzidos pelos indígenas e a diversidade linguística e cultural no qual estão inseridos;

(ix) Propiciar condições para o desenvolvimento de projetos de sustentabilidade econômica e de políticas de valorização, revitalização, manutenção das línguas e culturas indígenas;

(x) Desenvolver atividades de pesquisa e extensão;

(xi) Garantir que o processo de ensino-aprendizagem integre as atividades desenvolvidas entre a Universidade, as escolas e as comunidades indígenas, a partir de uma metodologia multipresencial (atividades pedagógicas na universidade e nas aldeias);

(xii) Contribuir para a efetivação dos projetos sociais nas comunidades.

Entre esses dozes objetivos, os únicos que contemplam de forma mais objetiva e especificamente a área da linguagem são os que estão em destaque em seguida.

> Criar condições de produção de materiais didáticos, que contemplem os conhecimentos produzidos pelos indígenas e a diversidade linguística e cultural no qual estão inseridos;
>
> Propiciar condições para o desenvolvimento de projetos de sustentabilidade econômica e de políticas de valorização, revitalização, manutenção das línguas e culturas indígenas.

Já nas ementas do curso, da área específica vamos verificar a abordagem, mais específica das línguas indígenas:

> Línguas e Interculturalidade I Línguas Indígenas e o Português Brasileiro Introdução aos estudos morfossintáticos de línguas indígenas e do português do Brasil. Formação e classes de palavras. Aspectos morfossintáticos relevantes ao ensino/aprendizagem de línguas indígenas e do português em contextos bilíngues e bidialetais. (UNIR, PPC, 2018, p. 78).
>
> Línguas e linguística I Noções básicas sobre sons da fala, processos fonológicos e variáveis fonológicas em línguas indígenas e em realidades bilíngues e bidialetais, como subsídios para a alfabetização em contextos interculturais. Línguas em contato. Produção dos sons da fala: órgão e funções do aparelho fonador. (UNIR, PPC, 2018, p. 78)

Como se observa, mesmo se nos objetivos gerais do curso não explicitado o estudo das línguas indígenas, nas matrizes da área específica está contemplado. A dificuldade do curso foi dar conta de tanta diversidade e atender todas as demandas que existem. Algumas delas foi possível atender por meio de projetos de extensão e pesquisa, outras infelizmente não foi. Já, em outros cursos de licenciatura intercultural que contempla uma diversidade menor de línguas é possível um mergulho maior nos estudos específicos das línguas.

As disciplinas específicas para a habilitação em linguagem contam com uma carga horária de 1600 horas além de mais 100 horas de atividades acadêmicas-cientificas. Essa carga horária está distribuída entre 20 disciplinas, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Matriz curricular específica da área de Linguagens da Educação Básica Intercultural da Unir

Temas Referenciais	Área de Conhecimento	Temas Contextuais	CHT
AUTONOMIA INTERCULTURALIDADE SUSTENTABILIDADE DIVERSIDADE CULTURA	Ciências da Linguagem Intercultural	40. Línguas e interculturalidade	100
		41. Línguas e linguística	100
		42. Línguas e literatura	100
		43. Estudos na Aldeia	100
		Total Sétimo Semestre	400
	Ciências da Linguagem Intercultural	45. Línguas e literatura II	80
		46. Línguas e linguística II	80
		47. Atividade Física, Movimento e Artes no Ensino Médio	40
		48. TICs no Ensino Médio	60
		49. Estudos na Aldeia VI	80
		50. Estágio Supervisionado III	60
		Total Oitavo Semestre	400
	Ciências da Linguagem Intercultural	51. Línguas e literatura III	100
		52. Línguas e linguística III	100
		53. Estudos na Aldeia VII	60
		54. Pesquisa Intercultural III	60
		55. Estágio Supervisionado IV	80
		Total Nono Semestre	400
	Ciências da Linguagem Intercultural	56. Línguas e ensino de línguas	100
		57. Ensino bilingue	100
		58. Seminário de Pesquisa Intercultural	60
		59. Produção de Material Didático no Ensino Médio	80
		60. Estágio Supervisionado V	60
		Total Décimo Semestre	400
		Total Formação Específica	1600
		Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	100
		Total Formação Específica	1700

Fonte: UNIR, 2008, p. 103-104

Como já mencionado anteriormente, a disciplina de estudos na aldeia funciona como uma forma pedagógica da alternância. Essa é a disciplina, não a única, em que normalmente se desenvolve, de forma primeira, trabalhos de pesquisa desenvolvidas nas aldeias, como forma de nortear o estudante indígena para desenvolver atividades que envolvem aspectos mais direcionados a questões de sua cultura.

As disciplinas de Estudos nas aldeias é a disciplina que por sua natureza tem a responsabilidade de estabelecer o elo entre a universidade e as aldeias, é, ou deveria ser, uma forma pedagógica de alternância. Este componente curricular foi amplamente debatido pelo conselho departamental e infelizmente não foi realizado como idealmente foi pensado, por inúmeras razões, uma delas foi a dificuldade que enfrentamos em chegar até as aldeias para acompanhar os trabalhos propostos. No entanto houve várias experiencias exitosas tais como produção de material didático, desenvolvimento de pesquisas, além de outros.

Também cabe frisar que, no curso de Educação Básica Intercultural, há a disciplina de estágio supervisionado, que permite aos alunos a observação e pôr em prática as novas aprendizagens adquiridas ao longo do curso.

O estágio supervisionado se estrutura em quatro momentos, distribuídos nas disciplinas:

(i) Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I - Observação, análise e reflexão dos processos educativos em espaços escolares e não escolares das comunidades indígenas, em sala de aula e em espaços educativos escolares e não-escolares.

(ii) Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II - Observação, análise, reflexão e intervenção nos processos educativos em espaços escolares e não escolares das comunidades indígenas relacionados às áreas de conhecimento do Ciclo Básico.

(iii) Estágio Supervisionado III - Observação, análise e reflexão dos processos educativos em espaços escolares e não escolares das comunidades indígenas, em sala de aula e em espaços educativos escolares e não-escolares.

(iv) Estágio Supervisionado IV - Observação, análise e reflexão dos processos educativos em espaços escolares e não escolares das comunidades indígenas, em sala de aula e em espaços educativos escolares e não-escolares.

Ainda sobre o Estágio Supervisionado, consta no PPC do Intercultural (UNIR, 2008, p. 33) que:

> [...] o Estágio Supervisionado de 400 horas, desmembrado em 200h no Ciclo Básico e 200h no Ciclo Específico, que consiste em prática efetiva da docência e/ou da gestão escolar indígena, nos últimos semestres do curso, é componente curricular obrigatório, a ser planejado coletivamente e regulamentadas com o Colegiado do Curso, devendo ser realizado em Escolas Indígenas, sob a orientação de um Coordenador de Estágio definido pelo conjunto de docentes do Curso.

Na prática, o Estágio também está sendo desenvolvida nas escolas não indígenas, principalmente com intuito de estabelecer contado com outras realidades e também para oportunizar aos alunos indígenas, que não vivem diretamente na aldeia, que eles possam praticar efetivamente o estágio, mas sempre deve haver a oportunidade de se praticar, em algum momento, o estágio nas escolas da aldeia, pois essa vai ser a realidade prática e fim do Curso de Educação Intercultural da Unir.

O Estágio Supervisionado, quando realizado em locais fora das aldeias, também proporciona atividades de pesquisas que fomentem um espaço para apresentação de pesquisas sobre as comunidades indígenas, em forma de aula, seminários e apresentações culturais, o que ajuda a população não indígena conhecer, sobre a ótica dos indígenas, essas populações tradicionais que vivem há milênios em Rondônia e são desconhecidos pela população em geral.

3 A Linguagem na Educação Intercultural e a proficiência linguística

A licenciatura de Educação Intercultural, como já mencionado antes, conta hoje com aproximadamente 20 povos indígenas representados, nesse sentido, as perguntas que se faz são: (i) como o curso pode desenvolver atividades que promovam, aos indígenas, competências linguísticas na língua indígena? (ii) O professor indígena que vai trabalhar língua portuguesa como segunda língua está preparado para assumir tal responsabilidade? (iii) O professor indígena em formação adquire um domínio adequado do português?

Para iniciar algumas discussões sobre as possíveis respostas a essas questões, precisa-se contextualizar a proposta contemplada hoje no Projeto Político Pedagógico do Curso. Primeiramente, o curso atende, em média, 23 povos, e, em muitos casos, têm-se 23 línguas em contato no curso, como já foi dito mesmo que o PPc do curso não apresente em seus objetivos específicos do curso explicitamente o trabalho com as línguas indígenas, isso vai aparecer nas ementas da área específica, mas como vimos o trabalho com esta diversidade linguística acaba levando a uma discussão mais ampla sobre as línguas e seus fenômenos, sendo impossível, neste momento, o aprofundamentos das línguas específicas. Com relação a Língua portuguesa que é L1 de alguns estudantes e L2 de outros, é extremamente necessário que seja aprofundada e que os estudantes saiam do curso com o mínimo de proficiência, pois a língua portuguesa é a língua exigida desde o vestibular e em todo o curso.

Respondendo a segunda e terceira questões, pode-se dizer que, de forma geral, o curso tem proporcionado um grande avanço no sentido de preparar os alunos para trabalharem com a língua portuguesa. O curso e os professores da área de linguagem devem se preparar para o enfrentamento da diversidade encontrada no curso. Diversidade não apenas cultural, mas também de diferentes experiencias de escolarização, de formas diferentes de ver o mundo e de ensinar e aprender. Por fim, há graus de proficiência muito distantes entre graduandos indígenas, o que exigem muito do curso e dos professores para que

eles possam sair do curso preparados e seguros para ministrar aulas de língua portuguesa em suas comunidades. Com relação a esta preparação, penso que além das atividades presentes no currículo do curso, outras ações podem contribuir para a formação dos professores indígenas na área da linguagem. A nossa experiência tem mostrado que os cursos de extensão, pesquisa e ensino fazem um papel importante na formação dos estudantes, ou seja, é possível o aprofundamento de questões mais específicas de cada povo. É o caso Ação Saberes Indígenas na Escola, como abordarei em seção mais à frente.

No ano de 2017 iniciou o curso de especialização em educação, que proporciona uma formação mais específica depois da conclusão do curso.

Apesar de que o estudo de língua portuguesa possa fazer com que os indígenas ganhem "a consciência do papel da segunda língua como uma porta de acesso a informação de outro conhecimento [...]", como afirma D'Angelis (2013, p. 71), penso que o problema maior que o curso enfrenta, na minha opinião, é com relação ao ensino da língua (s) materna (s), pois não há no PPC do curso disciplinas e/ou propostas explícitas e estruturadas que possibilitem desenvolver maior proficiência aos alunos sobres suas línguas nativas (L1), apesar do grande esforço dos professores da área de linguagem e de outras áreas para desenvolver atividades que contemplem as suas línguas.

4 A diversidade cultural e linguística dos povos tradicionais de Rondônia.

O curso de Licenciatura Intercultural da Unir está situado no campus de Ji-Paraná. Essa cidade fica localizada na região central de Rondônia, que fica circundado por aproximadamente 25 municípios que abrigam grande diversidade social, cultural e linguística. É importante salientar ainda que alguns desses povos estão ameaçados de extinção. Entre eles, destacam-se, a título de exemplo, os Kwazá e os Sakurabiat e ainda conta com povos denominados ressurgidos como os Poruborá e os Migueleno. Rondônia tem a segundo maior quantidade e diversidade de povos tradicionais indígenas do país, com aproximadamente 43

povos. Além dessas etnias, há as populações quilombolas e seus remanescentes, os seringueiros e os representantes de migrantes das Regiões Nordeste e Centro-Sul do país que vieram para a Amazônia no contexto dos projetos de expansão da fronteira agrícola nas décadas de 70 e 80 (UNIR, 2008).

Assim sendo, a região traz como característica uma rica pluralidade sociocultural e linguística que se relaciona intercalando conflitos e consensos. Boa parte dessa diversidade cultural e linguística enriquece a interculturalidade do curso da Unir de Ji-Paraná, pois, a título de exemplo, estão efetivamente matriculados indígenas das seguintes etnias: Arara, Gavião, Suruí Paiter, Cinta Larga, Karitiana, Zoró, Sabanê, Mamaidê, Tupari, Aruá, Sakurabiat, Poruborá, Migueleno, Oro Waram, Oro Waram Xijein, Oron Nao, Oro Mom, Orowari, Oro at, Negarotê, Uru-Eu-Wau-Wau, Amondawa, Makurap, Djoromitxi, Kwazá e Kanoé. Em outras turmas já se teve representantes de outras etnias e línguas, o que demonstra a grande diversidade cultural e linguística que se encontram na Licenciatura Básica Intercultural de Ji-Paraná-RO.

Mas se por um lado essa diversidade evidencia grande riqueza cultural e linguística, ela também exige que curso tenha uma estrutura administrativa e pedagógica preparada para poder alcançar eficiência e eficácia na sua função de propor uma educação específica para os povos indígenas. Assim, por essa grande diversidade, o curso da Unir, se diferencia, em sua estrutura, de outros com menor diversidade, como, por exemplo, o curso de Licenciatura Intercultural Teko Arandu, da Grande Dourados, que atende a dois povos: Guarani e Kaiowá e/ou a licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Santa Catarina, que contempla apenas os povos Xoklng, Kaingãng e Guaran, sendo que os dois primeiros possuem proximidade cultural e linguística muito grande. O que os permite, por exemplo, trabalhos com língua materna, uma vez que há um compartilhamento linguístico muito grande entre essas duas línguas. Porém no Intercultural de Rondônia, essa proposta é inviável, apesar de entender que é uma proposta curricular-pedagógica de extrema relevância.

5 A proposta do curso para a produção de materiais didáticos na área de Linguagens da Educação Intercultural da Unir

A produção de material didático está prevista diretamente na Matriz Curricular do curso por meio de quatro disciplinas, que são:

(i) Produção de Material Didático no Ensino Fundamental – anos iniciais – Reflexão sobre material intercultural e bilíngue, construção de livros, cartazes e outros materiais. Identidade e autoria. Tipos de materiais e campos do saber ensinado na escola. Escolha de fontes, papel e as modalidades da linguagem pedagógica. Revisão e editoração de livros didáticos. Coleta de material e preparação para a edição e produção de livros para as escolas das aldeias.

(ii) Produção de Material Didático no Ensino Médio – Tipos de materiais e campos do saber ensinado na escola. Escolha de fontes, papel e as modalidades da linguagem pedagógica. Revisão e editoração de livros didáticos. Coleta de material e preparação para a edição e produção de livros para as escolas das aldeias.

(iii) Produção de Material Didático Intercultural I – Tipos de materiais e campos do saber ensinado na escola. Escolha de fontes, papel e as modalidades da linguagem pedagógica. Revisão e editoração de livros didáticos. Coleta de material e preparação para a edição e produção de livros para as escolas das aldeias.

(iv) Produção de Material Didático Intercultural II – Observação, análise, reflexão e intervenção nos processos educativos em espaços escolares e não escolares das comunidades indígenas com elaboração e implementação de propostas de intervenção através da produção de material didático.

A produção de material didático é uma carência de todas as comunidades indígenas que têm representantes no Curso de Educação Intercultural (ver COUTO e SABANÊS, 2016), umas

em caráter menor outras em caráter maior, o que justifica, no mínimo, conter quatro disciplinas que contemplem a possibilidade de produção de materiais didáticos monolíngues, em língua indígena e/ou bilíngue, em língua indígena e língua portuguesa, obviamente respeitando as necessidades específicas de cada comunidade tradicional. Nesse sentido, o ideal é que haja materiais e método de ensino bilíngue de reafirmação, pois, como adverte Monserrat (1994, p. 12):

> Quanto aos métodos bilíngues de transição, seus efeitos são tão ou mais nefastos para o futuro da língua autóctone que os do método direto, na medida em que eles "não conseguem evitar a erosão das línguas minoritárias" (cf. GONZÁLEZ LORENZO, 1985, p. l42). É fácil compreender por que isso acontece: é que na prática, por inércia ou falta de preparo dos professores, por carência de materiais didático-pedagógicos adequados, etc., paulatinamente a língua materna vai sendo relegada e por fim abandonada de todo.

Pode-se encontrar posicionamento parecido no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Esse cenário é "Uma causa que explica o desaparecimento de línguas indígenas, é o deslocamento sociolinguístico. Isso acontece quando, em situações de bilinguismo, a língua dominante vai, pouco a pouco, ocupando o território comunicativo da língua dominada (BRASIL, 1998, p. 118) ".

É sabido que a grande maioria das escolas indígenas só possuir materiais didáticos e/ou paradidáticos em língua portuguesa, o que não permite o ensino, no mínimo bilíngue, para essas comunidades indígenas, o que vai na contramão do que dizem a maioria dos estudiosos, que são referências nessa área.

6 O papel do Pibic e Pibid diversidade no curso de Educação Básica Intercultural da Unir

O curso de Educação Intercultural da Unir também conta, dentro da perspectiva de ensino, pesquisa e extensão, atividades

do Pibid Diversidade (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade), onde se têm às ações voltadas para as atividades que envolvam a conscientização e a prática docente e política pedagógica do futuro professor indígena.

O Pibid Diversidade atente as quatros áreas do curso, mas a ações e projetos são desenvolvidos em parcerias entre os professores coordenadores e alunos de cada área, além do coordenados do Pibid Diversidade. Assim, são desenvolvidos seminários, palestras, estudos de caso, mostra de áudio e vídeo, apresentação de trabalhos, leituras individuais e de grupos para discussão acerca da legislação de escolar, de políticas educacionais, questões ligadas à identidade indígena e políticas linguísticas. Em suma, as ações do Pibid Diversidade têm promovido reflexões significativas no papel tanto do professor quanto da escola no processo de escolarização.

O Pibic proporciona ainda o desenvolvimento de pesquisa que, na maioria dos casos, são ampliadas e aproveitadas como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), para os alunos que fazem parte do programa.

7 O papel da Ação Saberes Indígenas no processo de educação continuada no Curso de Educação Intercultural de Ji-Paraná-RO

Como Coordenador Adjunto do Saberes Indígenas da escola desde 2016, núcleo de Rondônia, juntamente com a professora Luciana Castro de Paula, Coordenadora da rede Rondônia/Acre, professora Edineia Isidoro e outros membros do programa, propusemos uma mesa redonda no SEALLIN II (realizada em 28, 29 e 30 de novembro de 2017) como forma de compartilhar e gerar reflexões das Ações e do papel do Saberes Indígenas para a população indígenas e obviamente para o Intercultural.

A Ação Saberes indígenas na escola, a rede Rondônia/Acre por meio do funcionamento de um núcleo no município de Ji-Paraná um núcleo no Acre, tem, por meio da formação continuada de noventa e um cursistas, representantes de quatro Territórios etnoeducacionais, a saber: Tupi Mondé, Tupi Tupari, Txapakura, Yjukatu. A Ação tem como finalidade fortalecer a Educação Escolar Indígena, no que se refere ao ensino das lín-

guas maternas e portuguesa na escola, durante a alfabetização, letramento e numeramento; conhecimentos e artes verbais indígenas, respeitando e colocando em evidência as realidades sociolinguísticas e culturais de cada comunidade e a produção de material didático específico para cada etnia.

Entre os objetivos dos Saberes Indígenas na Escola, estão:

(i) Realizar reuniões e estudos com a equipe de coordenação para planejamento ajustes dos planos de trabalho, discussão sobre a metodologia e avaliação;

(ii) Aprofundar o conhecimento sobre cada eixo do programa por meio de estudos em oficinas por polo com produção de material didático, paradidático e jogos pedagógicos;

(iii) Refletir com os professores sobre o eixo - Letramento e numeramento em Línguas Indígenas como primeira língua, com perspectiva de produção de material didático;

(iv) Sistematizar e publicar materiais didáticos e paradidáticos para as escolas indígenas envolvidas no Programa;

(v) Fortalecer pesquisas que fundamentem a produção de materiais didáticos e paradidáticos em diversas línguas, de acordo com a situação sociolinguística e a realidade cultural das comunidades;

(vi) Realizar diagnóstico sociolinguístico e escolar das comunidades recentemente incluídas na ação para juntar as informações dos outros povos que constituem a rede;

(vii) Promover o diálogo com as comunidades indígenas no sentido de enfatizar a importância das línguas e culturas indígenas;

(viii) Realizar um Seminário de Avaliação das atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola;

(ix) Divulgar a Ação Saberes Indígenas na Escola em Eventos Científicos e na Web;

(x) Participar das reuniões e videoconferências em rede.

A Ação Saberes Indígenas na Escola, que, na Unir, está em seu terceiro ano, tem contribuído não só para a formação continuada ao estimular pesquisas, estudos, encontros, seminários entre outras, como também na produção de material didático com foco especial nas séries iniciais da educação Básica. Essa ação, que é coordenada pelos professores da Educação Intercultural de Ji-Paraná-RO, possibilita maior contato com as realidades das comunidades indígenas, uma vez que noventa por cento das atividades da Ação são realizadas nas aldeias. Isso aproxima mais ainda os professores do Intercultural com essas populações.

Obviamente a Ação Saberes Indígenas não supre a carência e nem atinge todas as populações do Intercultural, mas se consolida como um programa de extrema relevância para a educação continuada não só do estado de Rondônia como também do Acre, que faz parte da rede a qual coordenamos. Nesse sentido, a Ação os Saberes Indígenas na Escola procuram contribuir com a formação dos professores em sintonia com a proposta da ação, mas também com o pensamento do curso, no sentido de contribuir para potencializar as propostas do curso, no âmbito de sua atuação.

8 Considerações finais

A realização do Seminário da Área de Linguagem das Licenciaturas Interculturais Indígenas possibilitou reflexão e organização do olhar dos docentes da referida área sobre o que realmente as Universidades vêm fazendo para atender as inúmeras demandas linguísticas e educacionais dos povos indígenas de suas respectivas regiões geográficas.

Além disso, o SEALLIN possibilitou que cada pesquisador sistematizasse suas ações e as analisasse frente às experiências de seus pares, caracterizando o evento como um instrumento norteador, pois a dimensão do Brasil e o acúmulo de atividades que os docentes assumem em suas IES não têm possibilitado diálogos, logo o SEALLIN foi significativamente oportuno.

No que se refere especificamente à área de Linguagens do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas, observa-se que, apesar das limitações e desafios, deram-se

passos importantes, em uma perspectiva de implementar novas ações, visando aperfeiçoar a relação com os povos indígenas, na construção de modelos interculturais, que possibilitem a construção de epistemologias indígenas.

Ressalta-se que os cursos de Licenciaturas Interculturais são relativamente, recentes, logo, todas as ações ainda estão em processo dinâmico de reflexão para acertar com as futuras turmas uma formação de Professores Indígenas, autônomos e comprometidos com a práticas que valorizem tanto a cultura e a língua de seus povos, como também a educação escolar indígena. Nesse sentido, o SEALLIN é extremamente relevante, uma vez que fomenta a avaliação, reflexão, que permitem aplicar novas ações no campo das linguagens.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF,1998.

COUTO, Fábio Pereira; SABANÊS, Ivonete. **A atual situação do ensino da língua Sabanê da escola da comunidade Sowantê:** por uma educação que valorize a língua tradicional indígena. Ji-Paraná-Ro, Unir, 2016.

D'ANGELIS, W. R. **Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

MARTINS, A. M. S. Circular – **Seminário das Áreas de Linguagens das Licenciaturas Interculturais Indígenas.** Disponível em http://www.seallin.com.br/. Acesso em: 10 de novembro de 2015.

MONSERRAT, Ruth. **O que é ensino bilíngue:** a metodologia da gramática constrastiva. Em aberto, n. 63, p. 11-17. Brasília: INEP, 1994. Disponível em: <http:/emaberto.inep.gov.br/index.phd/emaberto/article/viewfile/942/847/>. Acesso em: 08 dez. 2014.

UNIR. **Projeto Político Pedagógico do Cursos de Educação Intercultural.** Ji-Paraná-RO, Unir, 2008.

A ÁREA DE LINGUAGENS DO CURSO DE LICENCIATURA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS – FACED/UFAM

Jonise Nunes Santos[11]

1 Introdução

O Ensino Superior Indígena, específico para formação de professores que atendam as demandas das aldeias, é um processo relativamente recente, especificamente cerca de dez anos. Nesse curto período, pesquisas, encontros e seminários têm fomentado a troca de experiências sobre a temática, que passa a figurar no cenário nacional a partir da promulgação da Lei N° 3.524, de 28 de dezembro de 2000, que dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais, configurando-se como a primeira lei sobre reserva de vagas em universidades públicas no Brasil. Todavia, ainda há muito por fazer.

Apesar de a Educação Escolar Indígena está respaldada em legislação para estruturar o Ensino Básico nas escolas em Terras indígenas, no que tange ao Ensino Superior, ainda, não há um marco regulatório, com exceção das Diretrizes que norteiam os cursos para formação de professores indígenas, lançada em 2015.

Nesse sentido, Mato (2008, p. 63) destaca os desafios que os indígenas enfrentam nas Instituições de Ensino Superior - IES, não só no Brasil, mas em toda América Latina e Caribe, seja pela falta de preparo das próprias instituições ou pela novidade da questão, que se materializa nas "barreiras institucionais administrativas, derivadas da rigidez de procedimentos que não cobrem particularidades", tais como "localização geográfica, distâncias, horários e os custos de transporte, horários de ensino e comunidade, ciclos de trabalho de pesquisa associados e as diferenças

11. Docente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Manaus. Mestre em Educação. E-mail: jonisenunes@hotmail.com.

linguísticas", para além desses desafios, há, nas próprias IES, o desconhecimento sobre o trabalho ou programas dentro delas "pelos seus professores, estudantes e pesquisadores".

Esse desconhecimento se amplia quando pensamos sobre as "formas de aprendizagem, currículo flexível, integração dos modos de produção de conhecimento" científico e "local" ou "étnico"; as pesquisas ou "procedimentos que não podem levar a patentes (tecnologias sociais ancestrais, recuperação e aplicação de conhecimento da comunidade e / ou produção coletiva de conhecimento, etc.)"; integração de sábios indígenas – "com grande conhecimento étnico ou local, mas sem diploma universitário", logo não podem atuar como professores "e/ou em projetos de pesquisa", quando normalmente não podem ser remunerados como "pesquisadores, mas como informantes" (MATO, 2008, p.63).

Esses desafios são recorrentes nas diversas IES, mas estas não podem se furtar da missão de "ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y diseminar las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural" (MATO, 2008), conforme os critérios estabelecidos em 1998 na Conferência Mundial de Educação Superior, em Paris, registrado na Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI.

Souza Lima (2012) rememora que apesar de o Brasil ser considerado um país pluriétnico, as informações sobre os povos indígenas ainda não atingem significativa parcela da população brasileira, em grande parte como reflexo da educação escolar, tanto básica quanto superior, que têm como apoio livros didáticos a serviço do Estado brasileiro. Atualmente, a visibilidade dos povos indígenas insere-se nos embates contra os grandes projetos de "desenvolvimento" como das Usinas Hidrelétricas, que "melhor se caracteriza pelas palavras invasão, genocídio, espoliação e escravidão".

A resistência às situações de luta pela sobrevivência e manutenção de seus territórios foram ressignificadas, demandando a apreensão de outros conhecimentos, além dos arcos e flechas, bordunas. Entretanto, essa demanda indígena por educação enfatiza, segundo Melo (2013, p. 124), "a necessidade do diálogo com seus conhecimentos tradicionais", implicando "em

uma verdadeira revolução do sistema de ensino superior no país, tanto na valorização de outros saberes, como abertura de outros cursos e grades curriculares".

O modelo específico de educação se deve ao fato de que os povos indígenas querem "viver de suas terras, mesmo quando fora delas", vinculando "seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental", para enfrentarem as diversas situações demandadas em seu território. Para tanto, querem apreender seletivamente os conhecimentos da "grande tradição ocidental", assim como "participar de uma vida política da qual não se percebem parte, fazê-lo de modo a entendê-la e instrumentalizá-la, sem incorporá-la, senão ao seu modo e na medida de suas tradições e vontade de mudança" (SOUZA LIMA, 2012).

Nessa perspectiva, licenciaturas interculturais indígenas de diversas universidades brasileiras se apresentam como mecanismo de acesso e possibilidade de trânsito entre realidades distintas, valorizando os saberes indígenas e divulgando "que não são apenas os indígenas que buscam" adquirir outros conhecimentos, mas também a Universidade deve se "abrir às novas formas de conhecer, oferecendo espaço para outros saberes e perspectivas que devem fazer parte da Academia" (MELO, 2013, p. 125).

Essas Licenciaturas Interculturais Indígenas configuram-se, juntamente com a reserva de vagas, como as principais formas de acesso de indígena ao ensino superior. As Licenciaturas Interculturais se diferenciam da reserva de vagas pelo apoio aos alunos indígenas, por meio de financiamento, que possibilita a oferta de alimentação, alojamento, transporte, material didático, materializando a necessidade de acesso diferenciado e apoio à permanência.

Ressalta-se que as licenciaturas são fruto da necessidade de formar professores indígenas para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas das aldeias, considerando que para os anos iniciais do ensino fundamental os povos indígenas têm sido atendidos pelos cursos de Magistério Indígena. Dessa demanda, emana o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND,

que publica editais na perspectiva de organização de cursos pilotos.

O PROLIND é um programa realizado pelo Ministério da Educação - MEC, em uma iniciativa conjunta entre a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI e a Secretaria de Ensino Superior - SESU, visando fomentar a implementação de Programas de Licenciaturas Interculturais, voltados ao Ensino Superior Indígena. Desde 2005, algumas Instituições de Ensino Superior vem sendo beneficiadas pelos seus Editais.

O edital PROLIND de 2005 recebeu vinte (20) propostas, assim distribuídas: Eixo I - Manutenção de cursos em andamento e implementação de novos cursos - Projeto de Formação de professores indígenas do Alto Solimões – Universidade do Estado do Amazonas - UEA; Núcleo Insikiran – Universidade Federal de Roraima - UFRR; Formação de professores Maxacali, Xakriaba, Krenak, Pataxó, Kaxixó – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e Terceiro Grau indígena – Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT; Eixo II - Elaboração de propostas de cursos com participação da comunidade a ser beneficiada – Universidade Federal do Amazonas - UFAM – Formação de professores Mura; Universidade do estado da Bahia - UNEB – Projeto Universidade na Aldeia; Universidade Federal de Campina Grande - UFCG – Projeto de Formação de Professores Indígenas; Universidade Estadual de Londrina - UEL – Diagnóstico Socioeducacional das Populações Indígenas do Paraná para formação de professores kaingang e Guarani; No Eixo III - Apoio à permanência de Estudantes Indígenas – Universidade federal da Bahia - UFBA; Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste; Universidade do Tocantins - UFT e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

Em 2008, foi lançado outro edital Prolind, que contemplou quinze (15) propostas, a saber: Eixo I - Implantação e desenvolvimento de cursos - UNEB; UFCG; Universidade Federal de Pernabuco - UFPE; Universidade Estadual do Ceará - UECE – Licenciatura Intercultural indígena; Universidade Federal do Ceará - UFC – Magistério Indígena Tremembé Superior; Curso de Licenciatura Específico para Formação de professores Indígenas

da Universidade Federal de Alagoas - UFAL e da Universidade do Estado de Alagoas - UNEAL; Eixo II - Desenvolvimento de cursos de Licenciaturas Interculturais - UFAM; Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD – Teko Arandu (Guarani e Kaiowá); UEA; Licenciatura específica - Universidade Federal de Goiás - UFG; Curso de licenciatura intercultural da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP ; UFRR – ; Eixo III - Elaboração de projetos de cursos de Licenciaturas Interculturais - Programa de Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica – Guarani, Xokleng e Kaingang - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e o curso de Licenciatura Intercultural indígena da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

Por sua vez, o edital de 2009 seguiu o financiamento para o mesmo eixo de 2008, liberando recursos às seguintes Universidades: Eixo I: UFC, UFMS, UFSC, Instituto Federal da Bahia - IFBA, UFAM e Universidade de Rondônia - UNIR-RO; Eixo II: Universidade Federal do Acre - UFAC; Eixo III: Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, UFAM e Instituto Federal do Amazonas - IFAM. Além dessas licenciaturas financiadas com o recurso Prolind, a Universidade Católica Dom Bosco – UCDB e Universidade de Chapecó - Unochapecó/SC, desenvolvem experiências no ensino superior para povos indígenas.

Muitas das licenciaturas financiadas pelo Prolind formam, em uma única turma, professores com distintas habilitações, dentre estas destacamos a área de Linguagens, que visa formar licenciados indígenas para ministrar aulas de Língua Indígena - conforme a etnia do povo; Língua Portuguesa – como primeira ou segunda língua, a depender da realidade sociolinguística de cada povo, Artes e Educação Física, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ofertados em áreas indígenas.

Conforme Martins (2015), "diante dessa formação multidisciplinar, grandes temas passam a ser preocupação da área de Linguagens", desde "a formação linguística dos professores indígenas", perpassando pelas "políticas linguísticas de valorização, fortalecimento e ampliação de uso de línguas indígenas", revitalização linguística, "abordagens metodológicas de ensino de primeira e segunda língua", Estágios Supervisionados, "produção de materiais didáticos e paradidáticos para o ensino de

língua indígena e de língua portuguesa; e o papel do Trabalho de Conclusão de Cursos (TCC) na formação dos professores indígenas dessa área".

Nessa perspectiva, considerou-se relevante analisar essas preocupações da área de Linguagens, promovendo discussão em torno da qualidade da formação de professores indígenas da referida área, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com as línguas indígenas e com a língua portuguesa, para tanto se organizou o I Seminário da área de linguagens das Licenciaturas Interculturais Indígenas – SEALLIN, no estado de Mato Grosso do Sul, configurando-se como "ponto de referência, a partir de então, das discussões acerca da formação de professores indígenas dessa área de habilitação" (Martins, 2015).

No I SEALLIN, discutiram-se as propostas e ações das Licenciaturas Interculturais do Estado de Mato Grosso do Sul realizadas na UFGD e na UFMS, assim como as ofertadas em Rondônia, pela Universidade Federal de Rondônia, e no Amazonas, pela Universidade Federal do Amazonas, especificamente a licenciatura da Faculdade de Educação, tendo como principal eixo de discussão, a formação linguística e pedagógica da área de linguagens das licenciaturas interculturais indígenas do centro-oeste e do norte do país, apresentando os desafios e as perspectivas desta formação.

Destaca-se que a demanda para realização do SEALLIN provém das discussões de trabalhos apresentados no I Congresso Internacional sobre Estudos Interculturais, realizado na Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados, no período de 19 a 21 de novembro de 2015. Conforme Martins (2015), muitos dos trabalhos apresentados, tanto por professores indígenas quanto por professores formadores atuantes em Licenciaturas Interculturais de várias universidades do país apontaram para a criação de um espaço próprio e institucionalizado, que possibilitasse a troca de conhecimentos e experiências entre instituições, e que tivesse um caráter periódico para esse fim, mas que fosse também de caráter permanente, a fim de possibilitar reflexões que envolvessem formação linguística, políticas linguísticas, bilinguismo, revitalização e fortalecimento de línguas indígenas, o ensino de língua indígena e de língua portu-

guesa nas Licenciaturas e o ensino dessas línguas nas escolas indígenas, além de uma avaliação conscienciosa a respeito do tipo de formação que tem sido ofertado nas Licenciaturas Interculturais para habilitar professores indígenas a atuarem na Educação Básica, ministrando aulas de língua indígena e língua portuguesa.

Assim, o evento voltou-se para professores indígenas em formação em Licenciaturas Interculturais, bem como egressos desses cursos, sobretudo os que se habilitaram na área de Linguagens e/ou que já atuam nessa área dentro das escolas indígenas. Outro segmento são os formadores que atuam em Licenciaturas Interculturais Indígenas, principalmente aqueles responsáveis pela formação linguística nos cursos, ensino de primeira e de segunda língua, estágio supervisionado e produção de materiais e recursos didáticos para o ensino de língua materna e de segunda língua.

Ressalta-se que, segundo Martins (2015), o SEALLIN é o primeiro evento dessa natureza no Brasil, uma vez que os cursos de Licenciaturas Interculturais começaram a surgir em nosso país no ano de 2003 e, somente agora, após algumas turmas de professores indígenas terem concluído a formação, é que há condições para discussões mais reflexivas sobre todo o processo de formação, no qual muitos indígenas foram submetidos durante esses últimos anos.

O SEALLIN objetivou, principalmente, contribuir com o fortalecimento da formação de professores indígenas da área de Linguagens; identificar os avanços, os desafios e as perspectivas da área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais Indígenas; compartilhar experiências entre instituições superiores de ensino que ofertam cursos específicos e diferenciados a indígenas para atuarem no ensino de língua indígena e de língua portuguesa nas escolas indígenas; socializar as propostas de formação de professores da área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais Indígenas participantes do evento; discutir as políticas linguísticas adotadas nas Licenciaturas Interculturais Indígenas para a valorização, o fortalecimento e a ampliação de uso da língua indígena na Universidade e em outros ambientes; diagnosticar os principais problemas enfrentados nas Licenciaturas Interculturais Indígenas para o desenvolvimento de estudos linguísticos sobre

as línguas indígenas brasileiras; verificar como a área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais Indígenas tem contribuído para a produção de materiais didáticos e paradidáticos escritos em língua materna e em segunda língua; entender de que maneira os estágios supervisionados são desenvolvidos na área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais Indígenas, tendo em vista que em muitas áreas indígenas não há Ensino Fundamental completo nem Ensino Médio; entender o processo de produção de TCC na área de Linguagens, desde o planejamento do projeto, a escolha de orientador, a escolha de tema, as modalidades de TCC possíveis, a produção do trabalho, a avaliação e a difusão do conhecimento construído; identificar como o PIBID Diversidade tem contribuído para o fortalecimento dos cursos de formação de professores indígenas, sobretudo na área de Linguagens; e entender o uso das Tecnologias no Ensino de Línguas e na formação de professores indígenas da área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais Indígenas.

Para alcançar os objetivos propostos para o SEALLIN, a coordenação do evento propôs discussões em eixos, assim divididas: a área de Linguagens de Licenciaturas Interculturais Indígenas; os desafios na formação de professores indígenas na área de Linguagens em Licenciaturas Interculturais Indígenas; o Estágio Supervisionado na área de Linguagens de Licenciaturas Interculturais Indígenas; Ensino, Pesquisa e Extensão nas Licenciaturas Interculturais Indígenas; a produção de Materiais Didáticos e Paradidáticos na área de Linguagens das Licenciaturas Interculturais Indígenas. Dessa forma, para apresentar a área de linguagens do Curso de Licenciatura da UFAM/FACED, utilizaremos a estrutura organizacional proposto pela comissão organizadora.

2 A área de Linguagens da Licenciatura em Formação de Professores Indígenas da FACED/UFAM

A Universidade Federal do Amazonas possui duas Licenciaturas Interculturais Indígenas, uma ofertada no âmbito da Faculdade de Educação - FACED e outra no Instituto de Ciências Humanas e Letras - ICHL. Trata-se de cursos recentes no cenário da Educação Escolar Indígena, logo as ações são experiências

novas, principalmente devido ao fato de tais cursos terem como objetivos formar professores bilíngues, valorizando o ensino da língua indígena, além do ensino da língua portuguesa.

O Curso em licenciatura em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - ICHL caracteriza-se como uma licenciatura Indígena, um curso regular, com ingresso bienal, com 3.550 horas, realizado em 04 anos, cuja finalidade volta-se a promover a formação de professores pesquisadores com uma preparação prática, teórica e metodológica, por meio do pensamento crítico e reflexivo, para atuarem nas escolas indígenas da região do Rio Negro, respeitando a diversidade cultural e linguística. Atualmente, ampliou o campo de atuação, abrangendo a região do Baixo rio Amazonas, atendendo o povo Sateré-Mawé.

A base do conhecimento é produzida por meio do ensino via pesquisa, na qual a estrutura curricular é flexível e orientada pelas pesquisas desenvolvidas, com currículo pós-feito (pós factum), bilíngue, contribuindo para a formação técnica e pedagógica dos alunos, que permite a partir da gestão do conhecimento e de tecnologias sociais tradicionais indígenas e não-indígenas, intercultural, compreender a realidade educativa local e nacional e o contexto sociopolítico que a determina e discutir a gestão territorial de suas comunidades e das Terra indígena do Alto Rio Negro.

A licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – ICHL não se propõe a formar professores para diferentes áreas, como é o objetivo do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas – FACED, cujo projeto inicial destinou-se à turma Mura, a partir de 2008. Posteriormente, foram feitas adequações, visando atender aos povos Sateré-Mawé e Munduruku, em 2011. Em 2015, iniciaram as turmas Alto Rio Negro, Alto Solimões, Madeira-Manicoré e Purus- Lábrea.

Segundo Santos e Santos (2014, p. 2.875), para cada turma, procede-se com a elaboração e as adequações ao projeto em "um processo de protagonismo compartilhado, tendo como principais sujeitos os próprios professores e lideranças indígenas, representados por suas organizações, e os professores do curso". Esse trabalho coletivo deve-se ao entendimento institucional da necessidade de estabelecer políticas e ações de

ensino, pesquisa e extensão, que garantam a participação dos envolvidos no planejamento, desenvolvimento, avaliação e resultado das ações, para atender às prerrogativas acadêmicas e aos anseios dos indígenas. A construção desse curso específico tem como princípio ouvir as comunidades, debater e construir o projeto de formação, em Fóruns e oficinas, que se caracterizam como espaços de participação ampla da comunidade indígena envolvida no Curso para adequar a Matriz Curricular às realidades histórica e linguística do povo.

Os Fóruns e Oficinas se constituem, ainda, em espaços nos quais se faz o levantamento das demandas das comunidades pela segunda etapa do ensino fundamental (6° ao 9° ano) e por ensino médio, assim como se socializa as reflexões oriundas das organizações indígenas sobre o Ensino Superior. A interlocução da UFAM com lideranças e professores indígenas para elaborar a Matriz Curricular visa sensibilizar e mobilizá-los, criar condições para que os interessados possam conhecer a proposta original do Curso, formar a "Comissão de Acompanhamento da Elaboração e implantação do Curso", composta por professores da UFAM e por membros das organizações indígenas do povo solicitante.

A duração total do curso é cinco anos, dividindo-se em três etapas. Nesse período, durante dois anos ocorre a **formação geral**, para estudo de fundamentos pedagógicos, por meio de disciplinas inspiradas no curso de Pedagogia, e de noções básicas introdutórias às três grandes áreas. Nessa etapa, todos os alunos indígenas estudam juntos. Posteriormente, inicia-se a **formação específica**, quando os alunos se dividem em três turmas destinadas ao aprofundamento em áreas: Ciências Humanas e Sociais – História, Geografia, Antropologia, Sociologia e Filosofia; Ciências Exatas e Biológicas – Matemática, Química, Física e Biologia; e Letras e Artes – Língua Portuguesa, Língua Indígena, Expressão Cultural e Práticas Corporais.

Na última etapa, ocorre a **integração das áreas**, quando os alunos voltam a formar uma única turma para discutirem os resultados das pesquisas, do estágio e outras questões que surgiram ao longo do Curso e na etapa anterior. Ressalta-se que, no decorrer do curso, são realizados processos avaliativos contínuos para ressignificar as atividades previstas e que será objeto de

relato neste trabalho.

A Licenciatura em Formação de Professores Indígenas volta-se à formação de docentes para as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em uma carga horária de 3.160 horas, divididas em: I. Formação Geral - 1320 h; II. Formação específica - 840 h; III. Formação para integração das áreas - 600 h; Práticas como Componente Curricular - 400h; Outras Formas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - 200h e IV. Estágio - 400h.

No que se refere à atribuição da área de Linguagens, na Formação Geral, especificamente em língua portuguesa, oferta-se 2 (duas) disciplinas: **Língua Portuguesa I**, com carga horária de 60 horas e ementário voltado a refletir sobre língua e linguagem, a diversidade linguística, modalidades oral e escrita, aspectos do Português falado pelos indígenas, o conceito de gênero, gêneros orais, gêneros escritos, gêneros textuais na Internet; e **Língua Portuguesa II**, também com carga horária de 60 horas, visando cumprir a ementa, que se propõe a discutir noções linguísticas sobre o ensino de língua: o oral e o escrito, conceitos de gramática, aspectos gramaticais da língua padrão, aspectos estruturais do texto escrito, um gênero literário: mitos/lendas, conversão do oral no escrito.

Ainda na Formação Geral, voltada ao âmbito específico da língua indígena, há as disciplinas: **Línguas Indígenas na Amazônia**, 60 horas, cuja ementa propõe lançar um olhar sobre a panorâmica sincrônico-diacrônica da distribuição das línguas indígenas na Amazônia com enfoque na língua indígena da Turma; **e Introdução à Língua Indígena**, carga horária de 60 horas e ementa propondo a ampliação do conhecimento da história da língua indígena da Turma: origens, mudanças, interferências.

No que se refere à formação em Artes, há na etapa de Formação Geral, a disciplina **Expressão Cultural I**, que em 60 horas se propõe a trabalhar a ementa, na qual se contempla a Potência sinestésica da expressão cultural: a percepção sensorial, a expressão individual e grupal nas diversas linguagens que ocasionalmente sejam priorizadas e na intertextualidade que a cultura coloca. Expressão Cultural, criatividade e criticidade.

Ainda na Formação Geral, na área de Linguagens, há a disciplina voltada à formação da Educação Física: **Práticas Corporais**, com carga horária de 60 horas e ementa contemplando a problematização da historicidade dos povos indígenas através das suas práticas corporais cotidianas do andar, correr, saltar, transportar, lançar, nadar, mergulhar, caçar e outras com características lúdicas, possibilitando a continuidade de suas expressões culturais através da valorização de seus rituais, da transmissão de valores e costumes para as novas gerações.

Na Formação Específica da área de Linguagens, há mais 04 (quatro) níveis de disciplinas, de 60 horas/aulas, voltadas à reflexão sobre a **Língua Portuguesa**, abrangendo nas respectivas ementas o estudo da fonética e fonologia, morfologia, sintaxe e história social e linguística do Português. A transplantação do português para o Brasil. Mudanças históricas de natureza fonético-fonológica, morfossintática e semântica no sistema linguístico do Português. Características sociais e linguísticas do Português no Amazonas.

Ainda na Formação Específica da área de Linguagens, o estudo da **Língua Indígena** é realizado em 04 (quatro) disciplinas, com carga horária de 60 horas cada, visando construir conhecimentos sobre a fonética e fonologia: definições. Processos e regras fonológicas da língua indígena da Turma; morfologia com enfoque no sistema verbal da língua indígena da turma; a sintaxe e o sintagma na língua indígena da Turma; literatura oral, controvérsias sobre literatura oral. Gêneros orais na cultura cabocla e indígena da Amazônia: mitos, cantos, lendas, provérbios, adivinhações, formas rituais, canções, discursos habituais, etc. A narratologia.

Para além das disciplinas específicas do estudo de língua portuguesa e de indígena, ainda há a disciplina **Línguas em Contato: Português e Língua Indígena**, 60 horas, cuja ementa contempla a discussão: línguas em contato. Superestrato, adstrato e substrato. Relações de contato entre a língua indígena e o Português: interferências mútuas possíveis (no léxico, na morfologia, na sintaxe, etc.).

A formação em Artes, na etapa de Formação Específica

conta com mais 02 (duas) disciplinas: **Expressão Cultural II**, 60 horas/aula, e ementa voltada aos aspectos diversos da expressão cultural de outros grupos sociais, relacionamento crítico com outras formas de expressão cultural dos povos latino-americanos e, particularmente, da Amazônia; e **Expressão Cultural III**, com carga horária também de 60 horas e ementa propondo a releitura e reconstrução de cosmos estéticos diversos, dada a necessidade da relação com a cultura dos povos indígenas. Recriação da chamada Arte Universal, no sentido sinestésico/crítico.

Ainda na área de Linguagens, há as **disciplinas Pesquisa em Letras e Artes e Cotidiano do Professor Indígena I e II**, ambas com carga horária de 60 horas, objetivando realizar levantamento sociolinguístico, mapeamento dos falantes por idade (entre outras variáveis), língua indígena: número, localização e competência dos falantes que vivem na área, pesquisa lexical: estudo de campos semânticos relacionados à agricultura e à pesca. Elaboração de um glossário comentado, a partir da pesquisa e das análises feitas.

Para organizar as pesquisas realizadas, a Matriz Curricular reserva a disciplina **Oficina III - Sistematização Final e Apresentação das Pesquisas da Grande Área de Letras e Artes,** 60 horas/aula, cuja ementa prevê: sistematização final e elaboração de Relatórios e produções diversas ligadas às pesquisas na Grande Área de Letras e Artes. Apresentação dos resultados das pesquisas. Nessa mesma linha, há a disciplina **Estágio II**, 135 horas/aula, destinada a Elaboração, desenvolvimento e socialização de projetos e relatórios escolares de ensino-pesquisa, relacionados às áreas específicas de formação/atuação dos licenciandos.

Na última etapa do Curso, Formação para Integração das Áreas, há a oferta da disciplina **Libras**, 60 horas/aula, na qual aborda-se a história da educação de surdos; políticas educativas para surdos; legislação e surdez; abordagens educacionais na educação de surdos; Congresso de Milão; aspectos morfológicos, fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da Libras; análise contrastiva: Língua Portuguesa e Língua de Sinais; Linguística Aplicada à educação de surdos; parâmetros da Libras; sistema de transcrição, tipos de frases em Libras; incorporação de negação; os classificadores da Libras; expressões facial e corporal; alfabe-

to manual; datilologia; cultura e identidades surdas; comunidade surda; o movimento surdo no Brasil.

As disciplinas e ementas propostas para a primeira turma do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas ainda são as pensadas e idealizadas para o Povo Mura, monolíngue em língua portuguesa, mas desejosos de vitalizar a língua indígena, considerando que ainda há entre eles o Nheengatu. Além disso, na elaboração do Curso houve contribuição significativa de professores do Departamento de Língua e Literatura Portuguesa, que imprimiram nas disciplinas da licenciatura intercultural características das disciplinas e ementas da graduação em Letras da UFAM (antigo currículo, inclusive).

Faz-se necessário avançar na inserção de algumas discussões na área de Linguagens do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas da UFAM, visando a diminuição da distância entre as epistemologias ocidentais linguísticas e as epistemologias indígenas, para ser definido o que realmente é relevante nesse processo de formação linguística dos docentes indígenas, que no Amazonas apresenta-se de variadas formas, conforme a relação de contato estabelecida com a sociedade envolvente.

3 Desafios na formação de professores indígenas na área de Linguagens do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas FACED/UFAM

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2013), o estado do Amazonas continua sendo o maior, em extensão territorial, do Brasil, com 1.559.159,148 quilômetros quadrados, superando em território as regiões Sul e Sudeste somadas, assim como os países da América do Sul e da Europa (equivale à soma de território dos países França, Espanha, Suécia e Grécia), excluindo a Argentina, o Brasil e a Rússia. Caso fosse um país, estaria entre os 20 maiores do mundo em extensão territorial.

Por outro lado, o Amazonas apresenta um dos mais baixos índices de densidade demográfica do país, com 2,23 habitantes por quilômetro quadrado, conforme dados do IBGE. A

população do estado é 3.483,985 habitantes, que vivem no estado que detém um dos maiores mananciais de água doce e forma na região a maior rede hidrográfica do planeta. A maioria dos rios amazonenses é navegável durante todo o ano, tendo como principal afluente o rio Amazonas, que possui um curso calculado em 6.300 quilômetros. Seu arco atlântico tem a extensão de 400 quilômetros. Nasce presumivelmente na lagoa Santana (Andes Ocidentais), onde sua bacia de recepção é um rio de geleira. O acesso ao e no Estado é feito principalmente por via fluvial ou aérea.

No que se refere aos povos indígenas, o IBGE identificou 65 grupos indígenas no Amazonas, continuando, dessa forma, como o estado brasileiro com maior número de indígenas, falando diversas línguas, e contribuindo dessa forma para significativa diversidade cultural e linguística.

Conforme Bergamaschi (2008, p. 7), a diversidade cultural não é "apenas uma constatação antropológica", já que no território brasileiro registra-se 734.127 indivíduos, pertencentes a mais de 230 povos indígenas, falantes de 180 línguas, distribuídos em 612 Terras Indígenas (TI), contribuindo "decisivamente para o Brasil apresentar essa diversidade étnico-cultural que constitui uma riqueza ímpar no planeta".

Santos e Pinheiro (2016, p. 32) informam que os povos indígenas representam, ainda, uma diversidade de situações históricas, devido à relação e à situação jurídica da terra onde vivem, pelo tempo de contato, num contexto em que índios, mesmo quando vivem em cidades, continuam a se identificar como tais, assim como outros reivindicam sua diferença étnica, seu pertencimento a povos que até recentemente eram dados como extintos, apesar do intenso contato com não-índios.

Segundo Deruyttere (2006, p. 5), são povos indígenas os descendentes das civilizações que habitavam a América Latina e o Caribe na época da Colonização europeia, independentemente da situação atual, quer seja em relação à localização geográfica, quer seja pela conservação parcial ou totalmente de "suas próprias instituições e práticas sociais, econômicas, políticas, linguísticas e culturais; além da autoidentificação como pertencentes a povos ou culturas indígenas ou pré-coloniais".

Apesar do reconhecimento científico sobre a diversidade linguística, contraditoriamente, as Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa do Amazonas não priorizam a pesquisa linguística, tendo como consequência línguas sem descrição ou com pouca descrição, fruto de projetos de IES de outros estados da federação ou de outros países, que motivados pelo exotismo amazônico empreendem pesquisas quase sempre de sistematização da língua, porém em uma perspectiva apenas teórica em sua maioria, sem vínculo com a proposição de continuação da língua, resultado da ausência de políticas linguísticas, voltadas para o fortalecimento e manutenção das diversas línguas indígenas amazônicas.

No Amazonas, há, ainda, um quadro reduzido de linguistas, que em sua maioria têm seus estudos voltados a outras áreas da linguística, principalmente, a Análise de Discurso, que registra significativo número de pesquisadores dedicados a essa temática, em detrimento aos estudos das línguas indígenas, agravado pela ausência de cursos ou Programas de Pós-Graduação em Linguística ou linhas de pesquisa nessa área. Registram-se no estado 02 (dois) Programas de Pós-Graduação na área de linguagens: Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes – PPGLA da Universidade do Estado do Amazonas - UEA e Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade Federal do Amazonas.

O Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes – PPGLA da UEA possui área de concentração na "Representação e interpretação artística, literária e linguística", visando enfocar o fenômeno estético sob forma literária, linguística, musicológica, plástica, visual e cênica, em suas abordagens culturais, históricas, teóricas, analíticas e criativas, verificadas a partir de vários níveis dessa produção: gênese da obra, relação entre crítica e criação, recepção, arquivo, restauração.

O PPGLA divide-se em 03 (três) linhas de pesquisa: Arquivo, Memória e Interpretação; Linguagem, Discurso e Práticas Sociais; Teoria, Crítica e Processos de Criação. A linha 01 (um) abarca os estudos literários e artísticos fundamentados em perspectiva dialética no que se referirem à criação, à instrumentação crítica e teórica, bem como a suas relações interdisciplinares. Por sua vez, a linha 02 (dois) prevê estudos acerca da descrição e análise

linguística, bem como dos mecanismos socioculturais envolvidos nos usos da linguagem e das línguas e sua aplicabilidade na área da educação linguística. Interessa-se pelas teorias e análises de textos, gêneros, discursos e enunciados nas diversas práticas sociais. A terceira linha visa trabalhar com estudos críticos, baseados em premissas teóricas definidas sob paradigmas que favoreçam processos criativos e produtos deles resultantes. Estão contemplados aqui os estudos analíticos de caso ou sob inspiração de teorias da arte, assim como as teorias críticas e sua aplicação interpretativa, bem como aspectos práticos das expressões artísticas que estejam amparados por um viés teórico norteador.

Dentre os objetivos do Programa, destacamos: preparar profissionais pós-graduados Stricto Sensu em Letras e Artes, conferindo-lhes capacidade de criação, restauração, avaliação crítica e analítica de objetos e processos artísticos, literários e etnolinguísticos; preparar corpo crítico para IES na área interdisciplinar de Linguística, Letras e Artes; preparar profissionais qualificados para intervenção no corpo social; desenvolver pesquisas relacionadas à Área de Concentração com o objetivo de formar novos pesquisadores.

No Regimento do Curso da UEA, registra-se 03 (três) disciplinas eletivas – Classificação das Línguas Indígenas, Estudos de Etnolinguística, Metodologia da Pesquisa de Línguas Indígenas – com 04 créditos, no entanto na estrutura curricular do curso apresentada no site da IES, as disciplinas não aparecem, assim como na oferta de disciplinas para os anos 2014 e 2015. Observa-se, ainda, a ausência de dissertações privilegiando a pesquisa linguística direcionada à temática indígena, apesar de ter doutores em linguística que registram trabalhos voltados a essa parte da população. Por outro lado, entende-se que esse posicionamento dos pesquisadores pode ter raiz na ausência de financiamento para suas pesquisas, que no estado do Amazonas requer valores altíssimos, considerando o custo com locomoção, principalmente.

O Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas – PPGL/UFAM divide-se em 02 (duas) áreas de concentração: Estudos Literários – volta-se para o estudo da historiografia literária, sua recepção e crítica, da litera-

tura com ênfase em estudos regionais, culturais, interculturais e intersemióticos; e Estudos Linguísticos – direcionado ao estudo da língua em seus diferentes níveis, a partir de enfoques teóricos distintos que possibilitem desde a descrição de fatos linguísticos em diferentes situações de uso, inclusive, situações de línguas em contato, até o texto e o discurso, tanto no que se refere a mecanismos de organização do texto como a condicionantes externos que interferem na construção do sentido do discurso em relação às suas condições de produção.

A área de Estudos Literários apresenta 02 (duas) linhas de pesquisa: Análise e Intersemiose Literária - estudo da lírica, da narrativa e da dramaturgia nacional, incluídas as especificidades da formação de uma cultura literária da Amazônia Brasileira. Abordagem intercultural e intersemiótica da obra literária; e Literatura Brasileira - estudo da produção literária brasileira com ênfase na literatura regional.

Por sua vez, a área de Estudos da Linguagem se divide em: Análise e descrição do Português do Brasil - estudo das variações dos aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintático-semânticos, discursivos e lexicais, com abordagens teóricas da Sociolinguística, Dialectologia e da Etnolinguística, enfocando o português brasileiro com ênfase no português falado no Amazonas; e Desenvolvimento e Ensino de L2/LE - Pesquisas sobre desenvolvimento de L2-LE em contextos naturais e induzidos nas perspectivas cognitiva, linguística, sociolinguística, funcionalista/pragmática e sociocultural. Análise de abordagens, recursos e estratégias de ensino de L2-LE. Professor: formação, crenças e condições de vida e de trabalho. Aluno: expectativas, crenças, estilos de aprendizagem e realidade. Currículo: experiências em andamento e inovações. Avaliação: escolar e institucional. Sala de Aula: relações de ensino/aprendizagem e estratégias inovadoras. Materiais instrucionais: produção e análise. Políticas de ensino de L2-LE.

No site do PPGL/UFAM, registra-se apenas 01 (uma) disciplina eletiva – Etnolinguística, – com 04 créditos. Observa-se, ainda, a ausência de dissertações privilegiando a linguística indígena, apesar de ter doutores em linguística, cujos trabalhos voltaram-se às línguas indígenas amazônicas. No entanto, supõe-se

que a opção dos pesquisadores da UFAM aproxima-se das causas dos pesquisadores a UEA: ausência de financiamento para suas pesquisas, desencadeado pelas políticas linguísticas do estado do Amazonas, que não privilegiam a manutenção, o fortalecimento ou a revitalização das línguas dos mais de 60 povos em território amazônico.

Ressalta-se que pesquisadores do PPGL/UFAM registram Projetos e Grupo de Pesquisa que contemplam a linguística indígena, dentre os quais destacamos: o Projeto Descrição e Documentação das Variedades de Nheengatu no Amazonas - objetiva a análise, a descrição e a documentação de uma língua natural em seus aspectos gramaticais, visando mapear seu uso e um maior conhecimento dessa língua na região do Amazonas atualmente; e o Grupo de Pesquisa sobre Língua Indígena e o Português Falado no Amazonas, que possui 03 linhas: Indígena, Sociolinguística e Dialectologia.

O panorama sobre a formação de formadores/ pesquisadores no Amazonas informa que o olhar sobre a temática indígena ainda está sendo construído, tendo como consequência número limitado de graduando/pós-graduandos interessados em aprofundar o conhecimento sobre a diversidade linguística e indígena, inclusive do processo ensino-aprendizagem, que tem sido assumido pelos pesquisadores da Faculdade de Educação – FACED, onde ocorreu a proposição do curso de licenciatura em Formação de Professores Indígenas, especificamente, no Grupo de Pesquisa da Linha 03 (três) – Formação de Professores no Contexto Amazônico - do Programa de Pós-Graduação em Educação.

O curso iniciou no ano 2008, direcionado ao povo Mura. Posteriormente, em 2011, ingressaram alunos dos povos Munduruku e Sateré-Mawé, em turmas distintas. No entanto, posteriormente, surge a interrogação sobre como atender as diversas e distintas demandas dos 65 povos do Amazonas, com um número limitado de docentes? Nesse contexto, adota-se, partir de 2013, a Política de Territórios EtnoEducacionais – TEE, ressignificando o entendimento sobre o atendimento à demanda amazônica, pois pelo número de povos e pela estrutura do curso, dificilmente, em pouco tempo, pelo menos alguns povos seriam atendidos com a formação. Assim, iniciaram-se turmas, tendo por base a divisão

em TEE, independente, da situação sociolinguística do povo.

Nessa configuração, atualmente, o curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas possui a Turma Médio Solimões, que atende professores de 07 (sete) povos diferentes; Turma Alto Solimões – 02 (dois) povos distintos e em extrema relação de contato com os países da fronteira (Peru e Colômbia, logo a presença da língua espanhola, além do português); Turma Alto Rio Negro – 12 (doze) povos; Turma Purus-Lábrea – 5 (cinco) povos e Turma Madeira Manicoré - 5 (cinco) povos.

A Licenciatura em Formação de Professores Indígenas tem como objetivo geral formar, em nível superior, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, professores indígenas para atuar na 2ª etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas escolas indígenas, com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes.

Os objetivos específicos se voltam a contribuir para o avanço do projeto político-pedagógico das escolas indígenas; oferecer condições para que as escolas, através do trabalho educativo integrado dos professores e comunidades, possam promover o acesso aos saberes científicos historicamente construídos pela humanidade, bem como a valorização do patrimônio territorial, cultural e ambiental dos povos indígenas, propiciando um diálogo intercultural, a partir da lógica e valores desses povos; possibilitar aos professores atendidos pelo curso um processo de formação que contribua para a construção de condições de promover em sala de aula o processo educativo que, fundamentado na cultura e forma de pensamento de seus povos possa estar orientado para a melhoria das condições de vida, através da apropriação crítica de bens culturais e recursos tecnológicos advindos de outras sociedades. Promover ações que permitam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Diante dos objetivos propostos no Projeto Político do Curso e da demanda por formação específica de professores indígenas, a área de Linguagens, especificamente, considera desafios na formação dos professores na referida área os seguintes aspectos: formação na educação básica e na prática docente dos acadêmicos do curso; quantitativo de docentes da área de Lin-

guagens do curso; diversidade linguística amazônica.

A formação na educação básica e na prática docente dos acadêmicos ingressos do curso apresenta-se como desafio para a área de Linguagens, diante da extrema limitação que a maioria dos ingressos demonstra com relação à leitura e à escrita, incluindo letramento e alfabetização. Os alunos sempre são de um contexto que não há energia elétrica, nem livros. São oriundos de classes multisseriadas, ou no Magistério Indígena, ou ainda no Ensino Médio mediado por tecnologia, que não considera a especificidade linguística dos alunos.

Além disso, devido à necessidade das aldeias, assumem a função de professor na aldeia e reproduzem modelos de ensino pautados na supressão das línguas indígenas, ou seja, o exercício docente baseado no modelo dos seus antigos professores, que não priorizaram e nem consideraram oralidade, conhecimento tradicional dos povos, produção textual, leitura e releitura, complementado pela ausência de orientação pedagógica do poder público, que nega o direito adquirido pelos povos indígenas de uma educação diferenciada.

Diante do quadro relatado suscintamente, como formar professores que devem contribuir para o projeto societário de seu respectivo povo, especificamente para atuarem no ensino de línguas, artes e educação física e que ainda devem intervir na violenta relação de contato que os povos indígenas são submetidos, atingindo diretamente a autoestima de cada aluno-professor, que teme ousar em adotar uma outra forma de ser professor?

No que se refere ao quantitativo de docentes da área de Linguagens no Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas, registra-se apenas um professor da área de Linguagens, especificamente, da área de Língua Portuguesa. As demais especificidades – Linguista, Arte Educador, Educador Físico – são atendidas por docentes dos cursos de licenciatura da UFAM ou de outras IES, principalmente, os linguistas.

Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem em qualquer contexto de educação escolar indígena perpassa pela sistematização de conhecimentos, por meio de pesquisas, leituras, experimentações, no entanto, como realizar, a contento, es-

sas ações tendo apenas um docente no quadro efetivo do curso? Como fazer pesquisa? Alguns poucos alunos e povos são atendidos satisfatoriamente, porém, a maioria fica à margem do processo de ensino, pesquisa e extensão, conforme define a missão da universidade.

A diversidade linguística amazônica registra, conforme já fora apresentada, mais de 60 línguas, que apresentam diferentes situações de estudo. Há línguas que vêm sendo pesquisadas e sobre as quais se sabe o suficiente para contribuir com o processo educacional do povo; no entanto, há línguas que apresentam pouco ou nenhum estudo, inclusive sem descrição.

Além da limitação no conhecimento sobre as línguas indígenas, em muitos espaços amazônicos convivem mais de um povo, que falam diferentes línguas de distintas famílias. Esse contexto desafia o docente da licenciatura e os próprios professores em formação, pois qual língua trabalhar? Como trabalhar? O exemplo clássico é a região do Alto Rio Negro, onde se falam mais de 20 línguas. Essa realidade reflete na turma Alto Rio Negro, na qual há 12 povos, alunos que falam 06 línguas, ou seja, uma turma, linguisticamente, equivale a várias... Como trabalhar com a diversidade linguística na sala de aula, sem excluir uma língua e privilegiar outra?

Entende-se que para conseguir minimizar os desafios, o elemento relevante é adotar metodologia que os alunos-professores sejam os pesquisadores de suas realidades juntamente com seus alunos e comunidade da escola da aldeia, pois sendo apenas um docente da área de linguagens não há como fazer pesquisa em todas as escolas.

Por meio da pesquisa, partindo da observação, do registro da prática docente de cada aluno-professor, e direcionando-os à reflexão e a outras experiências docentes de ensino-aprendizagem supõe-se que é possível contribuir com a ressignificação dos modelos utilizados no processo de ensino de línguas, que não tem contribuído para a construção da autonomia indígena, nem para construir uma escola indígena que atenda aos princípios da educação diferenciada: Comunitária, Intercultural, Específica, Diferenciada, Bi/Multilíngue.

Destaca-se que a parceria estabelecida com linguistas de outras IES também minimiza os desafios da área de linguagens. Apesar das línguas indígenas não serem objetos de estudos desses pesquisadores, estes se desdobram para conhecer a estrutura da língua e ministrarem as disciplinas referentes à língua indígena. A perspectiva é que se destinem vagas para realização de concurso para suprir a demanda do curso.

4 O Estágio Supervisionado na área de Letras e Artes do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas – FACED/UFAM

O curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas até o presente momento formou apenas a Turma Mura, cujo território está localizado na cidade de Autazes, distante de Manaus 112 km, em linha reta, e 218 km por via fluvial. O deslocamento se dá mediante a travessia do rio Amazonas por balsa ou "voadeira", que demora cerca de 25 minutos, e, no porto da cidade de Careiro, há táxis-lotação que fazem o trajeto para Autazes. Em se tratando de Amazônia, é um trajeto, relativamente, rápido e de baixo custo.

Além da proximidade com Manaus, as aldeias dos Mura não são distantes entre si. Esse contexto possibilitou a experimentação de atividades voltadas ao estágio, na perspectiva de atender as imposições da Universidade, mas também contextualizar as demandas da Turma Mura. Dessa forma, a proposta de estágio partiu do modelo adotado pelo curso de Pedagogia, dividido em 03 (três) momentos: Estágio I, Estágio II e Estágio III. No entanto, foi idealizado o Grupo de Supervisão Coletiva, no qual eram realizados grupo de estudos e visita de acompanhamento.

No período de estágio, foi informado aos professores de cada aldeia que eles deveriam montar um grupo de supervisão coletiva, que funcionaria da seguinte maneira: os professores em formação se reuniriam na sua escola, leriam e discutiriam os textos das apostilas e, posteriormente, deveriam colocar em prática na sala de aula os temas que estavam em conformidade à realidade da escola. Ressalta-se que o estágio foi feito, em grande parte, nas escolas multisseriadas, considerando que era o local de

trabalho dos acadêmicos e a proposta de estágio do curso abre a possibilidade de o acadêmico realizar seu estágio na escola que atua como docente.

As atividades e debates realizados pelo grupo de supervisão coletiva de estágio ajudaram para dinamização da escola e na atuação do docente. Os debates eram feitos após a releitura das apostilas ou de alguns livros escolhidos para o estudo. O objetivo das reuniões era conhecer e debater problemáticas da escola e da aldeia. Nas reuniões, debatia-se, ainda, a respeito das dificuldades enfrentadas na sala de aula e as formas de enfrentá-las.

Um dos temas significativos debatidos no grupo foi sobre pesquisa, pois antes os professores em formação não partiam da pesquisa para trabalhar na sala de aula e nem imaginavam trabalhar com pesquisa e muito menos sabiam o que era uma pesquisa, como ela deveria ser feita, e qual era o papel do professor pesquisador. A temática foi significativa para a vida dos discentes porque possibilitaram o surgimento de ideias de como trabalhar outros conteúdos em outras disciplinas.

O estágio possibilitou a construção de uma perspectiva de planejamento coletivo, por meio do qual os graduandos ampliaram o entendimento sobre a elaboração dos objetivos gerais e específicos, que era uma das dificuldades apontadas por eles. Os alunos passaram a organizar os trabalhos escolares por meio de atividades nas quais os alunos poderiam trabalhar materiais concretos, tais como observar a aldeia e verificar como ela era cuidada, que desencadeava na problematização de temas para pesquisa de campo para então ser usada a leitura e escrita, produção textual.

O grupo de supervisão coletiva buscou responder às preocupações dos comunitários, garantindo um momento específico para realização das reuniões pedagógicas que antes aconteciam junto com a reunião da comunidade. As atividades de estágio também contribuíram na organização de atividade de pesquisa de campo sobre os tipos de peixes, por exemplo, com os alunos de 3° ao 5° ano. Os alunos foram nas casas dos moradores perguntaram quais os tipos de peixes que eles conheciam e depois descreveram as características de cada um. Esta atividade aconteceu na disciplina de língua portuguesa, com a produção

de um dicionário ilustrado com a diversidade de peixes da região em Português e Nheengatu.

A adoção do modelo de estágio relatado na turma Mura, parte do entendimento sobre o conceito de estágio no Curso, considerando que quase todos alunos já atuava como professores em suas aldeias e que, na educação escolar indígena, é possível (permitido) que o graduando faça estágio em sua própria escola. Nesse sentido, o estágio é entendido como um espaço/tempo de reflexão e ação sobre a realidade escolar e o exercício da docência, tendo em vista potencializar a formação dos licenciandos, qualificar as suas inserções profissionais e, consequentemente, o trabalho da escola.

Nesse sentido, o estágio foi realizado nas próprias escolas indígenas onde os licenciandos atuam como professores. Caso atuem em escolas que ofereçam apenas a Educação Infantil e/ou do 1º ao 5º ano, poderão realizar seus estágios nesses segmentos escolares, ainda que a Licenciatura esteja voltada para a formação de professores para atuarem em outras etapas de escolarização. Já os professores que atuam em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio deverão desenvolver suas ações de estágio nesses segmentos escolares.

Os objetivos do estágio no curso voltam-se a refletir sobre a relação teoria e prática no processo de formação e exercício da docência; desenvolver uma postura investigativa sobre o conjunto do espaço escolar e da aldeia; elaborar, desenvolver e socializar projetos escolares/de ensino-pesquisa relacionados às áreas específicas de formação/atuação; investigar a realidade educacional, de modo a contribuir para o trabalho educacional, o trabalho docente e o aperfeiçoamento do projeto político pedagógico; identificar e analisar os problemas cotidianos da escola e da sala de aula onde atua, bem como as alternativas para solucioná-los; utilizar o registro escrito para documentar o trabalho pedagógico e para refletir sobre a prática tendo em vista o seu aperfeiçoamento; experimentar situações de ensino-aprendizagem, avaliando as repercussões das mesmas no seu cotidiano e no cotidiano da escola/aldeia; confeccionar materiais didáticos, metodologias de ensino e/ou de avaliação que sintetizem e potencializem uma pedagogia escolar.

Ressalta-se que a Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação, 2002, estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da educação básica em Nível Superior em, no mínimo, 400 horas de estágio curricular supervisionado, a serem cursadas a partir do início da segunda metade da integralização dos créditos do curso. Para os professores que já estão em sala de aula a lei reduz essa exigência para 200 horas de estágio curricular supervisionado.

No curso, a grande maioria dos alunos das Turmas é composta por pessoas que já estão exercendo o magistério nas aldeias, o estágio será encarado de forma específica e especial, realizando-se num exercício sistemático no qual o aluno-professor fará reflexões sobre sua própria prática em sala de aula.

No que se refere à área específica de Linguagens não há Diretrizes Específicas para estágio nessa área, ou seja, não é feita uma análise mais aprofundada dos aspectos linguísticos, da arte e da educação física. No entanto, considerando que o curso está passando por reflexão, pretende-se propor processos de estágios direcionando o olhar à realidade sociolinguística das aldeias, principalmente, porque a situação linguística da turma Mura era uma, que se diferencia das demais turmas, que também se diferenciam entre sim.

Além disso, a contexto geográfico da Turma Mura foi propício à realização das atividades propostas, porém as demais turmas não dispõem de condições geográficas que possibilitem o deslocamento dos alunos para realização de grupos de estudo ou de supervisão coletiva. Há turma formada por alunos de 08 (oito) municípios distintos, outra por alunos que moram em diferentes pontos geográficos de município com dimensões de países, como São Gabriel da Cachoeira, que possui dimensão territorial de 109.185 km², área maior do que os estados de Alagoas (27.767,66 km²), Rio de Janeiro (43.910,01 km²), Espírito Santo (46.077,52 km²), Paraíba (56.439,84 km²), Pernambuco (98.311,62 km²), Rio Grande do Norte (52.796,79 km²), Santa Catarina (95.346,18 km²) e Sergipe (21.910,52 km²), por exemplo.

5 Ensino, Pesquisa e Extensão na área de Linguagens do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas FACED/ UFAM

As atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão da Área de Linguagens da Licenciatura em Formação de Professores Indígenas tem considerado como ponto de partida o cumprimento dos Princípios da Educação Escolar Indígena: Intercultaridade, Comunitarismo, Bi/Multilinguismo, Especificidade, Diferenciação. No que se refere às metodologias de ensino, utiliza-se da Pedagogia de Projetos, Sequência Didática de ensino da língua, Pesquisa-ação e a Transposição Didática.

As atividades de Ensino são realizadas em Módulos, em 02 (duas) etapas por ano, para cada turma. Ao aluno é disponibilizado um Caderno de Textos, no qual consta reprodução de fragmentos de livros ou artigos, para ampliar o conhecimento do acadêmico em uma perspectiva teórica, além de incentivar a leitura para desencadear na produção de texto. Durante os módulos, os alunos realizam Seminário em grupo e individual, analisam trabalhos sobre a língua do povo, participam de oficinas para o processo de ensino-aprendizagem, tais como aula passeio, tema gerador e visitas guiadas.

Ainda no âmbito do ensino, os alunos elaboram projetos, de acordo com a demanda da comunidade, focando a observação aos princípios da Educação Escolar Indígena, Pedagogia de Projetos e Ensino de Língua. Esses projetos vinculam-se às atividades de Tempo-Comunidade, que a partir de diversas propostas, apropriam-se da pesquisa-ação para realizá-lo durante o intervalo entre um módulo e outro, em um movimento de ação – reflexão – ação.

As atividades de ensino na área de Linguagens têm proporcionado reflexão, que sistematizadas são discutidas em Seminários e Eventos, tais como: Currículo, Didática e Formação Específica Para Professores Indígenas (2014); Políticas Educacionais para Formação de Professores Indígenas e os Desafios do Contexto Amazônico (2014); Linguagem, Etnologia e Docência: Leituras e Releituras do Mito da Cabeça Munduruku (2015); Perspectivas Teórico-Metodológicas para o Processo Ensino-Aprendi-

zagem e Interculturalidade (2015).

A pesquisa na área de Linguagens limita-se a projetos de Iniciação Científica, centrando o objeto nas: Políticas Linguísticas no contexto das Políticas Públicas para Educação Escolar Indígena no Amazonas; As Políticas Linguística do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas e nos Materiais didáticos específicos do Povo Sateré Mawé produzidos no Programa Pirayawara.

Das pesquisas realizadas, foram produzidos os seguintes artigos: Material Didático Específico para Povos Indígenas e Produção Científica (2015); Formação de Professores Indígenas e Políticas Públicas Específicas (2015); Políticas de Línguas, Educação Escolar Indígena e Material Didático Específico (2015); O Direito à Educação e Qualidade Social da Educação Escolar Indígena na Lei n. 13.005/2014 (2015).

As atividades de Extensão propostas pela área de Linguagens do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas centram o olhar nas demandas das turmas. Assim, já foi realizado o Projeto Revitalização e Fortalecimento da Língua Munduruku nas Atividades Pedagógicas dos Acadêmicos Indígenas da Turma Munduruku do Curso Formação de Professores Indígenas, na modalidade PACE.

Considerando as demandas das turmas e a limitação nas discussões durante os módulos, idealizou-se a atividade Rodas de Conversa sobre Ciências da Linguagem e Escola Indígena, para possibilitar a ampliação do conhecimento dos alunos sobre a área de Linguagens, considerando que as disciplinas limitam a discussões a alguns âmbitos da Linguística. Nas Rodas de Conversa, em 02 (dois) dias, no período vespertino, convida-se pesquisadores, quando possível indígenas, para apresentarem suas pesquisas e partilharem a experiência vivenciada no período da pesquisa.

As atividades de Extensão na área de Linguagens têm proporcionado reflexão que, sistematizadas, são discutidas em Seminários e Eventos: Mito da Cabeça Munduruku e Fortalecimento da Identidade: Entre a Língua e A Etnologia (2015); Linguagem, Etnologia e Docência: Leituras e Releituras do Mito da Cabeça Munduruku (2015).

Além das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, a área de Linguagens do Curso de Licenciatura e Formação de Professores Indígenas – FACED/UFAM tem desenvolvido atividades no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade - PIBID DIVERSIDADE, cujo projeto volta-se às atividades esportivas: realização de trilhas, elaboração e aplicação de jogos, brincadeiras e danças tradicionais das etnias. Atividades literárias: rodas de leitura e conversa com os anciãos das aldeias. Confecção de mídia impressa: Jornais, cartazes, mural/painel sobre as atividades realizadas na comunidade. Mostras das produções de textos, fotografias, música, desenho, referentes à temática indígena. Construção de instrumentos musicais artesanais: elaboração e descrição de instrumentos tradicionais. Desenvolvimento, testagem e aplicação de material didático: construção de jogos didáticos, caderno de atividades, roteiros para as atividades desenvolvidas no projeto.

O Pibid Diversidade é específico para a Turma Médio Solimões e tem gerado significativas reflexões e artigos, entre os quais destacamos: Língua e Identidade: o Desafio dos Alunos Indígenas/Turma Médio Solimões do Curso de Formação de Professores Indígenas da Faculdade de Educação/ Universidade Federal do Amazonas (2014); Linguagens e Códigos, PIBID Diversidade e Escola Indígena: em busca da interculturalidade (2015); Pibid Diversidade, Escola Indígena e Interculturalidade (2015); Língua, Linguagens, Códigos e Pibid Diversidade (2016).

6 A produção de materiais didáticos e paradidáticos na área de Linguagens do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas FACED/UFAM

O curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas/FACED/UFAM apresenta limitação no âmbito da publicação dos trabalhos gerados pelos alunos em todas as áreas. No entanto, isso não significa que o curso não tem proporcionado momentos para que os alunos produzam materiais. Pelo contrário. Os docentes têm acumulado produtos de atividades, cujo objetivo centra-se na utilização como materiais didáticos e Paradidáticos, porém precisa de recursos humanos e financeiro

para concretizar esse objetivo.

A sistematização é produto das ações e reflexões. Logo, há uma produção, no entanto, os recursos do PROLIND da UFAM não contemplam como "dar conta" dessa produção das diversas turmas. Uma das alternativas tem sido a contribuição de bolsistas de Iniciação Científica e de Extensão na organização dos materiais, para aguardar uma oportunidade de publicação.

7 Considerações finais

A realização do Seminário da Área de Linguagem das Licenciaturas Interculturais Indígenas possibilitou reflexão e organização do olhar dos docentes da referida área sobre o que realmente as Universidades vêm fazendo para atender as inúmeras demandas linguísticas dos povos indígenas de suas respectivas regiões geográficas.

Além disso, possibilitou que cada pesquisador sistematizasse suas ações e as analisasse frente às experiências de seus pares, caracterizando o evento como um instrumento norteador, pois a dimensão do Brasil e o acúmulo de atividades que os docentes assumem em suas IES não têm possibilitado diálogos, logo o SEALLIN foi significativamente oportuno.

No que se refere especificamente à área de Linguagens do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas, observa-se que, apesar das limitações e desafios, pequenos passos vêm sendo dados, em uma perspectiva de ação-reflexão-ação, visando aperfeiçoar a relação com os povos indígenas, na construção de modelos interculturais, que possibilitem a construção de epistemologias indígenas.

Ressalta-se que os cursos de Licenciaturas Interculturais são relativamente jovens, logo, todas as ações ainda estão em processo de reflexão para acertar com as futuras turmas para formação de Professores Indígenas.

Referências

BERGAMASCHI, M. A. (org). **Povos Indígenas & Educação. Porto Alegre**: Mediação, 2008.

DERUYTTERE, A. (coord.). **Política operacional sobre povos indígenas e Estratégia para o desenvolvimento indígena.** Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2006.

MARTINS, A. M. S. Circular – **Seminário das Áreas de Linguagens das Licenciaturas Interculturais Indígenas**. Disponível em <http://www.seallin.com.br/>. Acesso em: 10 nov.2015.

MATO, Daniel. Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALCUNESCO, 2008.

MELLO, C. R. de. A experiência no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. **Revista de Ciências Sociais/UFSM/CCHS/PPGCS**, v. 3, n. 1, jan./jun., 2013.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas**: As Cotas bastam? Opinião. Uma contribuição do autor ao projeto Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES, realizado pela FLACSO-Brasil com apoio da Fundação Ford), nº5, 2012.

SANTOS, J. N. PINHEIRO, M. G. S. P. **Educação Escolar Indígena em Manaus: 2005 – 2011. Manaus**: Valer, 2016.

SANTOS, J. N.; SANTOS, R. F. M. dos. **Currículo, Didática e Formação Específica para Professores Indígenas**. Atas do XI CQC/VII CLBQC/I CLABQC. Braga: CIEd/IE – UMinho. Portugal, 2014.

UFAM. FACED. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas**. Manaus: UFAM, 2010.

UFAM. ICHL. **Curso de Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável**. Manaus: UFAM, 2013.

UFAM. ICHL/DLLP. **Programa de Pós-Graduação em Letras**. Manaus: UFAM, 2015.

A FORMAÇÃO LINGUÍSTICA PROPOSTA NA ÁREA DE LINGUAGENS DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA - TEKO ARANDU: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

Andérbio Márcio Silva Martins[12]

1 A Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*[13]

A Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* foi implantada na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD em 2006. Trata-se de um curso criado para atender, exclusivamente, as comunidades Guarani e Kaiowá do sul do estado de Mato Grosso do Sul, tendo como objetivo a habilitação de professores indígenas em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática.[14]

Após a formação de duas turmas e o ingresso de uma terceira, o curso passou por um processo de reestruturação. Para tanto, foi feita uma contundente avaliação do primeiro Projeto do Curso. Esse procedimento foi realizado sistematicamente através de instrumentos padronizados e de intensos debates pelo corpo discente (composto pelos acadêmicos cursistas e pelos ex-acadêmicos), pelo corpo docente e pelo Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá. A partir daí, foram diversos os

12. Doutor em Linguística. Docente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD. Coordenador do Laboratório de Línguas, Educação e Interculturalidade (LEDI/UFGD). E-mail: anderbiomartins@ufgd.edu.br.

13. O nome indígena da Licenciatura foi dado pelos próprios indígenas. Grosso modo, Teko Arandu significa 'viver com sabedoria'.

14. O curso é dividido em dois blocos: comum e específico. Durante um determinado período, os alunos passam por uma formação comum, o que hoje corresponde a 3 semestres. Após essa primeira fase de formação, os alunos devem escolher em que área desejam ser habilitados: Ciências Humanas ou Ciências da Natureza ou Linguagens ou Matemática (o bloco específico tem duração mínima de 6 semestres). Como o propósito do curso é oferecer uma formação multidisciplinar, habilitando professores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, cada área busca agregar, em seu currículo, conhecimentos que deem conta dessa polivalência. Assim, a área de Ciências Humanas concentra conhecimentos de geografia, história, filosofia, sociologia e antropologia; a de Ciências da Natureza reúne conhecimentos de Física, Química e Biologia; a de Linguagens contempla Línguas (L1 e L2), Literatura, Artes e Educação Física; já a Matemática, habilita apenas para Matemática.

momentos de estudos coletivos (sobre interculturalidade crítica, políticas linguísticas, docência multidisciplinar, diferenciação entre cursos modulares e cursos desenvolvidos por meio da alternância, alternância, inter- e transdisciplinaridade). Apenas num terceiro momento é que se passou à proposição de mudanças no antigo projeto de curso, retomando-se aspectos esquecidos, abandonados presentes desde o início da composição da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*.

Neste texto, limito-me a apresentar apenas a proposta de formação da área de Linguagens, com ênfase na formação linguística, bem como os objetivos a serem alcançados a partir da formatação da matriz curricular da área de Linguagens. Destaco as experiências vivenciadas até o momento e os desafios que enfrentamos para consolidar uma formação linguística que instrumentalize, de fato, os indígenas a produzir pesquisas sobre suas próprias línguas com vistas à melhoria do ensino de L1 e de L2 nas escolas indígenas guarani e kaiowá do sul do estado de Mato Grosso do Sul.

2 A área de Linguagens da Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu

A proposta da área de Linguagens[15] é de oferecer uma formação intercultural, bilíngue e multidisciplinar. Dessa forma, reforça-se a ideia de oferecer um curso de formação de professores indígenas, diferenciado e específico para as comunidades guarani e kaiowá do Território Etnoeducacional Cone Sul.[16]

Para a formação intercultural[17], é adotada uma posição político-ideológica que garanta o diálogo entre os saberes indígenas e não-indígenas presentes em Componentes Curriculares

15. As informações constantes neste tópico estão em consonância com o novo Projeto Pedagógico do Curso, aprovado em maio de 2013 na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD.

16. Conforme o Art. 1º do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, a educação escolar indígena deve ser organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

17. Nosso entendimento sobre interculturalidade está fundamentado principalmente nas ideias propagadas por Tubino (2004).

que compõem a matriz da área.

No que diz respeito à formação bilíngue proposta no curso, compreendemos que a língua indígena deve ser tratada como L1(Língua 1) e a língua portuguesa como L2 (Língua 2)[18]. Dessa forma, os Componentes Curriculares específicos para a preparação de professores para o ensino dessas línguas são desenvolvidos em conformidade com a realidade encontrada na maior parte das comunidades indígenas guarani e kaiowá, isto é, os professores são habilitados para ensinar Guarani como primeira língua e o português como segunda língua.

O caráter multidisciplinar da área de Linguagens é garantido no desenvolvimento do curso através de Componentes Curriculares que contemplam conhecimentos sobre Línguas e Literatura, Artes e Educação Física. Contudo, para garantir também a autonomia de cada uma dessa subáreas, foram previstas Componentes Curriculares específicos de cada uma delas.

Como o curso se desenvolve na metodologia da alternância[19], a cada semestre está previsto um Componente Curricular que leva o aluno a desenvolver um projeto de pesquisa, ou um de ensino, ou um de extensão na comunidade em que vive.

O objetivo da área de Linguagens é habilitar professores indígenas bilíngues Guarani e Kaiowá para atuarem no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio nas seguintes áreas de conhecimento: Língua Guarani e/ou Língua Kaiowá; Língua Portuguesa como Segunda Língua; Artes e Educação Física. Para isso, os discentes deverão ser capazes de:

(a) refletir acerca da construção de um ensino intercultural e interdisciplinar, envolvendo as três subáreas: Línguas (língua Guarani e/ou língua Kaiowá como L1 e Língua Portuguesa como L2), Artes e Educação Física;

(b) compreender a presença da língua Guarani e da língua

18. Com relação à formação de professor de português como segunda língua, tomamos com referência o curso de Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua, implantado na Universidade de Brasília em 1996. Em Grannier (2001), tivemos um panorama do que é o curso e as suas especificidades.

19. Sobre a alternância, dedicamos um espaço neste artigo para esclarecer o seu funcionamento. Por ora, entende-se que se trata de uma formação contínua que ocorre em tempos e em espaços alternados.

Kaiowá nas mais diversas manifestações artísticas e culturais específicas dos Guarani e Kaiowá;

(c) reconhecer as atividades físicas próprias da comunidade indígena e se apropriar de modalidades e práticas desportivas não-tradicionais que possam ser aplicadas ao ensino no âmbito da educação escolar indígena guarani e kaiowá;

(d) produzir conhecimentos novos com as línguas indígenas, a fim de ampliar o contexto de uso desse sistema, principalmente no ensino de Artes e Educação Física, bem como no ensino da própria língua materna;

(e) compreender o funcionamento de variedades da língua Guarani e do Kaiowá nos níveis fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e discursivo e suas implicações para o ensino da língua indígena como L1;

(f) identificar as características linguísticas que aproximam e distanciam as variedades linguísticas do Guarani e do Kaiowá falado no cone sul de Mato Grosso do Sul;

(g) entender a organização do conhecimento linguístico das línguas indígenas e como aplicar esse conhecimento no ensino de língua materna nos níveis Fundamental e Médio das escolas indígenas guarani e kaiowá;

(h) desenvolver competências e habilidade no uso da língua Guarani e/ou da Kaiowá em diversos gêneros textuais, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, respeitando as variedades de cada um dos sistemas linguísticos que, por sua vez, estão condicionadas a fatores linguísticos e extralinguísticos;

(i) aperfeiçoar as habilidades necessárias para o desenvolvimento de trabalhos com gêneros textuais orais e escritos nos níveis Fundamental e Médio das escolas indígenas guarani e kaiowá;

(j) compreender a importância do ensino de língua portuguesa a partir da apropriação de metodologias de ensino de segunda língua;

(k) possibilitar ao professor em formação o desenvolvimento da capacidade de transferir para a segunda língua as habilidades e as competências adquiridas no desenvolvimento

das modalidades oral e escrita da primeira língua, considerando as diferenças e especificidades de cada um dos sistemas linguísticos em processo de aprendizagem;

(l) desenvolver estudos contrastivos entre L1 e L2 para identificar as possíveis dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem da L2;

(m) discutir currículos e modelos de avaliação específicos e diferenciados no ensino de L1, de L2, de Artes e Educação Física;

(n) elaborar recursos e materiais didáticos monolíngues em Guarani e/ou em Kaiowá e em português a fim de que os mesmos possam ser utilizados no ensino de língua Guarani, língua Kaiowá e língua portuguesa, Artes e Educação Física nos níveis Fundamental e Médio;

(o) desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão nas subáreas da habilitação com base nas necessidades apresentadas pelas comunidades indígenas guarani e kaiowá, bem como pelas comunidades escolares indígenas guaranis e kaiowá;

(p) perceber a importância da literatura oral e escrita em língua Guarani e em Kaiowá e em língua portuguesa na educação escolar indígena para o desenvolvimento de domínios linguísticos inerentes a esse campo de conhecimento; e

(q) compreender a necessidade de desenvolvimento de uma tradição literária indígena para a real valorização das línguas indígenas (na modalidade escrita), no contexto escolar e na comunidade indígena na qual a escola está inserida (ver Quadro 1).

Quadro 1

Matriz curricular da área de Linguagens do Teko Arandu

COMPOMENTES CURRICULARES		TU Tempo Universi-dade	TC Tempo Comunidade		TU + TC
		CH Presencial	CH Não-Presencial	CH Presencial	CH Total
4º SEMESTRE	Linguística e Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas na Escola Indígena	60h	12h	-	72h
	Educação Física na Educação Escolar Indígena	60h	12h	-	72h
	Artes na Educação Escolar Indígena	60h	12h	-	72h
	Literatura na Educação Escolar Indígena	60h	12h	-	72h
	Atividades Acompanhadas em Linguagens I	-	-	126h	126h
5º SEMESTRE	Variação, Mudança e Diversidade linguística	60h	12h	-	72h
	Esportes Coletivos e Individuais na Escola Indígena	60h	12h	-	72h
	Recreação e Lazer no âmbito da Educação Escolar Indígena	60h	12h	-	72h
	Literatura e Ensino I	60h	12h	-	72h

	Atividades Acompanhadas em Linguagens II	-	-	126h	126h
6º SEMESTRE	Línguas, Artes e Ed. física na Ed. Escolar Indígena	60h	12h	-	72h
	Literatura e Ensino II	60h	12h	-	72h
	Oralidade e Escrita no Ensino de Línguas	60h	12h	-	72h
	Laboratório de Análise Linguística I	60h	12h	-	72h
	Atividades Acompanhadas em Linguagens III	-	-	126h	126h
7º SEMESTRE	Laratório de Análise Linguística II	60h	12h	-	72h
	Metodologias de Ensino de Línguas	60h	12h	-	72h
	Língua, Cultura e Sociedade	60h	12h	-	72h
	Estudos Linguísticos Contrastivos I	60h	12h	-	72h
	Atividades Acompanhadas em Linguagens IV	-	-	126h	126h
	Trabalho de Conclusão de Curso em Linguagens I	30h	6h	-	36h
	Prática de Produção de Textos Científicos	30h	6h	-	36h

	Estudos Linguísticos Contrastivos II	60h	12h	-	72h
	Introdução aos Multimeios	60h	12h	-	72h
	Estágio Supervisionado em Linguagens I	60h	12h	-	72h
	Atividades Acompanhadas em Linguagens V	-	-	126h	126h
9º SEMESTRE	Trab. de Conclusão de Curso em Linguagens II	60h	12h	-	72h
	Elaboração de Materiais e Recursos Didáticos para o Ensino de L1	30h	06h	-	36h
	Elaboração de Materiais e Recursos Didáticos para o Ensino de L2	30h	06h	-	36h
	Elaboração de Materiais e Recursos Didáticos para o Ensino de Artes	30h	06h	-	36h
	Elaboração de Materiais e Recursos Didáticos para o Ensino de Educação Física	30h	06h	-	36h
	Estágio Supervisionado em Linguagens II	60h	140h	-	200h
	Atividades Acompanhadas em Linguagens VI			126h	126h
	Carga Horária total do Bloco II – 2.740 h				

3 A formação linguística na área de Linguagens da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*: compartilhando experiências

Com que competências sai um professor indígena formado numa licenciatura intercultural indígena – habilitação em Linguagens? O professor indígena em formação adquire um domínio adequado do português? Os conteúdos e as metodologias implementados possibilitam a complexa tarefa de formar professores indígenas com habilitação em Linguagens para uma prática docente de qualidade, crítica e intercultural? O professor indígena que vai trabalhar língua portuguesa como segunda língua está preparado para assumir tal responsabilidade? O professor indígena que vai trabalhar língua Guarani ou Kaiowá como primeira língua está preparado para assumir tal responsabilidade?[20] Foram essas as perguntas norteadoras que fizemos, após a Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* ter formado duas turmas entre 2006 e 2012.

Esses questionamentos nos ajudaram a repensar a área de Linguagens e a compreender que não estamos formando linguistas de suas próprias línguas, mas sim formando professores de línguas com formação linguística. A diferença se encontra no fato de que, no primeiro caso, a ênfase é dada na compreensão do código linguístico; no segundo caso, a ênfase é dada na aplicação da compreensão do código linguístico ao ensino de línguas. Diante disso, nosso desafio foi elaborar um programa de formação que desse conta de (a) desenvolver e aprimorar competências e habilidades linguísticas dos docentes em formação, considerando a oralidade, a leitura, a escrita, além de reflexões linguísticas; (b) habilitar professores para ministrar aulas de língua Guarani ou língua Kaiowá como primeira língua, e de língua portuguesa como segunda língua, considerando que os mesmos deverão ajudar a desenvolver e aprimorar competências e habilidades linguísticas de seus alunos nas escolas indígenas em que

20. Questionamentos mais genéricos foram feitos por Paladino & Almeida (2012). Na ocasião, as indagações das pesquisadoras giravam em torno das formações interculturais ofertadas nas universidades públicas brasileiras. Utilizamos aqui desses mesmos questionamentos, trazendo para a realidade da formação de professores indígenas guarani e kaiowá na área de Linguagens do *Teko Arandu*.

atuam ou atuarão; e (c) serem capazes de elaborar materiais e recursos didáticos para o ensino de L1 e L2.

Na busca por uma formação linguística, foram consideradas na nova matriz curricular da área de Linguagens os seguintes Componentes Curriculares:

(a) Linguística e Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas na Escola Indígena: Linguística e Linguística Aplicada como ciência. As fases da história da linguística aplicada ao ensino de segunda língua. Concepções de língua e linguagem. Conceitos linguísticos básicos: signo linguístico, língua e fala. Linguística aplicada ao ensino de segunda língua;

(b) Variação, Mudança e Diversidade Linguística: As línguas como sistemas dinâmicos e heterogêneos. Línguas e dialetos. Variação e ensino. Mudanças linguísticas. Diversidade linguística;

(c) Oralidade e Escrita no Ensino de Línguas: O que significa ensinar produção textual no Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas indígenas guarani e kaiowá. Condições de produção do texto oral e escrito de diversos gêneros textuais e discursivos. Modelos cognitivos de processamento textual. Práticas de ensino de produção textual. Avaliação da produção de texto em ambiente escolar;

(d) Laboratório de Análise Linguística I: O que significa ensinar gramática de uma L1 para o Ensino Fundamental e Médio nas escolas indígenas guarani e kaiowá. Estudos descritivos de aspectos fonético-fonológicos, morfológicos e morfossintáticos da língua Guarani;

(e) Laboratório de Análise Linguística II: O que significa ensinar gramática de uma L2 para o Ensino Fundamental e Médio nas escolas indígenas Guarani/Kaiowá. Concepções de gramática. O conceito da norma padrão. Níveis gramaticais. Análise crítica de gramáticas tradicionais. Estudo descritivo de aspectos fonético-fonológicos, morfológicos e morfossintáticos da língua Portuguesa;

(f) Língua, Cultura e Sociedade: Abordar a linguagem como prática social. Linguagem, cultura e representações. Linguagem, escrita e poder. Atitudes linguísticas em contex-

tos interculturais;

(g) Metodologias de Ensino de Línguas: O professor em seu ensinar língua(s). Crenças e pressupostos sobre a formação do professor de língua. Caracterização da polarização de abordagens, métodos e técnicas do ensino de línguas. A importância de teorias linguísticas (conceito de linguagem) e de aprendizagem e ensino para a formação do professor de línguas. Teorias linguísticas e abordagens no ensino de português como segunda língua. Aquisição e aprendizagem de línguas. O papel da primeira língua no processo de ensino-aprendizagem da segunda língua;

(h) Estudos Linguísticos Contrastivos I: Método contrastivo de ensino de línguas: definição, pressupostos teóricos e metodológicos. Estudos linguísticos contrastivos de aspectos fonético-fonológicos da língua Guarani com a língua Portuguesa;

(i) Estudos Linguísticos Contrastivos II: Estudos contrastivos de aspectos morfológicos e morfossintáticos da língua Guarani com a língua Portuguesa;

(j) Introdução aos Multimeios: O papel da tecnologia no ensino de línguas. O uso de multimeios para produção de materiais e recursos didáticos. Definição e tipologias de recursos e materiais didáticos. Reflexões acerca da relação professor/aluno/tecnologia/material didático- pedagógico;

(k) Elaboração de Materiais e Recursos Didáticos para o Ensino de L1: Procedimentos técnicos e metodológicos para a elaboração de materiais e recursos didáticos voltados ao ensino de L1 (língua Guarani) no Ensino Fundamental e no Ensino Médio;

(l) Elaboração de Materiais e Recursos Didáticos para o Ensino de L2: Procedimentos técnicos e metodológicos para a elaboração de materiais e recursos didáticos voltados ao ensino de L2 (língua Portuguesa) no Ensino Fundamental e no Ensino Médio;

(m) Prática de Produção de Textos Científicos: Planejamento, produção, avaliação, reescrituração, revisão e formatação de textos científicos: resumo, resenha, artigos científi-

cos e monografias;

(n) Trabalho de Conclusão de Curso em Linguagens I: Pesquisa: definição e tipos de Pesquisa. Definição e caracterização dos tipos de textos científicos e de recursos e materiais didáticos considerados como trabalhos de conclusão do curso de Graduação em Licenciatura Intercultural – Teko Arandu. Elaboração e organização do projeto de pesquisa segundo as normas da ABNT: elementos pré-textuais, elementos textuais e elementos pós-textuais;

(o) Trabalho de Conclusão de Curso em Linguagens II: Orientações teóricas e metodológicas para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa. Revisão, apresentação e avaliação do Projeto de Pesquisa; e

(p) Atividades Acompanhadas em Linguagens I, II, III, IV, V e VI: Acompanhamento, orientação e desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão no Tempo Comunidade.

Em todos os Componentes Curriculares, foram destinadas cargas horárias práticas e teóricas, a fim de que fossem melhor aproveitadas as aulas tanto no Tempo Universidade quanto no Tempo Comunidade, o que corresponde a um esforço de produzir a formação na alternância.

Para se ter noção da importância de compreender melhor a alternância a fim de que uma formação de professores indígenas seja conduzida com mais qualidade, aproveitando mais o tempo disponível dos acadêmicos, apresento aqui, num esforço de síntese, alguns esclarecimentos que foram de suma importância para nós no processo de reestruturação do Teko Arandu.

Cabe destacar que na primeira proposta pedagógica do curso, a Licenciatura Intercultural Indígena era apresentada como um curso modular, desenvolvido na metodologia da alternância. Essa triste confusão – cursos ao mesmo tempo modular e por alternância – é também feita pelos entes governamentais, incidindo inclusive na precária destinação de recursos financeiros e humanos para as universidades que possuem Licenciaturas Interculturais.

Os estudos que realizamos nos levaram a abandonar a

identificação do curso como modular, já que, assim sendo, eram geradas incongruências com relação ao entendimento e prática da alternância. Cursos modulares, diferentemente dos cursos que tomam o lapso temporal semestral ou anual, são aqueles que acontecem em tempos intensivos.

O equívoco da relação com a alternância é que esta supõe que os tempos universidade e comunidade não devam possuir uma relação de justaposição, mas de complementaridade e continuidade, ao passo que a oferta do curso em módulos acabava priorizando algum dos tempos, não raro o presencial na universidade.

Os cursos que utilizam a alternância enquanto metodologia, mas também enquanto organização espaço-temporal, tomam como verdadeira a acepção de que os acadêmicos estão em formação tanto na universidade quanto na realidade de onde provêm; de que devem ter acompanhamento nos dois tempos-espaços, que estes acompanhamentos geram investimentos financeiros tanto nos tempos universidade quanto nos tempos comunidade, por vezes mais altos que nos cursos que são desenvolvidos presencialmente somente nos campi universitários; de que nenhum componente curricular deva esgotar-se no tempo comunidade ou no tempo universidade sem que haja circulação de docentes e discentes em ambos, pelo menos num movimento mínimo de duas idas e vindas em cada componente; e de que os docentes devem receber encargos de ensino tanto para atenderem o tempo universidade quanto o tempo comunidade. Outro problema ligado a isso é a criação de sistemas acadêmicos de registro que permitam o real acompanhamento do alternante.

Numa busca por maiores esclarecimentos acerca desse modelo de formação, verificamos que não havia nada escrito sobre alternância em cursos de formação de professores indígenas. Nossa alternativa, portanto, foi se debruçar em obras que tratavam da temática em cursos, especificamente, da área da Educação do Campo[21]. Após uma série de seminários, explorando as características fundamentais para que um curso se desenvolva por meio da Alternância, elaboramos uma proposta para a Licenciatura Intercultural Indígena que, na prática, dar-se-á da seguin-

21. Ver, por exemplo, Gimonet (1998) e Begnami (2006).

te forma:

(a) cada semestre possui a seguinte estrutura organizacional: Tempo Universidade > Tempo Comunidade > Tempo Universidade > Tempo Comunidade > Tempo Comunidade;

(b) por meio da semestralização do curso, foi possível pensar em Componentes Curriculares que tem início, desenvolvimento e fim no mesmo semestre em que são ofertados. Assim, é possível pensar no movimento de idas e vindas que a alternância requer, seguindo a lógica de desenvolvimentos dos Componentes Curriculares que se iniciam no Tempo Universidade e se encerram no último Tempo Comunidade;

(c) em cada semestre do Curso, os alunos são matriculados em uma quantidade de Componentes Curriculares predefinida na nova matriz curricular. Dessa forma, é possível pensar em recortes e seleção de temas e conteúdo que no período de um semestre pode ser desenvolvido, usando os dois Tempos que compõem a alternância nos movimentos que lhe são peculiares;

(d) os Componentes Curriculares são desenvolvidos ao longo do semestre, com uma distribuição de carga-horária no Tempo Universidade (presencial) e no Tempo Comunidade (não-presencial), respeitando a porcentagem máxima de horas não-presenciais permitida pela legislação que reza sobre cursos presenciais;

(e) para garantir o acompanhamento e a orientação das atividades de ensino, pesquisa e extensão propostos para o semestre em curso, foi criado um Componente Curricular que se desenvolve exclusivamente no Tempo Comunidade e que nele está previsto, além de tudo, o desenvolvimento de um projeto de pesquisa-ação que se constrói por meio da inter-relação dos Componentes Curriculares ofertados no semestre, sendo de inteira responsabilidade do acadêmico o trabalho de leitura da realidade; observações; coleta de dados; reflexões; análises; utilização de saberes empíricos; questionamentos; a busca por respostas; elaboração de propostas de intervenção; submeter à prova suas

propostas; e realizar uma avaliação do processo e do resultado; cabendo ao professor formador realizar orientações em acompanhamentos que se faz por meio de atendimentos pedagógicos ocorridos nos meses em que os alunos não vão para a Universidade, ficando cada um em suas respectivas comunidades;

(f) o momento em que o professor se encontra nas comunidades em que os acadêmicos vivem, é o momento de atendimento pedagógico que se caracteriza por ser um momento de aula; um momento de recepção e orientação das atividades em desenvolvimento; um momento de conhecer ou aprofundar o conhecimento da realidade do alternante; um momento de receber formação específica; um momento de se perceber na docência compartilhada; um momento de aperfeiçoar as suas práticas enquanto formador inter-, trans- e multidisciplinar;

(g) enfim, cada semestre possui dois Tempos Universidades que alternam com os Tempos Comunidades, num movimento de, no mínimo, duas idas e vindas; possibilitando a realização de reflexões em torno do projeto de alternância desenvolvido no semestre, bem como a socialização dos resultados parciais da pesquisa na Universidade e dos resultados no Tempo Comunidade.

Na área de Linguagens, fazendo uso desse novo modelo de formação adotado no curso desde o segundo semestre de 2013, conseguimos desenvolver junto com os alunos as seguintes pesquisas:

(a) *Levantamento parcial da realidade sociolinguística da comunidade indígena do alternante*[22] (2º/2013). O objetivo foi identificar a realidade sociolinguística da comunidade na qual vive cada acadêmico. Com esta pesquisa foi possível compreender o processo de coleta, registro, sistematização e análise de dados linguísticos a partir da metodologia adotada para a realização da pesquisa; descrever e analisar a atitude dos falantes com relação às língua em contato –

22. Essa pesquisa foi fundamentada nos trabalhos sobre levantamento da situação sociolinguística de povos indígenas no Brasil, com destaque aos trabalhos de Silva (2001) e Guimarães (2002).

indígena (Guaraní ou Kaiowá) e o português; descrever e analisar a facilidade linguística e os usos e funções das línguas nos diferentes domínios sociais e nas interações intra e intergrupos; contribuir com os estudos sociolinguísticos que se desenvolvem em nosso país acerca dos povos indígenas; fornecer subsídios aos professores guarani e kaiowá para a construção de uma prática pedagógica fundada nos interesses, necessidades e aspirações dessas comunidades e, ainda, voltada para a sua realidade sociolinguística;

(b) *Identificação da Realidade do Ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas Escolas Indígenas Guarani e Kaiowá*[23] (1º/2014). O objetivo foi identificar a realidade do Ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas Escolas Indígenas guarani e kaiowá. Para tanto, os alunos tiveram que analisar o PPP das escolas indígenas, buscando identificar o que está previsto no documento sobre o ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas Escolas Indígenas; observar o ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas Escolas Indígenas guarani e kaiowá; realizar entrevistas com os professores das áreas para identificar a opinião deles acerca do desenvolvimento das atividades de ensino nas áreas de Línguas, Artes e Educação Física; realizar entrevistas com alunos para identificar a opinião deles acerca do desenvolvimento das atividades de ensino de Línguas, Artes e Educação Física; descrever a realidade do Ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas Escolas Indígenas guarani e kaiowá; e verificar se, no desenvolvimento do ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas escolas indígenas guarani e kaiowá, ocorre interculturalidade e interdisciplinaridade;

(c) *Elaboração de um dicionário etnológico dos povos Kaiowá e Guarani* (2º/2014). A ideia era recompilar dados para produzir artigos - em Guaraní e em Kaiowá, traduzidos ao português – sobre as principais práticas e conceitos culturais dos povos kaiowá e guaraní contemporâneos, priorizando a perspectiva indígena (émica) e valorizando as competências linguísticas e epistemológicas de docentes e discentes

23. Essa pesquisa foi fundamentada em André (2005).

integrantes do projeto; registrar os principais processos de criação/produção, utilização e conservação dos elementos que integram a cultura material dos povos Kaiowá e Guarani: casas, cestarias, vestes, culinária, práticas terapêuticas, manejo da natureza etc.; registrar os principais aspectos da cultura imaterial: mitos e outros gêneros discursivos, rituais, cosmologia, religião, organização social, costumes diversos etc.; registrar os novos elementos da cultura material e imaterial incorporados ou apropiados recentemente na cultura pelos indígenas; oportunizar a pesquisa-ação em parceria (docentes y discentes) do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, através de projeto, metodologia e objetivos compartilhados; organizar material na língua indígena sobre os aspectos fundamentais das culturas Guarani e Kaiowá, para a alimentação de um banco de dados a ser criado Teko Arandu; potencializar a capacidade investigativa dos acadêmicos indígenas no âmbito de sua própria cultura e em sua própria língua, assim como na língua portuguesa; e oportunizar a docentes do curso o crescimento na compreensão da cultura e da língua indígena, assim como na capacidade de traduzir a língua e a cultura.

4 Os desafios da formação linguística na área de Linguagens da Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu

A Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu vive hoje uma segunda fase de formação. A primeira fase ocorreu quando o curso ainda estava na Faculdade de Educação (FAED), no período de 2006 a 2011. Durante essa fase, embora o curso tenha sido lotado na FAED, boa parte das disciplinas permaneceu distribuída em outras Unidades Acadêmicas: Faculdade de Artes, Comunicação e Letras (FACALE); Faculdade de Ciências Humanas (FCH); Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais (FCBA); Faculdade de Ciências Exatas (FACET). Dessa forma, havia sempre uma contribuição dos professores das outras faculdades para o desenvolvimento do Curso. Além desses docentes, as parcerias realizadas, tanto para pensar a concepção do curso quanto a sua implantação, foram fundamentais para que a Licenciatura pro-

gredisse. Nesse sentido, muitos Módulos também eram ministrados por professores da UCDB-MS e por professores cedidos pela SED-MS.

A Licenciatura Intercultural Indígena, como já dito, foi pensada como um curso que se desenvolveria na perspectiva da alternância que, grosso modo, consiste numa formação que ocorre em tempos e espaços distintos (Universidade/Comunidade, Presencial/Não-Presencial) num movimento de idas e vindas, o que facilita um trabalho de intervenção pedagógica e social nas comunidades das quais os acadêmicos fazem parte. Por essa razão, o curso é constituído de Tempos Universidade e Tempos Comunidade.

No início do curso, o Tempo Universidade ficava em grande medida sob a responsabilidade dos professores consultores, que eram das instituições parceiras do Curso, ou dos professores "titulares" da Universidade, que eram os professores das outras Unidade Acadêmicas. Percebemos que esse processo trazia um prejuízo pedagógico aos acadêmicos do curso; uma vez que, mesmo que os professores "assistentes" do curso (em sua maioria, professores substitutos ou cedidos pela Secretaria de Educação de MS) participassem da elaboração do planejamento das aulas, eram apenas estes que realizavam os atendimentos pedagógicos do Tempo Comunidade. Contudo, como a demanda passa a aumentar, aos poucos, os professores da UFGD passam também a atender os alunos em suas respectivas comunidades. Os problemas decorrentes dessa estrutura são vários e foram sendo identificados à medida que o curso se desenvolvia. Entre eles, podemos destacar:

(a) a falta de clareza do que é a metodologia da alternância fazia o curso se desenvolver como se fosse um curso modular com etapas intensivas, dando ênfase ao Tempo Universidade e menor importância aos trabalhos a serem desenvolvidos no Tempo Comunidade. Nesse sentido, concentravam-se as aulas na Universidade, com pouco ou nenhum planejamento para dar continuidade à formação dos professores indígenas no período em que os acadêmicos estavam em suas respectivas áreas indígenas. Isso ocasionava quebras no curso, dificultando o estabelecimento de

um fio condutor que permitia aos professores e acadêmicos enxergarem o movimento necessário da alternância que, por sua vez, prevê início de atividades planejadas, desenvolvimento e conclusão, considerando todo o percurso espaço-temporal necessário para cursos que funcionem nessa modalidade;

(b) a divisão de professores em "titulares" e "assistentes", além de estabelecer uma hierarquia desnecessária, impedia a constituição de uma equipe pedagógica que, coletivamente, pudesse desenvolver os trabalhos na universidade e nas comunidades, pois somente os assistentes acompanhavam os acadêmicos nas áreas indígenas, vivenciando e aprendendo novas experiências, aproximando-se, de fato, da realidade dos professores indígenas em formação; e

(c) o fato de não ter um corpo docente exclusivo para o curso, impedia o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão a partir de reflexões coletivas, pois a rotatividade de professores internos e a participação de professores externos (apenas nas etapas presenciais e em raras reuniões) não facilitavam encontros regulares necessários para a realização de possíveis ajustes pedagógicos, visando aumentar a qualidade da formação oferecida.

Diante disso, entendemos que qualquer curso de formação de professores indígenas, sem um corpo docente específico, não consegue pensar no seu desenvolvimento, por mais especialistas que os docentes sejam em suas áreas de conhecimento. Nesse tipo de curso, o diálogo e a reflexão precisam ser constantes, não só para planejar as aulas, elaborar material, fazer avaliações acerca do andamento do curso, preparar as etapas presenciais no Tempo Universidade e os atendimentos pedagógicos que ocorrem no Tempo Comunidade; mas também para discutir e amadurecer concepções sobre Educação Escolar Indígena diferenciada, específica e autônoma; interculturalidade; interdisciplinaridade; transdisciplinaridade; docência multidisciplinar; bilinguismo e políticas linguísticas, por exemplo. Nesse sentido, não podemos nos satisfazer apenas com ações pontuais, mas todas essas questões devem ser compreendidas, aceitas, defendidas e postas em prática por todo o corpo docente.

É nesse contexto que a segunda fase do curso começa a se desenvolver. Primeiro ocorre a retirada do curso da FAED, ficando alguns meses ligado diretamente à PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação). Até que, em 28 de maio de 2012, é criada a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), na qual o curso passou a ser lotado. Com isso, o curso teve direito a 11 vagas de professores efetivos e exclusivos, sendo que cinco deles foram redistribuídos das outras Unidades Acadêmicas da UFGD; abrindo, posteriormente, 6 vagas para concurso. Atualmente, temos 11 professores efetivos (2 da área de Matemática, 2 da área de Fundamentos da Educação e da Educação Escolar Indígena, 3 da área de Ciências Humanas, 2 da área de Ciências da Natureza e 2 da área de Linguagens); 4 professores cedidos da Secretaria de Educação de MS (um de cada área de habilitação do curso: Ciências Humanas, Matemática, Ciências da Natureza e Linguagens); totalizando 15 professores com encargos de ensino exclusivos, excetuando os casos de professores que também atuam em Programas de Pós-Graduação. Além disso, contamos também com a participação de professores da Licenciatura em Educação do Campo, principalmente docentes das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, uma vez que esse curso possui apenas duas habilitações.

Parte desse grupo de professores, como já dissemos, passou a estudar o Projeto Pedagógico do curso a fim de verificar quais seriam as alterações possíveis a serem feitas sem alterar a essência do curso e do que ele representa para os Guarani e Kaiowá. Para realizar as alterações, foram realizados sucessivos seminários, debates, reflexões e avaliações com a participação de representantes do Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, professores das instituições parceiras (UCDB e SED), egressos e acadêmicos do curso. Temas como alternância, interculturalidade e políticas linguísticas foram recorrentes nos diversos momentos de estudo e socialização das concepções amadurecidas. Houve, com isso, uma reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso, com alterações na matriz curricular e na dinâmica de desenvolvimento da Licenciatura.

Quanto aos desafios que acompanharam o processo de reestruturação do PPC da Licenciatura Intercultural Indígena, o

primeiro que destacamos é a valorização do 'espírito' de luta, da ideologia étnica presente no processo de criação do curso na UFGD, mantendo-o vivo entre os discentes, mas também entre os docentes.

Outro desafio que se apresentou foi o de vencer o descompasso existente entre a retórica da diferença constituída pela legislação educacional e a diferença efetivamente praticada tanto nos cursos de formação de professores indígenas quanto na educação básica[24]. De outra sorte, os amadurecimentos teóricos propostos permitiram que repensássemos o estatuto dos saberes academizados que os toma como únicos e verdadeiros, fazendo-os dialogar com os saberes indígenas.

No rol de desafios que se apresentaram no processo de reestruturação, chegamos a um que consideramos dos mais importantes: imprimir maior qualidade acadêmica às ações da Licenciatura Intercultural. Para tanto, estivemos atentos em pensar ações para melhorar a produção docente e discente, o acompanhamento dos egressos, a melhoria do uso da metodologia da alternância, o estímulo ao compromisso discente com sua formação e a produção de material didático específico. O que nos guiou para definirmos estratégias de aplicabilidade do Projeto Pedagógico do Curso foi a necessidade de investimento na dimensão do ensino; pois, não raras vezes, as licenciaturas configuram-se como bacharelados disfarçados.

Nessa segunda fase do curso, embora tenham ocorrido avanços, os desafios persistem: como tornar a formação mais intercultural; como prosseguir com a consolidação de políticas linguísticas que favoreçam a língua indígena na universidade; como acentuar, nos formadores, o comprometimento político-social com a formação e como aproveitar melhor os tempos de formação na universidade e nas comunidades indígenas.

Na área de Linguagens, três dois os principais desafios

24. Compreendemos a retórica como é definida por Reboul (2004) apud Knapp (2011): "a arte de persuadir pelo discurso". Assim, tomamos a persuasão como elemento ativo para a construção da nossa análise, que, para o mesmo autor, "a persuasão retórica consiste em levar a crer, sem resultar, necessariamente, no levar a fazer". Podemos, então, observar que, no campo do discurso da retórica, a Educação Escolar Indígena se transformou; entretanto, devemos assumir que a prática escolar indígena ainda é muito semelhante à escola de décadas atrás.

para o aprimoramento da formação linguística. O primeiro é o tempo dispensado para essa formação, tendo em vista que a área de Linguagens não forma professores apenas para o ensino de línguas, mas também para o de Artes e de Educação Física. Isso implica a necessidade de distribuir, de forma equânime, a carga horária total da área entre as subáreas que a compõem. O que nos leva a lidar com um tempo curto de formação linguística.

O segundo desafio é a capacitação dos profissionais que já atuam na área de Linguagens. Atualmente, temos 5 docentes lotados na FAIND e que auxiliam na formação proposta nessa área: quatro efetivos e uma professora cedida pela Secretaria de Educação (SED-MS). Dos cinco, três são mestres em Linguística; entre os três, há um com doutorado nessa área; além de um mestrando em Linguística, e um docente com mestrado e doutorado em História; este, embora seja um dos professores responsáveis pela formação no Núcleo Comum do Curso, tem ministrado disciplinas na área de Linguagens, sobretudo disciplinas que tratam de tecnologia, cultura e educação escolar indígena, numa perspectiva interdisciplinar, seguindo um modelo de docência compartilhada. Além disso, dentro da equipe de Linguagens, temos apenas um único formador bilíngue (português e Guarani).

Referências

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.

BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2006, n. 3. p. 24-47.

GIMONET, Jean-Claude. **A alternância na formação**: Método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais (Tradução de Thierry de Burghgrave). L'Alternance em Formation. 'Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?' L'experiénce de Maisons Falimiales Rurales'. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. Alternance, Developpement Personnelet Local. Paris: L'Harmattan, 1998, pp. 51-66.

GRANNIER, Danielle Marcelle. **Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua**. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Português – Língua Estrangeira, em setembro de 2000/USP entregue para publicação em Cadernos do Centro de Línguas, Volume 4, USP, 2001.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. **A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática dos professores Xerente**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

KNAPP, Cássio. **Retórica da educação escolar indígena**: entre o mesmo e o diferente. Dissertação de Mestrado. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, 2011.

PALADINO, Mariana & ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012, pp. 116-118.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel. **A situação sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2001.

TUBINO, Fidel. **Del Interculturalismo Funcional al Interculturalismo Crítico**. 2004. Disponível em: <http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf>. Acesso 10 abr. 2014.

UFGD/FAIND. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena** - Teko Arandu. Dourados: UFGD, 2012.

OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: COMO FICA A LITERATURA?

Célia Regina Delácio Fernandes[25]

1 Começando a tecer os fios...

> Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.
>
> Paulo Freire

Para iniciarmos nossa conversa, vamos situar brevemente o local de nossa fala: Universidade Federal da Grande Dourados, localizada na cidade de Dourados, no Estado de Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste do Brasil.

Em terras brasileiras, segundo dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2010), a população indígena é de 896,9 mil (0,47% da população brasileira), com a identificação de 305 etnias e 274 línguas indígenas. Nesse conjunto, o Estado de Mato Grosso do Sul apresenta a segunda maior população indígena do País. Para completar esse quadro, dados do IBGE apontam que os povos Guarani e Kaiowá ocupam 35 mil hectares do Estado de Mato Grosso do Sul, com uma população total de 46 mil indígenas.

Nesse cenário, na cidade de Dourados, no Mato Grosso do Sul, atualmente existem 45 escolas municipais, no entanto, apenas sete escolas são de educação escolar indígena. Trata-se de uma minoria completamente desfavorecida, que enfrenta inúmeras carências de recursos e graves problemas resultantes da falta de demarcação de terras, que demanda política específica

25. Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Dourados-MS. Doutora em Teoria e História Literária pela UNICAMP, professora associada. E-mail: CeliaFernandes@ufgd.edu.br.

de formação e valorização dos profissionais da área da educação.

Como resultado da luta de professores Guarani e Kaiowá, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu foi implantado em 2006 na Universidade Federal da Grande Dourados, com a colaboração de várias instituições e o envolvimento de cerca de 20 prefeituras municipais, durante a gestão democrática, plural e inclusiva do professor Damião Duque de Farias. Esse curso oferta Licenciatura Plena em Educação Intercultural, almejando proporcionar condições para o diálogo entre os saberes indígenas e não indígenas, com habilitações em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza.

Com o objetivo de formar professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, em nível superior, para atuar nas escolas de suas comunidades no Ensino Fundamental (anos finais) e Médio, o percurso de construção da Licenciatura Intercultural Indígena perpassou muitas discussões e alguns formatos até se consolidar no Projeto Pedagógico atual que vamos nos debruçar para discutir a inserção da disciplina Literatura em seu currículo. A partir de 2011, o Teko Arandu passou por um processo de reestruturação do Projeto Pedagógico que durou, aproximadamente, dois anos, antes de ser implantado o novo currículo, fato ocorrido em julho de 2013. Nesse período, o professor Andérbio Márcio Silva Martins respondia pela área de Linguagens, encargo assumido desde janeiro de 2011, e também pela coordenação do curso, mas as discussões sobre a proposta de habilitação da área de Linguagens para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, ensino de Língua Guarani como primeira língua, ensino de Artes, de Educação Física e de Literatura antecederam o processo de implantação do novo currículo. Registra-se que o currículo anterior fazia menção a literatura oral, mas não era disciplina, era apenas conteúdo. Literatura e ensino de Literatura só começaram a ser parte da formação dos alunos na área de Linguagens com a implantação do novo currículo em julho de 2013. Desse modo, no segundo semestre de 2013, a disciplina de Ensino de Literatura I foi ministrada para a turma 2011, que se formou em 2015 e conseguiu pegar parte desse currículo novo, enquanto a turma 2012 se inseriu na área de Linguagens com o currículo

completamente novo. Com efeito, até o momento temos somado três experiências com a inserção da literatura no currículo, as turmas 2011, 2012, 2013 e 2015, o que torna possível a construção e a reflexão da proposta estabelecida.

O relato que apresentamos a seguir procura mostrar o espaço da literatura na área de Linguagens do Teko Arandu e discutir como seu percurso foi sendo construído, por meio das experiências vivenciadas pela docente, pelos acadêmicos que realizaram o Estágio Docência nessas disciplinas e pelos estudantes indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, apontando seus avanços e suas fragilidades.

2. Ensino de Literatura: o que ensinar, por que ensinar?

> *Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.*
>
> Paulo Freire

Atualmente, o ensino de Literatura tem seu espaço garantido na área de Linguagens, totalizando três disciplinas com carga horária de 72 horas cada, sendo que 60 horas são cumpridas nas duas etapas presenciais na UFGD (Tempo Universidade) e as outras 12 horas não presenciais são cumpridas nas aldeias onde vivem e atuam os estudantes (Tempo Comunidade). As disciplinas implantadas são Literatura na Educação Escolar Indígena, Literatura e Ensino I e Literatura e Ensino II. Como se vê, desde 2013, há um avanço muito grande na inserção dessas disciplinas, perfazendo uma carga horária de 216 horas, ainda que possamos questionar a adequação dos assuntos de suas ementas para o público pretendido, que vem sendo alterado a partir das experiências vivenciadas em cada turma. Apesar de essa carga horária apontar para um aspecto favorável do curso, a área de Linguagens ainda não conta com a disponibilização de uma

vaga para essa disciplina, tendo que solicitar a colaboração de docente lotada na Faculdade de Comunicação, Artes e Letras – FACALE. O mesmo problema ocorre com as disciplinas de Artes e de Educação Física, fator que acaba aumentando o trabalho de acompanhamento realizado nas aldeias pelos professores da FAIND, entre outras atribuições.

Por essa razão, fui convidada a lecionar literatura no Teko Arandu. Esse convite, ao mesmo tempo em que gerou alegria, despertou ansiedade e muitas inquietações: o que ensinar? Por que ensinar literatura na área de Linguagens? Para que ensinar literatura? Que literatura ensinar?

Aceitei o convite pensando que eu estava vivendo em terras indígenas e precisava contribuir de alguma maneira, considerando que no curso de Letras não havia nenhum especialista nessa área e a presença da literatura como disciplina no currículo da licenciatura indígena era algo inédito. Abro parênteses para esclarecer melhor um dos motivos que me levaram a aceitar o desafio. Até aquele momento minha única experiência com educação indígena havia ocorrido em 2007, na disciplina de Estágio Supervisionado em Literatura para os graduandos em Letras, quando sugeri a escola indígena Tengatui Marangatu – Polo, localizada na Reserva Indígena, aldeia Jaguapiru, para a realização dos projetos, pensando na possibilidade de uma troca de saberes com a comunidade escolar indígena. É oportuno registrar que na ocasião em que eu propus para os alunos de Letras o estágio com as turmas indígenas do Ensino Fundamental, a mídia local anunciava casos de violências entre indígenas por causa de drogas, e houve muita resistência por parte deles em aceitar a proposta, alegando inclusive que poderiam correr riscos de vida indo para a aldeia. A partir dessas falas, percebi que havia muito preconceito dos nossos alunos com relação à população indígena, do mesmo modo que esse preconceito está disseminado na maioria dos habitantes de Dourados. Em vista disso, foi necessário primeiro desconstruir nos alunos o preconceito, enraizado pela mídia local – que apoia o latifúndio e o agronegócio – com muita conversa sobre o assunto, para depois viabilizar a nossa ida a campo. A despeito de todas as atrocidades divulgadas pela mídia contra os indígenas, conseguimos realizar o estágio com muito êxito e essa

experiência, tanto para os estagiários graduandos em Letras/Literatura quanto para os alunos indígenas, foi muito proveitosa e enriquecedora. Fecho parênteses.

Assim, em 2013, considerando essa experiência exitosa na graduação e o contexto local dos indígenas, aceitei o desafio para ministrar a disciplina de literatura e aproveitei a oportunidade para convidar duas mestrandas em Letras para cumprir o Estágio Docência no segundo semestre de 2013: Érica de Assis Hoki e Rosineide da Silva. Essa primeira experiência de lecionar literatura para os indígenas foi instigante porque não sabíamos o caminho a ser feito, se o que estávamos planejando daria certo ou não. Tudo era novidade. Foram muitas reuniões em que discutimos a ementa da disciplina Literatura e Ensino I e procuramos pensar as melhores formas de ensinar/aprender para as aulas serem atraentes, dinâmicas e produtivas, tendo em vista a concentração da carga horária em três dias inteiros de cada etapa, com aulas no período matutino e vespertino e, ainda, atividades culturais e políticas no noturno. Queríamos que a literatura pudesse fazer alguma diferença na vida de cada um desses graduandos, que fosse muito prazerosa e significativa para a compreensão de si, do outro e do mundo. Para tanto, elaboramos uma apostila com a seleção de conteúdos propostos na ementa para as aulas presenciais e também para as leituras e atividades a serem desenvolvidas no Tempo Comunidade.

A ementa de Literatura e Ensino I traz os seguintes assuntos a serem abordados ao longo da disciplina: "O tratamento didático das literaturas de língua portuguesa. Das origens do gênero infanto-juvenil a Monteiro Lobato. A produção literária infanto-juvenil da década de 1970 à contemporaneidade. Literatura Brasileira Colonial e Império." Ao pensarmos o planejamento a partir dessa ementa, observamos de imediato que o último tópico estava deslocado do conjunto e, portanto, deveria ser retirado. Não foi exequível articular "Literatura Brasileira Colonial e Império" com a Literatura infanto-juvenil porque, além de serem modalidades estudadas com especificidades próprias no campo literário, a ementa direciona para uma abordagem histórica diacrônica do gênero infanto-juvenil e a inserção abrupta da literatura adulta do Brasil Colônia e do Império revela-se inapropriada.

Dessa maneira, colocamos nossa posição para a coordenação do curso, que concordou com nossos argumentos, justificando a retirada desse assunto da disciplina a ser ministrada.

Com a definição de nosso objetivo principal para essa disciplina de propor subsídios teóricos que possam contribuir para elaboração de métodos e estratégias para incentivar o gosto pela leitura literária, focamos no tratamento didático da produção literária infanto-juvenil como fio condutor, visando as características de oralidade dos povos indígenas e a relevante missão de formarmos professores leitores. Nessa perspectiva, partimos do relato da história de leitura de cada um dos alunos que é, simultaneamente, coletiva e individual, com o propósito de montarmos um projeto de leitura para as escolas indígenas baseado nos textos de Freire (1982), Lajolo (2005), Fernandes (2011) e Fernandes e Vieira (2010). Esse caminho, no entanto, precisou ser revisto quando notamos que essa memória de leitura de obras literárias era inexistente ou muito pequena de repertório, tornando-se necessário pegar o atalho da oralidade para resgatar as lembranças das histórias contadas pelos mais velhos.

Também definimos os objetivos específicos dessa disciplina, pautados no conteúdo programático a ser trabalhado: propiciar reflexões acerca das origens e do conceito literatura infanto-juvenil e apresentar panorama dessa produção no espaço, sobretudo, do Brasil; fornecer subsídios teóricos que possam contribuir para uma leitura mais efetiva do texto literário que visa ao público infanto-juvenil; desenvolver estudos/reflexões acerca do papel de Monteiro Lobato e de sua obra na literatura infanto-juvenil brasileira; auxiliar a reflexão teórica dos estudos sobre a literatura infanto-juvenil brasileira e a formação do professor de Ensino Fundamental; apresentar as principais características e escritores da literatura infanto-juvenil contemporânea; conhecer a temática indígena e alguns escritores indígenas na produção literária para crianças e jovens. Para se aproximar da literatura dos povos indígenas em circulação no mercado, selecionamos os textos teóricos de Aracy Alves Martins e Nilma Lino Gomes (2010) e de Rosa Maria Hessel Silveira e Iara Tatiana Bonin (2012).

Somado aos nossos preparativos, o curso Teko Arandu prevê reuniões pedagógicas e Seminários antes e após a etapa

presencial, com toda a equipe envolvida, para debater, aprimorar e aprofundar as práticas pedagógicas. Nessa lógica, em 2013, foi discutido nas reuniões pedagógicas que antecederam o início da etapa, presididas pelo coordenador do curso Professor Andérbio, que esse curso diferenciado requer uma didática enriquecida por meio do conceito de alternância, defendido por Jean-Claude Gimonet (1999; 2007), com atendimentos pedagógicos nas aldeias que os alunos residem, possibilitando a formação de educadores que possam utilizar os saberes construídos ao longo do curso, a partir da reflexão de sua prática, para interferir na realidade de sua comunidade indígena, transformando-a. Tais encontros foram esclarecedores e fundamentais, inclusive para estabelecer uma perspectiva interdisciplinar, tanto no curso quanto na área de Linguagens, pois englobou a participação de todos os professores da FAIND. Entre os assuntos pautados, debatemos os pressupostos básicos para a compreensão da alternância; perfil do alternante; propostas de projetos interculturais; propostas pedagógicas que privilegiam o alternante; a cultura do aluno indígena; valorização dos saberes local e algumas estratégias para um melhor aproveitamento do curso.

Convém ressaltar dois aspectos singulares do Teko Arandu: o ritual da reza e o memorial. O primeiro diz respeito a um costume indígena que tem seu espaço assegurado todos os dias, antes do início das aulas e no final, momento em que ocorre a reza coletiva feita pelo pajé ou rezador e é acompanhada pelos cantos e danças dos indígenas, com instrumentos sonoros. Outro aspecto interessante do curso é que todas as aulas são registradas em um Memorial de cada turma. No início das aulas são lidos os relatos da aula anterior, feitos por dois alunos escolhidos, um em Língua Portuguesa e outro na Língua Guarani. Na sequência, novamente são escolhidas duas outras pessoas para realizarem o relato da próxima aula. Esses memoriais, além da importância do registro, também servem como uma devolutiva de como a aula está sendo compreendida pelo relator, sinalizando para as dificuldades de comunicação que precisam ser melhoradas.

No decorrer das aulas, percebemos que o desafio de trabalhar com os indígenas caminha muito além de seguir o plano de ensino, que foi cuidadosamente elaborado e apresentado no

primeiro dia de aula. O tempo deles é diferente do nosso, mais lento, apontando que o ritmo é outro e deve ser respeitado, ou seja, foi preciso acalmar nossas expectativas quantitativas em detrimento de uma discussão qualitativa e seletiva de conteúdo. Também foi imprescindível um cuidado constante com as palavras – e a necessidade permanente de conferir seus possíveis entendimentos – assim como a busca de estratégias para fazer com que os alunos se sintam à vontade para participar das aulas e expressarem sua opinião. Após conquistarmos a confiança da turma 2011, conseguimos avançar com profundidade nos conhecimentos propostos.

Em linhas gerais, na avaliação final dessa disciplina, realizada pelos alunos, tanto na conversa quanto na escrita sem a identificação, averiguamos que, apesar de eles gostarem muito da metodologia das aulas, acharam que faltou mais tempo para leitura literária em sala de aula. Em outras palavras, mencionaram que apresentamos muitos livros bonitos, mas apenas aguçamos os seus desejos sem oferecer o tempo suficiente para a degustação. Outra observação digna de nota foi o fato de eles apontarem que gostariam de ler mais textos escritos por indígenas. E, por fim, sinalizaram que a comunicação seria melhor se a professora falasse a Língua Guarani.

Essa avaliação da turma 2011 foi muito importante para repensarmos o conteúdo e a metodologia das outras disciplinas de literatura para essa turma e também paras as turmas 2012 e 2013. Nessa direção, para os próximos planejamentos, além de prevermos um tempo maior de leitura em sala de aula, com a seleção de textos de tamanhos adequados, procuramos pesquisar e trazer mais textos sobre a literatura indígena e também de autoria indígena (SILVEIRA; BONIN, 2012). Sublinhamos que, a despeito de nossos esforços, encontramos poucas obras literárias escritas por indígenas e, especialmente, pelas etnias Guarani e Kaiowá elas são ainda mais raras.

3 "Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar"

> *Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*
>
> Paulo Freire

Ao prosseguir na nossa caminhada, outros desafios foram se colocando. Assim, vamos apresentar as ementas das outras duas disciplinas de literatura, seguidas de nossos comentários. No que tange à disciplina Literatura e Ensino II, a ementa define as diretrizes gerais a serem seguidas para o planejamento:

> Ementa: Literatura Brasileira do Século XIX ao Modernismo. Escolas tradicionais e novas tendências. Estudo teórico-prático comparativo da literatura articulado à investigação inter-relacional com o social, o político, o cultural, o histórico. Leitura contrastiva de obras literárias, favorecendo a visão crítica das literaturas nacionais com ênfase nas diferenças culturais.

Para dar continuidade as reflexões sobre as práticas de ensino abordadas na disciplina anterior, decidimos alterar completamente essa ementa que, além de incorrer na periodização literária, não contempla o ensino de literatura. Nesse sentido, com o aval da coordenação do curso, focamos a literatura na escola e na vida, por meio dos letramentos, e na formação do professor como mediador das leituras literárias. Ademais, elegemos o ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários, examinando o livro de imagens, a poesia, o conto, o teatro e a autobiografia (FERNANDES; VIEIRA, 2010).

Nesse horizonte, estabelecemos como objetivo geral discutir o ensino de literatura no Ensino Fundamental e Médio e propor modelos de ensino na perspectiva do letramento e dos gêneros literários. Tal objetivo se desdobra em outros mais específicos: investigar o contato dos jovens com textos literários;

conhecer o acervo literário das bibliotecas escolares indígenas; apresentar métodos e estratégias de ensino de literatura; propiciar reflexões acerca dos gêneros literários; discutir concepções de letramento literário, formação do leitor, papel do educador, práticas de ensino de literatura no Ensino Fundamental e Médio; e propor subsídios teóricos que possam contribuir para elaboração de propostas para incentivar o gosto pela leitura literária.

Com relação à ementa proposta para a disciplina Literatura na Educação Escolar Indígena, notamos que as diretrizes contemplam de maneira relevante o contexto das escolas indígenas Guarani e Kaiowá, não parecendo, a princípio, carecer de alterações:

> Ementa: Literatura: conceito, histórico, natureza, funções. Espaço da literatura no currículo do Ensino Fundamental e Médio das escolas indígenas Guarani/Kaiowá. Desenvolvimento de métodos e técnicas para o estudo da literatura no Ensino Fundamental e Médio das escolas indígenas Guarani/Kaiowá. O livro didático de literatura: possibilidades e restrições. A leitura da literatura. Discussão sobre o desenvolvimento da literatura Guarani/Kaiowá a partir das escolas indígenas Guarani/Kaiowá.

No que diz respeito ao objetivo geral, delimitamos propor discussões teóricas e subsídios práticos que possam auxiliar no saber da literatura geral e indígena para a contribuição na formação do docente enquanto mediador de leituras literárias. Esse objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: apresentar o conceito de literatura bem como sua função e importância para a sociedade; discorrer sobre o espaço da literatura indígena no currículo do Ensino Fundamental e Médio das escolas indígenas; discutir sobre a obrigatoriedade da lei n. 11.645/08 que defende o ensino dos conteúdos dos povos indígenas na literatura; propor métodos e técnicas para o estudo da literatura no Ensino Fundamental e Médio das escolas indígenas Guarani e Kaiowá; auxiliar a reflexão teórico-crítica sobre o uso do livro didático para o ensino da literatura em sala de aula, bem como suas possibilidades e restrições; mostrar as principais caracte-

rísticas e escritores da literatura indígena; desenvolver leituras/reflexões literárias a partir de obras que representam a realidade indígena; valorizar e incentivar as artes verbais orais (contos, mitos, cantos) em escritas literárias para o desenvolvimento do conhecimento cultural reflexivo.

No desenrolar das aulas, transcorridas com participações acaloradas, ficou clara a necessidade de uma ampliação no enfoque do primeiro tópico "Literatura: conceito, histórico, natureza, funções" da ementa de Literatura na Educação Escolar Indígena para que os alunos possam se reconhecer com uma concepção de literatura que dialogue com o contexto indígena. Para explicar melhor o que estamos falando, embora o conceito de literatura tenha sido trabalhado a partir de vários autores clássicos como Culler (1999), Todorov (2009), Antonio Candido (1985), Marisa Lajolo (2001), Marcia Abreu (2006), Rildo Cosson (2006), que alargam o campo literário e consideram outras produções literárias que sempre estiveram à margem (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009), tais como a literatura infantil, de mulheres, afrodescendente, indígena, entre outras, eles não alcançam a literatura com a dimensão dada por nossos indígenas, porque para estes a literatura tem valor de verdade, ou seja, não é simplesmente ficção, mas é realidade. Desse modo, as diversas concepções trabalhadas não deram conta do universo dos indígenas e foi necessário pesquisar, para as próximas turmas, um texto teórico que abordasse a complexidade de literatura para os indígenas Guarani e Kaiowá. Assim, após concluímos essa etapa, foi possível trabalhar com um texto sobre essa noção para os indígenas, que apresenta uma pesquisa sobre mitos da tradição oral indígena, concebendo os mitos como literatura, um saber verdadeiro que não é ficção nem religião (MINDLIN; FERREIRA, 1997).

Convém destacar que, no geral, começamos o percurso com literatura não indígena e, aos poucos, fomos inserindo obras literárias com temáticas indígenas e de autoria indígena. Nessa caminhada, por uma via de mão dupla, solicitamos aos alunos para fazer, no Tempo Comunidade, um levantamento das obras literárias com temática indígena e de autoria indígena nas escolas em que trabalham, apoiados no texto que versa sobre o assunto (SILVEIRA; BONIN, 2012). Na devolutiva, vários acadêmicos

chamaram a atenção para o fato de não haver livros de autores indígenas nas bibliotecas de suas respectivas escolas. Também se constatou a ausência de obras da literatura em Língua Guarani em boa parte das escolas. Com efeito, essas ausências nas bibliotecas das escolas indígenas representam um grande obstáculo para o professor indígena que queira trabalhar com o conhecimento e a memória das tradições culturais de seu povo (D'ANGELIS, 2006), demandando que a exclusão da literatura dos povos indígenas seja superada e comece a ganhar visibilidade na produção contemporânea. De acordo com Daniel Munduruku (2014), a literatura faz parte das diversas frentes de resistência dos povos indígenas e requer o registro da oralidade para não desaparecer, portanto, o escritor defende uma atualização permanente de saberes ancestrais na utilização das novas tecnologias da memória para que essa cultura não seja negada, mas mantenha-se sempre viva e renovada.

Mediante a avalição similar em outra turma (2013), foi preciso verificar a existência de obras de autoria indígena que circulam nas escolas públicas por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Como já pesquiso as políticas públicas de leitura e, em especial, as obras selecionadas e compradas pelo PNBE (FERNANDES, 2007), essa necessidade fez com que eu voltasse meu interesse para as obras de autoria indígena presentes nesses acervos. O saldo desse mapeamento inicial aponta para a escassez de obras de autoria indígena e ainda de pesquisas nessa área. Nessa perspectiva, constatamos dois desafios a serem enfrentados: 1) realizar pesquisas sobre a literatura indígena; 2) incentivar os indígenas a escreverem sua própria literatura.

Tais desafios inspiraram a urgência de duas providências. No que diz respeito à primeira providência, foi possível sugerir alterações de dois projetos de mestrado que orientamos no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD para abordar essa temática. O primeiro projeto de pesquisa a ser desenvolvido sobre esse assunto na área de Literatura é o da acadêmica Kelly Mara Soares Dornelles que cumpriu, em 2016, seu Estágio Docência na disciplina Literatura e Ensino I e mudou sua pesquisa para Representações indígenas no PNBE 2014, tendo defendido a sua dissertação em junho de 2017. O segundo projeto é da mestranda

Josi Almino intitulado Representações de personagens indígenas nas obras do PNBE/2006 a 2014.

A pesquisa de mestrado de Kelly objetivou estudar as representações indígenas em quatro obras literárias selecionadas para o acervo do PNBE/2014 (anos iniciais do ensino fundamental) de autoria indígena: Yaguarãboia – a mulher onça, de Yaguarê Yamã; Com a noite veio o sono, de Lia Minápoty; Karu Taru – o pequeno pajé, de Daniel Munduruku, e A mulher que virou Urutau, de Olívio Jekupe e Maria Kerexu. Já a pesquisa de Josi é mais panorâmica e busca analisar as representações dos personagens indígenas em obras selecionadas para os alunos do PNBE de 2006 a 2014, discutindo e comparando as de autoria indígena e não indígena. Ambos os projetos, inspirados e articulados com a prática docente na FAIND, estão vinculados no Grupo de Pesquisa "Centro de Estudos em Ensino, Leitura, Literatura e Escrita" (CEELLE), cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil - CNPq e certificado pela UFGD em 2012, sob a minha coordenação. Ressaltamos que essas pesquisas surgiram dos desafios colocados pelos estudantes indígenas no decorrer das disciplinas de literatura.

Outra demanda desafiadora está sendo refletir e atuar de modo a incentivarmos os indígenas a escreverem sua própria literatura, ou seja, tornarem-se escritores de sua etnia. Para esse segundo desafio, buscamos subsídios teóricos no texto Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los? (D'ANGELIS, 2005) para fomentar os indígenas a serem escritores. Também exibimos três vídeos com depoimentos de dois escritores indígenas (Daniel Munduruku e Olívio Jekupé) e uma escritora (Eliane Potiguara), seguidos da leitura e discussão dos textos produzidos por eles, para desenvolvermos a autoestima, a valorização da cultura indígena e, ainda, tratar da questão das mulheres, instigando o protagonismo feminista indígena.

Considerando esse percurso, começamos a pensar uma proposta de articulação de ações entre as três disciplinas para a formação do mediador de leituras literárias e do escritor indígena. Enquanto Literatura e Ensino I propõe um projeto de história de leitura que resgata a memória oral das histórias contadas de geração para geração e realiza o registro dessas memórias coleti-

vas, a Literatura e Ensino II incentiva a produção literária escrita por meio da autobiografia e a Literatura no Contexto Escolar Indígena promove a escrita e a ilustração de um conto bilíngue, em Língua Portuguesa e em Língua Guarani. Em todas as três disciplinas essas atividades se desenvolvem tanto na universidade quanto nas comunidades. Por exemplo, o gênero autobiografia é trabalhado e resulta na elaboração de uma autobiografia de cada aluno no Tempo Universidade e, para o Tempo Comunidade, cada graduando se encarrega de trabalhar com esse gênero em sua sala de aula na aldeia e organizar uma coletânea com a autobiografia dos alunos da turma em que atua. Com isso, esperamos multiplicar o saber literário produzido entre as paredes da FAIND, para todos os espaços dos territórios indígenas de Mato Grosso do Sul.

4 Algumas vozes sobre o Estágio Docência e a troca intercultural

Erro de português
Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena! Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.
Oswald de Andrade

Como já mencionado, o estágio dos mestrandos em literatura começou em 2013, com a turma 2011, e continua sendo realizado na Faculdade Intercultural Indígena Teko Arandu – FAIND que, por oferecer um curso diferenciado para o referido público, tem contribuído para a ampliação de novas perspectivas, além de possibilitar uma troca de saberes intercultural mais intensa (que a graduação convencional) entre docente e discente, dado o reconhecimento e a manifestação da diversidade cultural presentes nessa convivência.

Os depoimentos que apresentaremos foram transcritos dos relatórios de Estágio Docência de quatro acadêmicos do mestrado

em Letras – área de Literatura e Práticas Culturais – da FACALE/UFGD, que participaram como estagiários no ano letivo de 2015, nas disciplinas de Literatura e Ensino II, com a turma de Linguagens de 2012, e de Literatura no Contexto Escolar Indígena, com a turma de Linguagens 2013: Jessica Aparecida Escolarte de Souza, Jéssica de Barros Franciscati, José Alfredo Silva Melo Sobreira e Maykom de Faria e Silva.

De modo geral, segundo nossas conversas e os relatórios dos estagiários, a participação deles resultou em um avanço considerável em relação à formação docente de cada um. Os estagiários compreenderam o que significa atuar numa sala de ensino superior por meio do processo que envolveu aprofundados diálogos, tanto na preparação quanto no decorrer das aulas, elaboração de planos de ensino, seleção de textos, escolha de metodologias e dinâmicas, entre outros.

Para além das atividades realizadas e descritas nos relatórios que procuram traduzir os conhecimentos elaborados na troca intercultural, consideramos fundamental trazer algumas falas dos estagiários para mostrar como a convivência com os indígenas em sala de aula produziu um afeto, rompendo com os preconceitos veiculados pelas mídias na imagem dos indígenas. Na aproximação intensa ocorrida durante o processo ensino-aprendizagem rezamos, cantamos e dançamos com os indígenas antes e após o início das aulas. Somado a isso, escutamos suas histórias de vida e as inventadas. Por fim, também nos permitimos ser pintados pelos graduandos do Teko Arandu (turma 2013). A docente responsável pela disciplina, assim como os outros estagiários, aceitou "ser afetada" pelos indígenas Guarani e Kaiowá. Entenda-se o "aceitar ser afetado" na noção etnográfica de Jeanne Favret-Saada (2005, p. 160) que "não implica identificar-se com o ponto de vista nativo, nem se aproveitar da experiência de campo para exercitar seu narcisismo. Aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assume o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. [...]".

Para dar uma ideia do afeto provocado, do encantamento produzido pela convivência com os indígenas, da superação de preconceitos e das belíssimas trocas de aprendizagens, seguem algumas vozes dos estagiários:

Para José Alfredo Sobreira:

O Estágio Docência na FAIND foi, sem dúvida alguma, uma das experiências que mais me trouxeram orgulho e emoção. Foi, de fato, um privilégio cada instante vivido com os acadêmicos indígenas e sua cultura. Desta nós estagiários pudemos conhecer mais detalhadamente e, já adianto, sermos contagiados por sua beleza. Um aspecto, em especial, saltou-me aos olhos e coração, o qual preciso mencionar. Refiro-me à oração, realizada por todos, diariamente, antes do início das aulas e após o término das mesmas. A reza, assim denominada por eles, era dirigida por um ancião indígena, ora de uma etnia da região, ora de outra. Nesse momento, todos os presentes cantavam e dançavam, venerando seus deuses e, sobretudo, a terra, considerada por eles como a mãe de toda a vida.

O estágio de docência foi um divisor de águas. E as águas separadas foram aquelas turvas do senso comum, das cristalinas de outro senso: o incomum. Até o estágio, o índio era aquele pintado pela mídia e descrito pelo poeta – uma voz cada vez mais abafada que pergunta se "tem pão velho" (?) – senso comum. A partir do estágio (ou do contato com a cultura indígena), percebi que O ÍNDIO deveria ser escrito (d)escrito de outra forma e sem mentiras brancas. Um ser maiúsculo cuja força foi capaz de superar a "bruta chuva" do homem branco e permanecer "despido", permanecer ÍNDIO, mesmo após terrível colonização – senso incomum. Parabéns à cultura Indígena.

Saboresia foi como nomeamos uma atividade inesquecível, diga-se de passagem, fruto de uma discussão sobre o ensino de literatura que apontava para o fato de que a obra literária deveria ser degustada pelos próprios alunos, e não transmitida pela experiência de outrem. A partir disso idealizamos e realizamos Saboresia, uma dinâmica que consistiu, resumidamente, numa exposição sobre o gênero lírico e num término inusitado: biscoitos recheados de pequenos versos de poesia que, sem dúvida, marcaram a todos. Houve até aqueles que engoliram o biscoito e o verso de dentro, risos.

Para Jessica Aparecida Escolarte de Souza:

Logo quando a professora Célia falou do estágio na Licenciatura Indígena me animei, afinal, já tinha tido a oportunidade de trabalhar com os adolescentes indígenas do Ensino Médio, durante minha graduação, e deu muito certo. Ainda assim, dessa vez seria diferente... Agora com adultos... Será que a receptividade seria a mesma?

Como eu, na minha pouca experiência de professorado, poderia contribuir com algum ensinamento importante para um povo que possui histórias tão valiosas e que sobreviveram por tantas gerações?

Antes do estágio, eu não conhecia direito a luta indígena, não entendia o motivo pelo qual os conflitos pela terra são tão violentos porque a minha visão era determinada pela mídia, pelo que eu via nos jornais... E lá só aparece a imagem do índio que "invade" a terra dos coitadinhos dos ruralistas, do índio "ingrato" que não se conforma em ficar lá quieto na sua reserva, vivendo de assistencialismo do governo, que já acha que está fazendo mais que o justo por eles.

Felizmente, no estágio, a melhor coisa que aprendi é que não existe luta mais justa e mais necessária do que aquela para recuperar o que sempre foi seu. Nada mais coerente do que querer de volta o que lhe foi tomado à custa de tanto sangue inocente derramado.

Logo na distribuição dos temas das aulas de regência, já me decepcionei: colegas estagiários ficaram com as partes mais interessantes e eu com a legal, literalmente, pois fiquei responsável pela legislação. E em que ficar traduzindo linguagem jurídica para os alunos poderia ajudar na formação deles, mesmo que as leis sejam referentes à obrigatoriedade do ensino da história e saber indígena? Fomos tão bem recebidos pela turma, com danças de acolhimento, que por um momento até esqueci minhas preocupações.

Apresentei os parágrafos principais da legislação, lemos todos juntos e discutimos a importância de saber que a lei existe para exigir que ela realmente fosse cumprida na escola de cada um deles. No final da dis-

cussão, um aluno, professor já muito experiente, me agradece pela aula sobre as leis, explicando depois que na escola indígena que ele trabalha não estavam cumprindo a lei e desrespeitando o ensino indígena, o que agora não aconteceria mais porque este professor não deixaria, pois passou a conhecer as leis que antes não conhecia. E essa fala, fez meu estágio valer a pena: eu consegui contribuir com alguma coisa importante!

Para Maykom de Faria e Silva:

As aulas do estágio de docência na FAIND sempre eram precedidas pelos rituais sagrados indígenas, o momento da reza, como eles mesmos chamam, sempre coordenada por um sacerdote de uma das aldeias da região. Assim, meia hora antes do início da aula, os acadêmicos de todas as turmas se reuniam na quadra poliesportiva da faculdade para rezarem. Para mim, que estive presente em algumas ocasiões, foi uma experiência enriquecedora, pois, além da beleza estética dos cantos e das danças, ditos rituais também foram aproveitados como momento de conscientização ambiental. Ressalte-se aqui a apresentação de teatros cujo conteúdo enfatizava a destruição dos recursos ambientais de nossa região pelo agronegócio. Esta atitude demonstra que a luta dos indígenas pela terra não visa apenas possuí-la, mas, preservá-la, cuidá-la. Isso vai ao encontro do que nos disse uma das acadêmicas ao ressaltar que a intenção de seu povo em relação à terra não é o lucro financeiro que ela pode proporcionar. A terra, segundo ela, tem um valor para os indígenas que nossa sociedade não consegue compreender, sendo comparável a uma relação entre mãe e filho.

Antes do estágio meu olhar sobre o indígena não era preconceituoso. Entretanto, eu os via como indivíduos despreocupados em defender-se das mazelas que lhes foram impostas. Quer dizer, pensava que estavam conformados em ver sua cultura sendo destruída pela sociedade não indígena e que, na verdade, o que eles

queriam mesmo era se integrar a um modo de vida pouco compatível com suas tradições. Além disso, eu imaginava que, pelo fato de geralmente grande parte das pessoas os verem como indivíduos inferiores, eles sentissem vergonha de portarem-se como índios, ou seja, de falar seu idioma, de contar as histórias que lhes foram transmitidas por seus antepassados, de nos apresentar suas danças típicas etc.

Porém, o estágio mudou minha visão. Hoje, penso que eles são muito mais politicamente engajados do que nós, não indígenas. Ficou-me evidente a disposição deles em lutar por uma vida melhor e, mais que isso, por uma vida melhor sendo indígenas, preservando suas tradições. Ademais, pude perceber que eles se orgulham muito de sua cultura, uma vez que, diante de nós, não hesitavam em falar em Língua Guarani, nem em nos apresentar elementos típicos como danças e pinturas. Talvez falte uma maior aproximação da cidade com a aldeia, no sentido de as pessoas estarem dispostas a conhecerem quem é, realmente, o indígena, sem nenhum preconceito de permeio, para que visões como as que eu tinha antes sejam desfeitas.

Destaco a atividade que propus durante a motivação para a leitura de um conto. Antes de iniciar a leitura, pedi que os acadêmicos contassem histórias que lhes foram transmitidas por seus antepassados. Para tal, organizamos a sala em círculo e, para simular uma fogueira, acendemos uma vela no centro. Entretanto, alguns acadêmicos se recusaram a participar. Os motivos eu soube apenas ao término da aula. Foram dois: a) as histórias contadas em Língua Portuguesa perdiam completamente o sentido original; b) a vela, como me disse uma acadêmica, tem um sentido negativo para os Guarani e Kaiowá.

O fato me possibilita uma autocrítica, pois, quis trabalhar o gênero conto dentro da cultura indígena, mas percebi que meus conhecimentos sobre ela ainda são muito pequenos, uma vez que não falo o idioma dos acadêmicos, nem sabia da conotação negativa que a vela tem para eles. Mas foi muito importante este erro ter sido ressaltado por eles, pois, voltando a trabalhar com educação, nem voltarei a cometê-lo.

Para Jéssica de Barros Franciscati:

> Sempre houve da minha parte um grande interesse em conhecer pessoalmente as instalações da FAIND e, sobretudo, seu funcionamento e seus acadêmicos, uma vez que outras amigas já haviam estagiado no curso indígena e falavam maravilhas. Assim, cresceu o desejo de presenciar tudo que eu ouvia. Mas, não há como negar o desconforto do meu ciclo pessoal de amizade e familiar ao contar que eu participaria desse programa já que a mídia fornecer informações deturpadas e inverdades sobre a comunidade indígena.
> Foi muito mais do que eu esperava. A ministração das aulas aconteceu de modo tranquilo e entusiasmado. Nunca tive alunos tão compromissados, participativos e interessados. Nossa recepção foi celebrada com músicas e danças o que me encantou e aproximou ainda mais dos alunos.
> Trabalhei o gênero narrativo, em especial o conto, o que me permitiu uma experiência única de relatos. A riqueza dos detalhes em cada história como a fala dos animais e costumes herdados dos antepassados. A riqueza de cada relato é capaz de encantar até mesmo o mais experiente ouvinte e, ainda, a tradição indígena que se faz sempre presente foi um capítulo a parte.
> Sou grata por essa experiência. O estágio me trouxe a oportunidade de vivenciar a cultura indígena em detalhes como a importância da terra e sua representatividade, a força da tradição, o respeito as hierarquias e, principalmente, a valorização da natureza, das pessoas e das coisas simples da vida que passam despercebidas pela nossa sociedade.
> É impossível não ser transformado e renovado enquanto profissional da educação, diante de tanto saber compartilhado. O estágio que para muitos é uma tarefa a se cumprir, para mim, foi um privilégio.

Como registramos nos relatórios, os estagiários apresentaram um desempenho excelente em relação ao cumprimento do Estágio Docência. Convém destacar a dedicação à pesquisa

do conteúdo a ser ministrado nas aulas, bem como na participação em todas as etapas do desenvolvimento dos componentes curriculares de Literatura. Também destacamos a competência e o envolvimento dos estagiários na regência de aulas e na capacidade de trabalhar em grupo. Os assuntos abordados nas aulas e as discussões realizadas possibilitaram aprofundamento de seus pressupostos teórico-metodológicos no ensino de literatura. Além de tudo isso, o estágio promoveu uma troca de saberes riquíssima para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, colaborando na formação de educadores críticos e sensíveis, redimensionando saberes e práticas educativas.

Observamos, nessa amostra de vozes, a participação efetiva desses estagiários em todo o percurso. Essa parceria subsidiou discussões e vivências valiosas para repensarmos nossa prática em sala de aula. Gostaria de deixar registrado o agradecimento gigantesco a todos os alunos e a todas as alunas do mestrado em Letras que aceitaram o desafio de abraçar a formação de professores indígenas: Érica de Assis Hoki e Rosineide da Silva (2013 e 2014); Jessica Aparecida Escolarte de Souza, Jéssica de Barros Franciscati, José Alfredo Silva Melo Sobreira e Maykom de Faria e Silva (2015); e Kelly Mara Soares Dornelles (2016). Muito obrigada pela parceria, pelas partilhas de inquietações e descobertas, pelos caminhos e descaminhos trilhados juntos! Também agradeço a coordenação do curso, professor Andérbio, pelo convite e pelo apoio permanente, pela confiança depositada em minha pessoa e pela oportunidade dessa caminhada! Aos alunos e as alunas da área de Linguagens do Teko Arandu, pela alegria e pela beleza de tantas aprendizagens!

6 Alinhando alguns fios

> *A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*
>
> Paulo Freire

Como nos ensina o mestre Paulo Freire (1987; 2004), enquanto educamos também fomos educados no diálogo com o educando. A convivência com a diversidade nos educou mutuamente. Conviver com o diferente, com o outro, com a outra cultura, nos colocando como diferentes também nos levou a um profícuo diálogo. O espaço dialógico criado no decorrer das disciplinas (e mesmo antes e depois de ela acontecer) tornou possível uma reflexão plural, intercultural, que pressupõe a aceitação de lógicas diversas.

Antes do fechamento, advertimos que esse texto está com a conclusão em aberto porque ainda estamos percorrendo essa caminhada e não temos muita certeza do caminho a se fazer porque ele se refaz o tempo todo, no entanto, acreditamos que podemos alinhavar alguns fios, pontuando alguns resultados da presença das disciplinas de literatura na área de Linguagens do Teko Arandu.

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que o espaço da FAIND, da área de Linguagens e das disciplinas de Literatura, assim como de outras áreas e disciplinas que compõem esse curso, é uma grande conquista dos povos indigenas das etnias Guarani e Kaiowá e é por eles que existimos nesse espaço. Em vista disso, consideramos legítimo que as ementas sejam revisadas mediante as necessidades colocadas pelas experiências concretizadas nessas três turmas (2011, 2012 e 2013), ao diagnosticar suas fragilidades e seu distanciamento da realidade dos estudantes indígenas, a partir da nova estrutura curricular implantada em julho de 2013.

Com relação ao campo literário, evidenciou-se a fragilidade do conceito de literatura e a necessidade de avançar em sua ampliação para a inclusão legítima dos indígenas. Constatamos que se a problemática sobre a contextualização da definição de literatura já era complexa no meio acadêmico, principalmente após as críticas dos estudos culturais e marxistas, ficou ainda maior procurando abarcar a concepção dos indigenas. Também revelou que esse espaço da literatura aponta para a necessidade de os acadêmicos indígenas escreverem sua própria literatura, tal como desenvolverem essas práticas com seus alunos nas aldeias onde vivem e atuam como professores. Não podemos

esquecer que a democratização no processo de produção da literatura, que pressupõe o reconhecimento e a manifestação da experiência dos indígenas, está intrinsicamente vinculada à questão da democratização da sociedade brasileira.

Em suma, conforme procuramos mostrar ao longo deste trabalho, as experiências vivenciadas nessas três disciplinas sinalizaram suas fragilidades e seus avanços, indicando dois grandes desafios para a literatura indígena sair do apagamento e da marginalização: realizar pesquisas sobre a literatura indígena e incentivar os indígenas a escreverem sua própria literatura. Com efeito, precisamos avançar no conhecimento e na produção da literatura indígena por conta dos poucos trabalhos existentes nessa área e das poucas obras literárias de autoria indígena publicadas pelo mercado editorial, sobretudo das etnias Guarani e Kaiowá. Por essa razão, a literatura, com a colaboração de outras disciplinas da área de Linguagens, precisa elaborar projetos que democratizem o fazer literário e possam beneficiar a formação de professores interculturais indígenas e as comunidades indígenas.

Por último, gostaríamos de dizer que não basta apenas a literatura assegurar seu espaço na área de Linguagens, é preciso que ela valorize a língua, a literatura e as práticas culturais dos indigenas, assim como possibilite o conhecimento da literatura não indigena, alargando os horizontes culturais de todos os envolvidos no processo educativo, de modo a respeitar e a integrar as diferenças, tornando educadores e educandos sujeitos do processo em que ambos aprendem/ensinam juntos, emancipando-se e, ao mesmo tempo, avançando na emancipação da nossa sociedade.

Referências

ABREU, M. **Literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/ >. Acesso em: 12 dez. 2015.

CANDIDO. A. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Cia editora Nacional, 1985.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CULLER, J. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Beca, 1999.

D'ANGELIS, W. R. **Contos Indígenas**. Programa Salto para o Futuro. Conto e reconto: literatura e (re)criação – TV Brasil. 2006, p. 20-27. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151433Contoreconto.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

D'ANGELIS, W. R. **Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

FAVRET-SAADA, J. **"Ser afetado", de Jeanne Favret-Saada**. Tradução de Paula Siqueira. Revisão de Tânia Stolze Lima. Cadernos de Campo, n. 13, p.155-161, 2005.

FERNANDES, C. R. D. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação.** Londrina: EDUEL, 2007.

FERNANDES, C. R. D. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (orgs.). **Nas trilhas do letramento:** entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da UFGD, 2011. p. 321-348.

FERNANDES, C. R. D.; VIEIRA, A. S. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs). **Literatura: Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 107-126.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMONET, J-C. **Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo:** as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional Sobre Pedagogia da Alternância. Pedagogia da Alternância. Alternância e Desenvolvimento. Salvador, BA: SIMFR/VITAE/UNEFAB. 1999. p.39-48.

GIMONET, J-C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos**

CEFFAs. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e de Formação Rural, 2007.

LAJOLO, M. **Literatura**: leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, M. **Meus alunos não gostam de ler...**: o que eu faço? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

MARTINS, A. A.; GOMES, N. L. Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (orgs). **Literatura: Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 143-170.

MINDLIN, B.; FERREIRA, W. N. Texto e leitura na escola indígena. In: D'ANGELIS, W.R.; VEIGA, J. (orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas.** São Paulo: Mercado das Letras, 1997. p.53-88.

MUNDURUKU, D. **Literatura indígena e as novas tecnologias de memória.** In: BEMIRO, Celia Abicalil et al. (orgs.). Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 169-179.

SILVEIRA, R. M. H.; BONIN, I. T. **A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões.** In: Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 329-339, set./dez. 2012.

TODOROV, T. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZAPPONE, M. H. Y.; WIELEWICKI, V. H. G. Afinal, o que é literatura? In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas.** 3. ed. rev. e ampl. Maringá: EDUEM, 2009. p. 19-30.

OS PROGRAMAS DE BOLSA E O ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA – TEKO ARANDU

Cássio Knapp[26]

1 Introdução

Reconhecemos que nos últimos anos ampliou expressivamente a quantidade e a diversidade de programas de bolsas para acadêmicos dentro das universidades públicas. Podemos caracterizar essas bolsas em duas modalidades: bolsa permanência, que é um auxílio financeiro aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica; e as bolsas de complementação à formação acadêmica, que visam um pagamento aos estudantes que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa ou extensão.

Consideramos que as licenciaturas interculturais têm apresentado dificuldades para acessar os programas de bolsa para complementação da formação acadêmica, quando esses programas não são oferecidos exclusivamente para essa modalidade de curso. Assim, a proposta deste texto é apresentar quais os problemas e dificuldades que temos encontrado na Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu no que se refere à participação de programas/projetos de bolsa para acadêmicos indígenas na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)[27].

Embora os Programas apresentados no decorrer deste texto sejam frutos de políticas públicas em nível federal, nossa observação aqui se deterá em analisar como essas ações têm sido desenvolvidas na UFGD. Para além desse recorte espacial, é importante ressaltar dois fatores que levamos em conta no desdobramento de nossas observações. Em primeiro lugar, reconhecemos que a greve dos docentes e técnicos administrativos

26. Doutor em História. Docente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu da Faculdade Intercultural Indígena – FAIND/UFGD. E-mail: cassioknapp@ufgd.edu.br.

27. A Universidade Federal da Grande Dourados surge como desmembramento da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) a partir da Lei 11.153, de 29/07/2005, publicada no DOU de 01/08/2005. A sua implementação se dá em janeiro de 2006 e no mesmo ano é aberto o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu.*

do ano de 2015 são reflexos também da diminuição orçamentária e do sucateamento de diversas políticas para as instituições públicas de Ensino Superior. Somado a esse fator, temos na metade de 2015 a entrada de uma nova administração na reitoria da UFGD.

Em virtude disso, o recorte temporal deste artigo se detém na análise dos programas existentes até meados de 2015. Não estamos com isso evitando uma análise mais aprofundada das políticas de bolsa da nova gestão da UFGD, nem mesmo avaliando pontualmente apenas a gestão anterior. Mas reconhecendo que a conjuntura nacional, sustentada na crise político-financeira, coloca em risco os próprios programas citados no decorrer deste estudo.

Assim, este texto está dividindo em três seções. Primeiramente faremos uma breve apresentação da Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu, para situar nosso espaço de observação. Após, realizaremos uma análise dos programas de bolsa com ações específicas para acadêmicos indígenas, bem como os programas universais de bolsa estudantil. Nesse caso, avaliamos tanto as ações de permanência quanto as ações realizadas com vistas à complementação da formação acadêmica. Por fim, apresentamos o que temos desenvolvido no Bloco Comum e na área de Linguagens do Teko Arandu, com relação a projetos de ensino, pesquisa e extensão.

2 A Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu

A Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu é um curso da Universidade Federal da Grande Dourados oferecido para acadêmicos indígenas das etnias Guarani e Kaiowá pertencentes ao Território Etnoeducacional do Cone Sul no Estado de Mato Grosso do Sul.

O curso habilita professores para trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Linguagens. Ele é dividido em dois blocos ou núcleos: comum e específico. Durante três semestres os acadêmicos passam por uma formação geral, avaliada como necessária a todas as áreas de formação. Após

essa primeira fase, os alunos devem escolher em que área desejam ser habilitados: Ciências Humanas ou Ciências da Natureza ou Linguagens ou Matemática. O Bloco Específico tem duração mínima de seis semestres.

Como o propósito do curso é oferecer uma formação multidisciplinar, habilitando professores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, cada área busca agregar, em seu currículo, conhecimentos que deem conta dessa polivalência. Assim, a área de Ciências Humanas concentra conhecimentos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia; a de Ciências da Natureza reúne conhecimentos de Física, Química e Biologia; a de Linguagens contempla Línguas (L1 e L2), Literatura, Artes e Educação Física; já a Matemática, habilita para Matemática.

Até agora o curso teve o ingresso de cinco turmas, sendo que, até o momento as duas primeiras turmas já foram finalizadas enquanto a terceira turma está em processo de integralização curricular, com colação de grau prevista para o primeiro semestre de 2016[28].

O Teko Arandu é desenvolvido a partir do estabelecimento do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), que é um programa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Ensino Superior (SESu). O objetivo do programa é apoiar financeiramente cursos de licenciatura, especificamente destinados à formação de professores indígenas que atuam/atuarão em escolas indígenas.

O PROLIND surge a partir da pressão de diferentes movimentos indígenas e indigenistas, em especial a partir da consolidação do trabalho da Comissão Nacional dos Professores Indígenas (CNPI) e, em 2005, é lançado o primeiro edital[29] que previa três eixos de financiamento, nos quais deveriam se encaixar os

28. Essas informações são do ano de 2015, quando ocorreu o I SEALLIN. Em 2017 teve a colação de grau da quarta turma e a entrada de uma sexta turma.
29. Edital SESU/Secad-MEC N.º 5, de 29 de junho de 2005. Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.files.wordpress.com/2012/01/edital-prolind-2005.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

projetos concorrentes. O Eixo I, destinado à implementação de novos cursos e apoio a cursos já existentes; o Eixo II, destinado à criação de projeto de cursos a serem implementados futuramente; e o Eixo III, destinado a programas de permanência de estudantes indígenas no ensino superior (BARNES, 2010).

Mesmo com o nome de Programa, seu funcionamento se caracteriza muito mais por um projeto, visto que, desde a sua criação, o PROLIND ainda não conseguiu se configurar em uma política de apoio permanente, sendo a liberação de fluxos financeiros condicionada à criação de editais que selecionam os projetos das universidades públicas federais interessadas. Este ponto revela a grande crítica que é realizada ao Programa, pois existe uma grande expectativa que essas ações se transformem em políticas públicas, com orçamentos de longo prazo.

A grande diferença na forma de financiamento realizada pela SESu está no custo valor/aluno que é repassado para as Instituições de Ensino Superior. Enquanto as Licenciaturas Interculturais Indígenas precisam manter seus alunos na universidade, custeando seu alojamento e sua alimentação, além de realizar os atendimentos pedagógicos dos docentes dos cursos nas áreas indígenas, é de se imaginar que os custos para esse tipo de curso sejam elevados se comparados aos custos de outras Licenciaturas. Nesse sentido, o repasse do PROLIND permite que as instituições ofereçam as Licenciaturas Interculturais com o valor/aluno maior que os outros cursos de Licenciaturas.

A UFGD vem acessando os recursos do PROLIND desde a implementação da primeira turma em 2006. É preciso reconhecer que a forma de funcionamento do curso modificou ao longo dos anos, principalmente por conta da entrada de novas turmas. A partir de 2011, o curso entra em uma nova fase (MARTINS e KNAPP, 2015), primeiramente ele sai da Faculdade de Educação, ficando alguns meses ligado diretamente a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e, posteriormente, em 28 de maio de 2012 foi criada a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), na qual o curso passou a ser lotado[30].

30. Concomitante a esse processo o Projeto Pedagógico Curricular do curso passou por uma reestruturação. Para ver outros elementos correspondentes a isso acessar Martins (2013, 2014); e.Martins e Knapp (2015).

A partir disso, o Teko Arandu passou a contar (até o momento) com onze vagas de professores efetivos destinados a trabalhar exclusivamente nele. Desse modo, mesmo que a Licenciatura ainda conte com o convênio que estabelece a cedência de quatro professores da Secretaria Estadual de Educação, além de continuar com vagas de professores substitutos e temporários, somente a partir disso que o curso conseguiu estabelecer um número mínimo de docentes. Cabe ressaltar que da mesma forma se aumentou o quadro de técnicos administrativos vinculados ao curso. Nesse sentido, mesmo que o curso conte eventualmente com algum convidado (interno ou externo), a responsabilidade dos componentes curriculares passa a ser exclusiva de docentes da UFGD.

Em 2013 a Faculdade Intercultural Indígena abre um segundo curso: a Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC). E os docentes desse curso, que eventualmente passam a colaborar também na Licenciatura Indígena, têm a possibilidade de atuar de forma mais presente do que professores de outras unidades acadêmicas da UFGD. Essa Licenciatura também conta com um programa de financiamento exclusivo da SECADI e SESu, que é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

Ambas as Licenciaturas foram pensadas para funcionar a partir da perspectiva da alternância que, de modo geral, consiste em uma formação que ocorre durante tempos distintos vividos pelo acadêmico: Tempo Universidade e Tempo Comunidade. É durante o movimento desses tempos que a formação deve ocorrer, a partir de uma intervenção pedagógica capaz de refletir na prática da comunidade que o educando faz parte.

É preciso reconhecer a complexidade de se compreender e implementar de fato cursos que funcionem na metodologia da alternância. Afirmamos ainda que essa complexidade, ou "dinâmica institucional", ainda é sentida na Universidade Federal da Grande Dourados, e no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu, isto é, o Curso ainda tem problemas de fazer a Universidade compreender a especificidade do desenvolvimento de um curso na alternância, como: logística, contratação de pro-

fessores, distribuição de encargos de ensino, sistema acadêmico, hospedagem e alimentação, entre outros. Reconhecer essa realidade é necessária para observar as dificuldades no acesso aos programas universais de concessão de bolsa para acadêmicos do curso, como apontaremos adiante.

Para além disso, aqui é preciso ressaltar que até a criação da FAIND o fato de não ter um corpo docente exclusivo para o curso impedia o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão a partir de reflexões coletivas, pois a rotatividade de professores internos e a participação de professores externos (apenas nas etapas presenciais e em raras reuniões) não facilitavam encontros regulares necessários para a realização de possíveis ajustes pedagógicos, visando aumentar a qualidade da formação oferecida, e mesmo o desenvolvimento e acompanhamento de projetos que poderiam contar com a participação de acadêmicos do curso.

Nossa intenção de contextualizar o funcionamento e a consolidação do curso é necessária para que possamos efetivamente nos debruçar sobre os programas de bolsa para os acadêmicos indígenas. Reconhecemos o objetivo do PROLIND no financiamento das Licenciaturas Interculturais, entretanto percebemos que a Licenciatura Intercultural tem encontrado dificuldade em acessar esses programas quando eles não são criados exclusivamente para o público que as licenciaturas interculturais atendem.

3 Programas de bolsa com ações específicas para acadêmicos indígenas

Nos últimos anos (até 2015, pelo menos) foram criados programas de bolsa com ações específicas que visam contemplar os acadêmicos indígenas, sejam eles de cursos específicos como as licenciaturas interculturais, ou acadêmicos indígenas cursistas dos outros cursos da universidade pública.

Dessas ações específicas, podemos considerar que a primeira contemplada pela UFGD foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade). Essa é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo, por meio de desenvolvimento de ações didático-pedagógicas nas escolas de Educação Básica indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas).

O PIBID Diversidade teve até o momento duas edições, no primeiro edital lançado em outubro de 2010[31], e desenvolvido entre fevereiro de 2011 a fevereiro de 2014, a UFGD foi contemplada com oitenta e cinco bolsas de acadêmicos indígenas de Iniciação à Docência. Existe outro edital ainda em andamento[32], que tem como vigência o prazo de março de 2014 a março de 2017. Pelo edital, a UFGD foi contemplada inicialmente com cento e oitenta bolsas de Iniciação à Docência para acadêmicos indígenas.

Outro programa de bolsa que possui um público de acadêmicos indígenas é o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, essa é uma ação desenvolvida a partir da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e do Ministério da Educação (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essa ação foi criada em 2013, (embora a maioria dos programas tenham sido implementados somente a partir de 2014) e é pensada a partir dos Territórios Etnoeducacionais.

Esse programa tem como objetivo principal promover a formação continuada de professores da Educação Escolar Indígena e básica, através da formação para o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando o desenvolvimento da alfabetização e letramento, tanto em primeira como em segunda língua, além do numeramento nas escolas indígenas.

Importante aqui considerar que a Ação Saberes Indígenas não é uma ação exclusivamente pensada para benefício de

---

31. Edital Conjunto nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002_2010_CapesSecad_PIBIDiversidade_1711_02.pdf>. Acesso em: 20 abr.2016.

32. Edital CAPES Edital 066/2013 Pibid-Diversidade. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf>. Acesso em: 20 abr.2016.

acadêmicos indígenas. Como observado, essa ação pretende fazer formação continuada com professores indígenas que já atuam nos anos iniciais da Educação Básica. Nesse ponto, essa ação parece se apresentar de forma diferente ao principal objetivo do PIBID Diversidade, visto que esse tem por alvo melhorar a formação de acadêmicos nos cursos de licenciatura.

Ocorre que, no caso das Licenciaturas Interculturais, muitos dos acadêmicos indígenas já atuam como professores em suas respectivas comunidades, nesse sentido, acabam esses constituindo no público-alvo das duas ações. Uma diferença que poderia ser pensada aqui seria com relação ao nível de ensino que as ações pretendem capacitar os professores e acadêmicos. Enquanto a Ação Saberes Indígenas tem por objetivo capacitar professores indígenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o PIBID Diversidade atuaria na formação da iniciação à docência de professores para atuarem no nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Outro programa de bolsa com ação específica para acadêmicos indígenas matriculados em instituições públicas de Ensino Superior é o Programa Bolsa Permanência. Ele não tem como objetivo a complementação da formação acadêmica, trata-se de uma concessão de auxílio financeiro para acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no caso dos demais estudantes do ensino público federal e para estudantes indígenas ou quilombolas.

O valor pago para cada acadêmico no Programa é, em regra, o valor da concessão de bolsas de iniciação científica, atualmente de R$ 400,00 (quatrocentos reais). Contudo para os acadêmicos indígenas ou quilombolas, esse valor é maior, "igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal[33]".

Assim, o Programa Bolsa Permanência concede um auxílio financeiro a todos os acadêmicos indígenas que estão na

33. Informação retirada do Portal de Bolsa Permanência do Ministério da Educação. Disponível em: http://permanencia.mec.gov.br/. Acesso em: 24 de abril de 2016

universidade pública federal, estando eles matriculados em cursos específicos, como as Licenciaturas Interculturais no caso da UFGD, ou nos demais cursos da instituição.

Nesses casos, o que altera é o valor que é pago a cada acadêmico indígena ou quilombola, sendo R$ 900,00 (novecentos reais). Nos cursos que possuem uma carga horária maior, isto é, nos cursos integrais, esses acadêmicos têm direito a um valor diferenciado. Da mesma forma, para os estudantes matriculados nas Licenciaturas Interculturais, esses têm direito a bolsa permanência quando estão nos períodos de atividades pedagógicas na instituição, sendo garantido até seis bolsas ao ano.

No caso da Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu, essa bolsa, em tese, é usada pelos acadêmicos para custearem seu alojamento nos períodos do Tempo Universidade. A bolsa permanência garante ainda uma outra vantagem ao estudante, ela pode ser cumulativa com outros programas de bolsa, tanto os do FNDE quanto os mantidos pela CAPES.

Importante ainda destacar outro programa criado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, (CAPES), que são os Observatórios da Educação Escolar Indígena. Eles têm o objetivo de fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, procurando estimular a produção acadêmica relacionada à Educação. Foram dois editais lançados até o momento que contemplaram projetos com relação à educação escolar indígena, os editais de 2009[34] e 2012[35].

No caso da UFGD, ela não teve projetos aprovados nesses editais, mas no edital do ano de 2012 a instituição participou da modalidade "projeto em rede", que foi coordenada pela Universidade Católica Dom Bosco. Nesse caso, existiram acadêmicos indígenas do curso de graduação da Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu que foram bolsistas no desenvolvimento do projeto.

Visto os programas que desenvolvem ações específicas,

34. Edital CAPES/DEB-SECAD-INEP 001/2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_ObservatorioIndigena_2009.pdf>. Acesso 25 abr.2016.

35. Edital CAPES 049/2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_049_ObservatorioEducacao_2012.pdf>. Acesso em: 25 abr.2016.

passemos agora as observações dos programas universais para concessão de bolsas para acadêmicos.

4 Programas universais de bolsa estudantil

A Universidade Federal da Grande Dourados apresenta diversas modalidades de programas institucionais de bolsa para acadêmicos, sendo que esses programas se caracterizam por ser de permanência ou de complementação à formação. Os programas de bolsa permanência são: Moradia Estudantil, Auxílio Alimentação, Programa de Incentivo à Participação em Eventos Acadêmicos, Programa de Apoio à Mobilidade Acadêmica Internacional, Programa de Assistência Estudantil Auxílio Financeiro Emergencial e Bolsa Salva-vidas.

A Moradia estudantil se trata de um local para morada de acadêmicos da Universidade, inaugurado em 2013. Há espaço para até noventa e seis pessoas. Essa moradia tem como público-alvo acadêmicos de baixa renda e que residiam em outras cidades antes de entrarem no Ensino Superior. Os estudantes que residem nessa moradia ainda recebem um auxílio financeiro mensal no valor de R$ 200,00 (duzentos reais).

Nesse caso, os acadêmicos indígenas da Licenciatura Intercultural não têm direito a usufruir desse programa, pois como o curso é oferecido na modalidade da alternância, não há a necessidade, nem é objetivo do curso, de que esses estudantes estejam presentes na universidade durante todo o semestre. Reconhecemos que o número de vagas na moradia estudantil não é o suficiente para dar conta de toda a demanda estudantil da instituição. Nesse sentido, o que se reivindica seria uma "casa da alternância", isto é, um alojamento da universidade que pudesse abrigar estudantes dessa modalidade de curso.

Outra bolsa existente, na modalidade de permanência, é a de Auxílio Alimentação. Essa bolsa também é destinada aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Somente é paga a estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, que não sejam portadores de diploma de outro curso superior. Esse critério também exclui os acadêmicos indígenas do Teko Arandu. Os selecionados recebem R$ 150,00 (cento e cinquenta reais) por mês, durante um ano, para o custeio de

sua alimentação.

Acadêmicos da universidade que possuem trabalhos aprovados em eventos científicos podem participar do Programa de Incentivo à Participação em Eventos Acadêmicos. Esse programa é direcionado para estudantes que comprovem situação de vulnerabilidade socioeconômica. Para esses é concedido até passagens no valor de até R$ 1.000,00 (mil reais), inscrição no valor de até R$ 100,00 (cem reais) e ajuda de custa de R$ 100,00 (cem reais), conforme a necessidade do estudante. Esse Programa também é oferecido somente a estudantes matriculados em cursos presenciais da Universidade, conforme item 1.1 dos objetivos para participação do Programa do Regulamento do Programa Incentivo à Participação em Eventos Acadêmicos.[36]

O Programa de Apoio à Mobilidade Acadêmica Internacional tem por objetivo custear passagens aéreas e terrestres, seguro internacional, visto e/ou bolsa mensal para estudantes aprovados em programas de intercâmbio com universidades de outros países que sejam conveniadas com a UFGD. Embora a participação desse programa não seja um impeditivo para os acadêmicos indígenas do Teko Arandu, a especificidade do curso (para formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá residentes no território Etnoeducacional do Cone Sul de Mato Grosso do Sul) faz com que essa formação seja única, levanto então em um certo desinteresse dos acadêmicos indígenas por programas de intercâmbio, pelo menos em programas que visem à complementação do curso de graduação que tem por objetivo formar professores indígenas.

O Programa de Assistência Estudantil Auxílio Financeiro Emergencial visa ao atendimento de demandas emergenciais que coloquem em risco a permanência do estudante do primeiro semestre dos cursos de graduação presenciais, com moradia fora de Dourados e em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica. Esse programa pretende atender aos estudantes quando existe impossibilidade de enquadramento nos prazos de

36. Regulamento disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/PARTICIPACAO-EVENTOSPROAE/Regulamento%20Programa%20Incentivo%20%C3%A0%20Participa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Eventos%20Acad%C3%AAmicos.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

outros programas de bolsa permanência oferecidos pela Universidade. Aqui novamente os acadêmicos indígenas do Teko Arandu não são contemplados, devido ao critério de que o curso matriculado pelo estudante precisa ser presencial.

Outra modalidade de bolsa permanência oferecida na UFGD é Bolsa Salva-vidas, no valor de R$500,00 (quinhentos reais) mensais. É oferecida para estudantes que queiram trabalhar no monitoramento da piscina da Universidade. Esse trabalho exige uma carga horária de 20 horas semanais, o que dificulta a participação de estudantes que não residem em Dourados. Além disso, outro critério para estar apto a concorrer a vaga é ter realizado o curso de salvamento aquático oferecido pelo Corpo de Bombeiros.

Passemos agora a descrição dos programas institucionais de complementação à formação, que visam ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa ou extensão. Todos os Programas citados possuem bolsas no valor de R$400,00 (quatrocentos reais) mensal, contudo o tempo de funcionamento depende do projeto a que essa bolsa está vinculada. Após a apresentação dos programas, faremos ponderações gerais sobre eles, considerando o público indígena do Teko Arandu.

Entre os programas de ensino, podemos considerar: o Projeto de Ensino de Graduação, o Bolsa Monitoria, o Programa de Educação Tutorial, o Programa de Bolsas de Licenciatura, o Programa de Bolsas de Licenciatura, o Programa Institucional de Bolsas de Extensão, o Bolsa Cultura, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação.

O Projeto de Ensino de Graduação (PEG)[37] contempla bolsas concedidas a acadêmicos que participam de Projeto de Ensino de Graduação. A bolsa é concedida a projetos submetidos por professores que demandam o auxílio e a participação de estudantes de nível superior.

37. Edital Nº. 7, de 5 de março 2015. Disponível em: <http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/COGRAD/EDITAL%20PROGRAD%207-2015%20SELE%C3%87AO%20DE%20PROPOSTAS%20DE%20PEG%202016.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2015.

O Programa Bolsa Monitoria[38] oferece bolsas aos alunos para serem monitores em disciplinas teóricas ou práticas que já cursaram. Visa, assim, à melhoria do ensino de graduação, oportunizando acadêmicos do próprio curso a participar de atividades pedagógicas, no auxílio de colegas com dificuldades na aprendizagem.

O Programa de Educação Tutorial (PET) funciona através de um professor tutor, que tem como objetivo organizar atividades extracurriculares (ensino, pesquisa e extensão). Uma das vantagens do PET é a possibilidade de formação multidisciplinar, uma vez que os projetos podem ser organizados por área de formação e não apenas por curso.

No ano de 2012 foi lançado o ultimo edital[39] que teve, entre outras propostas, grupos que possuíam foco no trabalho com comunidades populares urbanas, campo, quilombola ou indígenas, voltados à diversidade social, constituído exclusivamente por bolsistas em condição de vulnerabilidade social e econômica.

Com relação aos projetos institucionais de complementação à formação de ensino, existe ainda o Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN)[40], que tem por objetivos conceder bolsas a alunos desses cursos com o objetivo de realizar pesquisas científicas na área de educação.

Com relação aos projetos de extensão, podemos apontar: o Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX)[41], no qual podem participar dessa modalidade de bolsa acadêmicos de graduação ou pós-graduação, que estejam vinculados a projetos de extensão propostos por servidores da UFGD. Nesse caso, as

---

38. Edital PROGRAD Nº 43, de 20 de outubro de 2014. Disponível em: <http://200.129.209.183/arquivos/editais/78/PROGRAD/EDITAL%20N%C2%BA%2043-14%20-%20MONITORIA%20-%202015-1.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2015.

39. Edital SESU Nº 11, de 19 de julho de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11219-edital-pet-11-190712-pdf&category_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 13 nov. 2015.

40. Edital PROGRAD Nº 24, de 6 de maio de 2014. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/prograd/programas/prolicen-2014-2015/edital-prograd-no-24-14-selecao-de-candidatos-ao-programa-de-projetos-de-pesquisa-na-licenciatura-prolicen-ufgd-2014-2015>. Acesso em: 14 nov.2015.

41. Edital PROEX/PIBEX Nº 14, de 28 de abril de 2014. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/proex/downloads/edital-proex-pibex-no14-2014-projetos-com-onus-para-a-ufgd-2015-2016/at_download/file>. Acesso em: 14 nov.2015.

bolsas são disponibilizadas conforme a necessidade que o proponente do projeto define, podendo essa ser por um período mais curto ou até de um ano.

Outra modalidade de bolsa com relação a atividades de extensão existente é a Bolsa Cultura[42]. Essa modalidade de bolsa também é oferecida para estudantes de graduação ou de pós-graduação da UFGD, que são selecionados para o desenvolvimento de oficinas de atividades artísticas.

Embora a Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu e a Faculdade Intercultural Indígena como um todo realizem bastantes atividades de extensão, existe uma dificuldade em registrar e institucionalizar essas atividades, principalmente com relação ao tempo dos editais.

A UFGD também desenvolve programas de Iniciação Científica para o desenvolvimento de projetos de pesquisa. Nesse caso, para a concessão de bolsas para os acadêmicos dos cursos de graduação, é preciso que um professor proponente já possua um projeto de pesquisa devidamente cadastrado nos conselhos superiores da universidade[43].

Dessa forma, as concessões das bolsas de pesquisa seguem os seguintes: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é desenvolvido em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que incentiva os alunos da graduação a participarem de pesquisas científicas junto aos professores. Já o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBID/AF), também desenvolvido em parceria com o CNPq, é uma modalidade do PIBIC que beneficia, especificamente, alunos que ingressaram na

---

42. Edital PROEX/UFGD N° 01, de 12 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://200.129.209.183/arquivos/editais/78/PROEX/001%20Edital%20n%C2%BA%2001-2015%20-%20Bolsa%20Cultura%202015%201%20.pdf>. Acesso em: 14 nov.2015.
43. Edital COPQPROPP N.° 13 de 25 de julho de 2014. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/propp/copq/iniciacaocientifica/editais/Edital%20n.%2013%20-%20Convocacao%20dos%20alunos%20-requisitos%20e%20documentacao.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2015.

UFGD pelo sistema de ações afirmativas, como as reservas de vagas no acesso dos acadêmicos cotistas.

Existe ainda o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), que é um programa de bolsas para acadêmicos de cursos de graduação que participem de pesquisas nas áreas de tecnologia, engenharias e exatas. Essas bolsas também são financiadas pelo CNPq.

Descritos os programas institucionais para concessão de bolsas que visam à complementação da formação acadêmica, é preciso agora pautar quais as principais dificuldades que temos observado para o acesso dessas bolsas pelos acadêmicos indígenas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu. Estamos aqui apontando apenas os Programas que, em tese, permitiriam a participação dos acadêmicos do curso, visto que alguns editais citados, como o PIBITI ou alguns dos editais de bolsa permanência apontados anteriormente já excluem a participação dos acadêmicos do curso.

Analisando os editais desses programas, observamos que todos apresentam alguns requisitos que inviabilizam ou dificultam a participação dos acadêmicos do Teko Arandu. Podemos apontar que os problemas para a participação dos acadêmicos ocorrem desde a divulgação e a inscrição nos editais, mas também naquilo que é exigido para o acompanhamento do desenvolvimento dos projetos e ainda nas avaliações dos programas.

Nesse sentido, observamos que os critérios estabelecidos em alguns editais impedem a inscrição dos acadêmicos, ou inviabilizam o desenvolvimento da atividade. Das questões observadas, podemos citar:

(a) o tempo de inscrição dos editais muitas vezes ocorrem quando os acadêmicos do Teko Arandu não estão na Universidade. Assim, muitas vezes, os acadêmicos só tomam conhecimento de processos que selecionam bolsistas quando não existe mais tempo suficiente para a inscrição ser realizada;

(b) burocracia na documentação exigida para inscrição. Mesmo quando os acadêmicos indígenas tomam conhecimento dos processos que selecionam bolsistas, cabe destacar

que a documentação exigida também dificulta que a inscrição seja realizada. Por exemplo, a confecção do o currículo Lattes/CNPq, ou mesmo documentos que comprovem a matrícula ou histórico escolar[44] costumam levar um tempo maior para serem providenciados por acadêmicos indígenas;

(c) disponibilidade mínima de 20 horas semanais. Em algumas dessas atividades é compreendido que o acadêmico deva realizar essa carga-horária na Universidade de segunda a sexta. Como os acadêmicos do curso não residem em Dourados, até pelo respeito à sua organização social, torna-se impraticável que essa carga horária seja realizada na Universidade;

(d) impossibilidade do acadêmico receber a bolsa se já for empregado. Importante lembrar que, pela estrutura de organização social das comunidades indígenas, muitos dos acadêmicos do Teko Arandu já são professores nas suas respectivas comunidades, isso também impede a inscrição em alguns programas;

(e) acompanhamento das atividades pelo docente responsável pelo projeto que concede a bolsa. Novamente lembramos que a Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu possui estudantes oriundos de todo o Cone Sul de Mato Grosso do Sul, o que inviabiliza um acompanhamento do cotidiano semanal dos docentes do curso;

(f) pagamento das bolsas precisam ser validados pelo coordenador do projeto. O edital para bolsa PEG, por exemplo, dispõe que o pagamento da bolsa está condicionado à entrega do Relatório Mensal de Atividades do Bolsista com as devidas assinaturas, na COGRAD/PROGRAD, até o terceiro dia útil de cada mês. Assim como nesse edital, muitas vezes o prazo exíguo inviabiliza o acompanhamento e a coleta das assinaturas para o encaminhamento dos relatórios.

Consideramos que as observações apontadas acima são

44. Mesmo que a Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu tenha sido criada no ano de 2006, ela não se encontra atualizada no sistema acadêmico da Universidade. Isso gera uma maior lentidão na confecção dos documentos pela secretaria acadêmica da Universidade.

observações gerais que percebemos nos editais descritos, cabe apontar que existem ainda alguns impedimentos pontuais nos critérios de cada edital. Por exemplo, no edital para Bolsa Monitoria, cabe observar dois critérios que praticamente excluem a participação de acadêmicos indígenas do Teko Arandu. Em primeiro lugar, um dos critérios para contemplar bolsa para um acadêmico é o número de matriculados nos componentes curriculares. Cabe observar que nas áreas de formação no Teko Arandu as turmas dos componentes curriculares são bastante pequenas (de nove a vinte e cinco alunos), se comparada a outros cursos na Universidade. Da mesma forma, outro critério é que as disciplinas devem possuir um alto percentual de reprovação, o que também é considerado baixo na Licenciatura Intercultural, se comparado com outros cursos da Universidade.

Com relação ao Programa PET, cabe uma outra observação. Como o Programa da Secretaria de Educação Superior (SESu) contempla apenas um projeto por Universidade, antes da inscrição geral é realizado uma seleção interna na UFGD para o envio das propostas finais. Em observação ao Edital de Seleção Interna[45], percebemos que são cobrados os mesmos fatores que fazem com que o Curso não consiga desenvolver projetos que contemplem acadêmicos como bolsistas nas atividades de ensino, pesquisa ou extensão. Isto é, a mesma assimetria responsável pela baixa contemplação nas propostas de ensino, pesquisa e extensão são os critérios levados em conta para classificação interna das propostas do PET.

Do contrário, é preciso ponderar que muitos dos acadêmicos do Teko Arandu são bolsistas de programas com ações específicas, como o PIBID Diversidade ou da Ação Saberes Indígenas, e que devido à impossibilidade no acúmulo de bolsas, muitos desses estudantes também não poderiam concorrer a outros programas de bolsas. Da mesma forma, é preciso ainda ressaltar que o curso tem desenvolvido atividades de ensino, pesquisa e extensão a partir dos Projetos de Alternância.

---

45. Edital PROGRAD Nº 29 de 06 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/prograd/programas/programa-de-educacao-tutorial-pet-2012/edital-prograd-no-29-12-processo-seletivo-interno-de-propostas-para-novos-grupos-pet>. Acesso em: 14 nov. 2015.

5 Desenvolvimento dos Projetos de Alternância: ensino, pesquisa e extensão no Bloco Comum e na área de linguagem do Teko Arandu

A partir da reestruturação do Projeto Pedagógico Curricular, mencionado na primeira seção deste artigo, a Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu passa a considerar a metodologia da alternância como ponto fundamental para o desenvolvimento de atividades formativas do curso.

Estabelecendo uma semestralidade mais coesa e coerente com o desenvolvimento de um curso de formação para professores indígenas, um componente curricular passa a ser desenvolvidos de forma a complementar os trabalhos realizados nos outros componentes oferecidos no semestre. Esse componente denominado "Atividades Acompanhadas" é a base do trabalho de alternância no qual o Curso se sustenta.

Dessa forma, a alternância se baseia na relação de complementaridade entre os Tempos Universidade e os Tempos Comunidade (TC e TU). Assim, é dentro do componente curricular Atividades Acompanhadas que são realizados os projetos de alternância. Esses são projetos de ensino, pesquisa ou extensão, visam à intervenção do que é desenvolvido no TC a partir das reflexões do TU, embora não em uma relação teoria e prática, pois são também as ações do TC que devem envolver o que é desenvolvido no TU.

> Os cursos que utilizam a alternância enquanto metodologia, mas também enquanto organização espaço-temporal, tomam como verdadeira a acepção de que os acadêmicos estão em formação tanto na universidade quanto na realidade de onde provêm; de que devem ter acompanhamento nos dois tempos-espaços, que estes acompanhamentos geram investimentos financeiros tanto nos tempos universidade quanto nos tempos comunidade, por vezes mais altos que nos cursos que são desenvolvidos presencialmente somente nos campi universitários; de que nenhum componente curricular deva esgotar-se no tempo comunidade ou no tempo universidade sem que haja circulação de do-

> centes e discentes em ambos, pelo menos num movimento mínimo de duas idas e vindas em cada componente; e de que os docentes devem receber encargos de ensino tanto para atenderem o tempo universidade quanto o tempo comunidade. Outro problema ligado a isso é a criação de sistemas acadêmicos de registro que permitam o real acompanhamento do alternante (MARTINS, 2014, p. 9).

Os projetos de alternância devem envolver os demais componentes curriculares do semestre. Nesse sentido, a temática dessas pesquisas deve contemplar os eixos principais de cada semestre. O PPC do curso faz menção a três eixos norteadores para o Bloco Comum, sendo: 1° Semestre – Fundamentos Teórico-Metodológicos; 2° Semestre – Gestão Territorial, Escolar e Ensino; 3° Semestre – Didática da Educação Escola Indígena. Assim, os projetos de alternância desenvolvidos dentro do componente curricular Atividades Acompanhadas também se baseiam nesses eixos.

A estrutura organizacional do curso deve priorizar o desenvolvimento do projeto de alternância de forma a garantir a complementaridade do semestre: "Tempo Universidade > Tempo Comunidade > Tempo Universidade > Tempo Comunidade > Tempo Comunidade" (MARTINS, 2014, p. 9). Dessa forma, fica garantido o desenvolvimento de um período com início, meio e fim para o desenvolvimento do projeto de alternância, sendo possível visualizar o movimento de idas e vindas que a alternância requer, e seguindo a lógica de desenvolvimentos dos Componentes Curriculares que se iniciam no Tempo Universidade e se encerram no último Tempo Comunidade.

Cabe ressaltar ainda que, a partir dos outros componentes curriculares desenvolvidos no semestre, é possível definir quais temas podem nortear as intervenções dos projetos de alternância envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão a serem desenvolvidos nas atividades acompanhadas. Dessa forma, a função desse componente curricular é garantir a inter-relação do que já foi desenvolvido nos outros componentes ofertados no semestre, contudo, como sua carga horária é exclusivamente re-

alizada no TC, é função dos acadêmicos nesse componente:

> o trabalho de leitura da realidade; observações; coleta de dados; reflexões; análises; utilização de saberes empíricos; questionamentos; a busca por respostas; elaboração de propostas de intervenção; submeter à prova suas propostas; e realizar uma avaliação do processo e do resultado; cabendo ao professor formador realizar orientações em acompanhamentos que se faz por meio de atendimentos pedagógicos ocorridos nos meses em que os alunos não vão para a Universidade, ficando cada um em suas respectivas comunidades (MARTINS, 2014, p. 10).

Os atendimentos pedagógicos desenvolvidos pelos docentes nas comunidades indígenas servem, então, de orientação para o desenvolvimento dos componentes curriculares do TU mais a pesquisa-ação desenvolvida a partir do projeto de alternância dentro das atividades acompanhadas. Dessa forma, o atendimento pedagógico se caracteriza por ser um momento de aula; "um momento de conhecer ou aprofundar o conhecimento da realidade do alternante; um momento de receber formação específica; um momento de se perceber na docência compartilhada; um momento de aperfeiçoar as suas práticas enquanto formador inter-, trans- e multidisciplinar" (idem).

Até o segundo semestre de 2015, pelo atual PPC do Curso, foram desenvolvidos quatro projetos de alternância em duas turmas que passaram pelo Núcleo Comum de formação. Sendo[46]:

(i) Percepção da comunidade acadêmica da escola sobre a inserção dos saberes tradicionais Guarani e Kaiowá no cotidiano escolar: desenvolvido no componente curricular "Atividades Acompanhadas III" pela turma IV. Segundo semestre de 2013.

O Objetivo da realização dessa atividade foi de identificar as percepções de professores, coordenações pedagógicas, direção e mestres tradicionais sobre a inserção dos saberes tradicionais Guarani e Kaiowá no cotidiano escolar, sua vitalidade e relação com o diálogo que estabelecem entre os conteúdos es-

46. Essas informações foram extraídas dos Planos de Ensino dos componentes curriculares "Atividades Acompanhadas" oferecidos na nova matriz curricular do curso entre o segundo semestre de 2013 e o segundo semestre de 2014.

colares convencionais. Para isso, a pesquisa dos acadêmicos teve como orientação: identificar a percepção dos mestres tradicionais sobre a escola e sobre os conteúdos nela trabalhados; identificar o status que os saberes tradicionais ocupam na fala e nas práticas de docentes, coordenações e direção; descrever ações bem-sucedidas de diálogo entre os saberes tradicionais Guarani e Kaiowá e os conteúdos escolares convencionais; ler, interpretar e analisar aspectos do Projeto Político Pedagógico da escola indígena a fim de compreender o espaço ocupado pelos saberes tradicionais e seus detentores no currículo escolar.

(ii) Diagnóstico das condições socioeducacionais e linguísticas da comunidade e escolas indígenas: desenvolvido no componente curricular "Atividades Acompanhadas I" pela V turma. Segundo semestre de 2013.

Esse trabalho teve por objetivo descrever a realidade da escola indígena no que diz respeito à sua estrutura e funcionamento, bem como o modelo de ensino bilíngue adotado e aceito pela comunidade indígena onde o alternante vive. A partir disso, cada aluno teve que: observar e descrever a escola indígena da comunidade (estrutura física e funcionamento); pesquisar os dados educacionais da escola da comunidade (dos últimos três anos); ler, interpretar e analisar aspectos do Projeto Político Pedagógico da escola indígena a fim de compreender o espaço ocupado pela língua indígena, pela língua portuguesa e pelos saberes locais no currículo escolar.

A realização da pesquisa foi importante para que cada alternante pudesse conhecer a escola indígena de sua comunidade (estrutura e funcionamento), visto que esse era o primeiro semestre desses discentes. Dessa forma, os acadêmicos puderam compreender a escola de sua comunidade, tomando como base o que tem sido compreendido como escola indígena, específica e diferenciada. Nesse sentido, foi dada uma ênfase na descrição do modelo de ensino bilíngue adotado para identificar as práticas de valorização e fortalecimento da língua indígena e o espaço ocupado pela língua portuguesa.

(iii) Descrição e análise de modelos de gestão escolar e territorial diferenciados: desenvolvido no componente curricular "Atividades Acompanhadas II" pela V turma. Primeiro semestre

de 2014.

Essa pesquisa teve por objetivo compreender os modelos de gestão das escolas e outras formas de organização social da comunidade que estão presentes dentro das áreas indígenas, bem como o acadêmico ter capacidade de refletir sobre uma proposta de gestão específica para a comunidade da qual o alternante faz parte.

Nesse sentido, os acadêmicos tiveram que observar quais modelos de gestão presentes nas escolas e como seria possível relacionar o trabalho burocrático na escola indígena com a legislação específica para gestão dessas escolas indígenas. Da mesma forma, foi necessário observar outros processos de organização social que estivessem ligados (ou não) à ideia de gestão do território e de desenvolvimento regional para as comunidades indígenas.

Para isso, foi preciso diagnosticar como vem ocorrendo o funcionamento dessas organizações, além das coordenações pedagógicas em escolas que ainda não possuem um funcionamento próprio, sendo essas subordinadas às escolas do campo, às urbanas ou diretamente ligadas às secretarias municipais de educação.

(iv) Pesquisa e produção de um dicionário Etnológico dos povos Kaiowá e Guarani: desenvolvido no componente curricular "Atividades Acompanhadas III" pela V turma[47]. Segundo semestre de 2014.

Essa atividade acompanhada teve por objetivo a elaboração de um dicionário etnológico dos povos Kaiowá e Guarani do Cone Sul do estado de Mato Grosso do Sul. Esse é um dicionário bilíngue sobre as principais práticas e conceitos culturais dos povos Kaiowá e Guarani contemporâneos, priorizando a perspectiva indígena e valorizando as competências linguísticas e epistemológicas dos acadêmicos. Ainda tem por objetivo: recompilar dados para produzir verbetes; registrar os principais processos de criação/produção, utilização e conservação dos elementos que integram a cultura material dos povos Kaiowá e Guarani

47. Essa atividade também foi desenvolvida pelas III e IV turmas da área de linguagem do Curso.

(casas, cestarias, vestes, culinária, práticas terapêuticas, manejo da natureza, etc); registrar os principais aspectos da cultura imaterial (mitos e outros gêneros discursivos, rituais, antropologia, cosmologia, religião, organização social, costumes diversos, etc); registrar os novos elementos da cultura material e imaterial incorporados ou apropriados recentemente na cultura pelos indígenas; oportunizar a pesquisa-ação em parceria (docentes e discentes) do Curso, através de projeto, metodologia e objetivos compartilhados; organizar material na língua indígena sobre os aspectos fundamentais das culturas Guarani e Kaiowá, para a alimentação de um banco de dados a ser criado Teko Arandu; potencializar a capacidade investigativa dos acadêmicos indígenas no âmbito de sua própria cultura e em sua própria língua, assim como na língua portuguesa; oportunizar a docentes do curso o crescimento na compreensão da cultura e da língua indígena, assim como na capacidade de traduzir a língua e a cultura.

Na área de Linguagens, até o momento, segundo semestre de 2015, fazendo uso do modelo atual de formação do PPC, foram desenvolvidos os seguintes projetos de alternância:

(i) Levantamento parcial da realidade sociolinguística da comunidade indígena do alternante: desenvolvido no componente curricular "Atividades Acompanhadas em Linguagens II" pela turma III. Segundo semestre de 2013.

O objetivo dessa atividade realizada nesse componente curricular foi identificar a realidade sociolinguística da comunidade de cada alternante. A partir dessa pesquisa, foi possível entender o processo de coleta, registro, sistematização e análise de dados linguísticos a partir da metodologia adotada para a realização da pesquisa; descrever e analisar a atitude dos falantes com relação às língua guarani e língua portuguesa; descrever e analisar a facilidade linguística e os usos e funções das línguas nos diferentes domínios sociais e nas interações intra e intergrupos; contribuir com os estudos sociolinguísticos que se desenvolvem em nosso país acerca dos povos indígenas; fornecer subsídios aos professores guarani e kaiowá para a construção de uma prática pedagógica fundada nos interesses, necessidades e aspirações dessas comunidades e, ainda, voltada para a sua realidade sociolinguística;

(ii) Identificação da Realidade do Ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas Escolas Indígenas Guarani e Kaiowá: desenvolvido no componente curricular "Atividades Acompanhadas em Linguagens I" pela turma IV e "Atividades Acompanhadas em Linguagens III" pela turma III. Primeiro semestre de 2014.

A fim de compreender a realidade do ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas escolas indígenas guarani e kaiowá, os acadêmicos tiveram de: analisar o Projeto Pedagógico das escolas indígenas, buscando identificar o que está previsto no documento sobre o ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas Escolas Indígenas; observar o ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas Escolas Indígenas guarani e kaiowá; realizar entrevistas com os professores das áreas para identificar a opinião deles acerca do desenvolvimento das atividades de ensino nas áreas de Línguas, Artes e Educação Física; realizar entrevistas com alunos para identificar a opinião deles acerca do desenvolvimento das atividades de ensino de Línguas, Artes e Educação Física; descrever a realidade do Ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas Escolas Indígenas guarani e kaiowá; e verificar se, no desenvolvimento do ensino de Línguas, Artes e Educação Física nas escolas indígenas guarani e kaiowá ocorre interculturalidade e interdisciplinaridade.

Essa atividade teve o intuito de proporcionar aos acadêmicos formas de identificar o modelo de ensino adotado nessas escolas com relação ao trabalho envolvendo a L1, a L2, as Artes e a Educação Física. O estudo partiu da observação do cotidiano escolar e das práticas de ensino desenvolvidas por professores que ministram aulas de Língua Guarani (L1), Língua Portuguesa (L2) e Artes. A investigação permitiu aos alternantes conhecerem de perto a realidade do ensino, possibilitando a realização de análises e avaliações acerca da realidade observada e descrita. Com essa ação, foi possível também refletir sobre a formação docente multidisciplinar (línguas e artes) e as práticas interdisciplinares: planejamento, elaboração e execução de projetos interdisciplinares. Da mesma forma, foi possível ainda refletir sobre propostas de currículo diferenciado para o ensino de Línguas e Artes nas escolas indígenas guarani e kaiowá.

(iii) Pesquisa e produção de um dicionário Etnológico dos povos Kaiowá e Guarani: desenvolvido no componente curricular "Atividades Acompanhadas em Linguagens II" pela turma IV e "Atividades Acompanhadas em Linguagens IV" pela turma III. Segundo semestre de 2014.[48]

(iv) Usos linguísticos no âmbito familiar dos acadêmicos da área de Linguagens: desenvolvido no componente curricular "Atividades Acompanhadas em Linguagens I" pela turma V; "Atividades Acompanhadas em Linguagens II" pela turma IV e "Atividades Acompanhadas em Linguagens V" pela turma III. Segundo semestre de 2014.

Esse trabalho partiu da necessidade de aprofundar as análises realizadas no primeiro semestre de 2013, quando os acadêmicos da turma 2011 de Linguagens realizaram uma pesquisa da realidade sociolinguística de suas respectivas comunidades. O objetivo principal, na ocasião, era mapear as atitudes linguísticas dos falantes com uma representatividade de 50 membros (masculino e feminino) de cada comunidade, considerando as faixa-etárias 8-12; 13-18; 19-39 e 40 e mais. Com a pesquisa, foi possível identificar o grau de proficiência das línguas em uso, bem como as atitudes linguísticas dos falantes. No entanto, a partir da análise dos questionários da pesquisa anterior, percebeu-se que não havia ficado claro os usos linguísticos no âmbito familiar, o que justificou a realização dessa pesquisa. O objetivo então foi que cada acadêmico pudesse observar a sua família, prestando atenção na(s) língua(s) que os integrantes usam no dia a dia nas relações de interação familiar.

Vimos, portanto, que ainda que as Licenciaturas Interculturais não têm conseguido acessar os Programas de complementação acadêmica para concessão de bolsas aos estudantes indígenas, isso não tem sido um obstáculo para que o Teko Arandu deixe de realizar atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão, sobretudo o núcleo comum do curso e a área de Linguagens. Contudo, como observamos, isso só tem sido possível a partir do desenvolvimento dos projetos de alternância, assim, pedagogicamente esse componente curricular tem atuado para estimular

48. Como apontamos anteriormente, essa atividade também foi desenvolvida pela V turma da Licenciatura Intercultural no Bloco Comum do curso e descrita anteriormente.

a formação dos professores indígenas, ligando esses projetos com o que é desenvolvido nos outros componentes curriculares.

6 Considerações Finais

A partir do reconhecimento e da identificação de diferentes programas de bolsa para estudantes na universidade pública, esse texto buscou observar quais os problemas e quais as dificuldades que as licenciaturas interculturais indígenas, em específico o curso Teko Arandu da UFGD, encontram para o acesso dos acadêmicos indígenas a esses Programas.

Bem verdade, como demostramos, existem ações específicas criadas exclusivamente para os cursos de licenciatura intercultural, para além do Programa Bolsa Permanência que garante continuidade dos estudantes na universidade. Importante também é observar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade). Assim, ainda que, até o exposto, o curso não observe a escassez de acadêmicos indígenas bolsistas, percebemos que a não participação desses estudantes em Programas Institucionais de Bolsas para a complementação da formação, de certa forma, excluem esses acadêmicos daquilo que a Universidade tem a oferecer para contribuir em sua formação.

Apontamos também que o Teko Arandu tem investido no desenvolvimento de Projetos de Alternância dentro do componente curricular de Atividades Acompanhadas, para o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e/ou extensão. Contudo, essas ações só são possíveis pela forma de financiamento que o curso possui, que é o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND).

No mesmo sentido, ainda que o PROLIND garanta o investimento financeiro necessário para o desenvolvimento das ações de alternância, reconhecemos que existe uma complexidade institucional para reconhecer a metodologia da alternância como uma modalidade regular na oferta de cursos de graduação em nível superior. Nesse sentido, o desenvolvimento do Teko Arandu na modalidade da alternância não deveria tornar os estudantes indígenas menos acadêmicos do que estudantes de

cursos regulares. Existe, assim, uma comprovada dificuldade em interpretar o estudante alternante como estudante em todos os espaços e tempos pedagógicos em que está inserido e não reconhecendo esses indígenas apenas como acadêmicos quando estão no Tempo Universidade.

Do contrário, reconhecemos que os docentes no Teko Arandu têm encontrado dificuldades em institucionalizar suas ações de ensino, pesquisa ou extensão. Mesmo que não aprofundemos nossa análise em quais dificuldades são essas, pois neste momento coube a nós apenas refletir sobre a necessidade de acadêmicos do Teko Arandu se fazerem presente nos Programas Institucionais de Bolsas da Universidade, temos que pensar em quais tipos de ensino, pesquisa e extensão que os docentes e os acadêmicos indígenas estão dispostos a realizar junto com as comunidades indígenas. Talvez isso também justifique a resistência em acessar alguns desses programas.

Referências

BARNES, Eduardo Vieira. Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: SOUZA, Cassio Noronha Inglez de (Org.); ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de (Org.); LIMA, Antonio Carlos de Souza (Org.); Matos, M. H. O. (Org.). **Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II**. 1. ed., 2010, pp 220.

MARTINS Andérbio Márcio. & KNAPP, Cássio. O Teko Arandu e as políticas linguísticas de valorização, fortalecimento e ampliação do uso da língua materna dos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. In: **Anais Eletrônico do I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade.** UNILA, Foz do Iguaçu. ISSN 23593768, 2015.

MARTINS, Andérbio Márcio Silva. Oralidade e Escrita nas Escolas Indígenas - Do Bilinguismo Subtrativo a um Bilinguismo Aditivo: É possível. In: 1º **Simpósio PROIND Educação e Diversidade Amazônicas: Pedagogia Intercultural,** seus Sujeitos, suas Identidades e Processos Educativos, 2013, Manaus-AM. Pedagogia Intercultural, seus Sujeitos, suas Identidades e Processos Educativos, 2013. v. 1. p. 240-26.

_____. **A formação linguística proposta na área de Linguagens do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu:** experiências e desafios. Texto apresentado na Mesa-Redonda "A formação linguística de professores e intelectuais indígenas: experiências e desafios" no

62º Seminário do GEL - Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 30 de junho a 03 de julho de 2014. Campinas: Unicamp, 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do **Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.** Faculdade Intercultural Indígena/Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA MULTILÍNGUE E INTERCULTURAL NO ESTADO DE RONDÔNIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DIVERSIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Quesler Fagundes Camargos[49]
Cristovão Teixeira Abrantes[50]
Patrícia Dias[51]

1 Introdução

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é um programa que oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena, a fim de que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico. O objetivo é antecipar o convívio entre os futuros professores e professoras com o ambiente das salas de aula e das escolas da rede pública. Além disso, o PIBID garante uma articulação entre a educação superior, por meio das licenciaturas das Instituições de Ensino Superior (IES), a escola e os sistemas estaduais e municipais de ensino.

De acordo com os documentos oficiais da CAPES a finalidade do programa é aproximar as secretarias estaduais e municipais de educação e as Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, na intenção de melhorar o ensino nas escolas públicas que apresentam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básí-

49. Professor do Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). Foi Coordenador do Subprojeto "Linguagens e Códigos" do PIBID Diversidade/UNIR/CAPES, no período de agosto de 2015 a fevereiro de 2018. E-mail: queslerc@gmail.com.
50. Professor do Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). Coordenador Institucional do PIBID Diversidade/UNIR/CAPES, nos períodos de novembro de 2011 a abril de 2014 e agosto de 2015 a agosto de 2017. Bolsista CNPq/CAPES (Doutorando POSLING/UFRJ). E-mail: cristovaoabrantes@yahoo.com.br.
51. Professora da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). Foi Supervisora do Subprojeto "Linguagens e Códigos" do PIBID Diversidade/UNIR/CAPES, no período de maio de 2017 a fevereiro de 2018. E-mail: patriciadiasopo@hotmail.com.

ca (IDEB) abaixo da média nacional.

A partir das experiências do PIBID, em 2011, foi criado o Programa Institucional de Bolsa à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade) para contemplar as particularidades dos estudantes das Licenciaturas Indígenas e do Campo. O projeto institucional, em cada Instituição de Ensino Superior (IES), contemplou cada área de habilitação das respectivas licenciaturas.

Na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, foram contempladas todas as áreas de formação do curso: Educação Indígena Intercultural, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências da Sociedade Intercultural. Além das quatro áreas, ainda foi criado um subprojeto interdisciplinar na perspectiva de desenvolver ações que permeassem todas as quatro áreas.

O grande desafio do Programa PIBID Diversidade da área de Ciências da Linguagem Intercultural era o desenvolvimento das ações do subprojeto em uma macrorregião de atuação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural que contemplasse as discussões das línguas indígenas, pois no projeto PIBID Diversidade havia estudantes de mais de 20 grupos étnicos, falantes de línguas distintas. Desse modo, contemplar as línguas faladas e ensinadas nas escolas das populações indígenas no projeto tornou-se um desafio quanto à aplicação das práticas pedagógicas de estudo e ensino de línguas.

Diante do quadro multilíngue no Brasil, é sabido que o português não é a única língua falada no território brasileiro, embora seja considerada como língua dominante. De acordo com o IBGE (2010), no Brasil são faladas 274 línguas[52] indígenas e há 305 etnias indígenas. Deste total, 17,5% não falam a língua portuguesa. Note que estes dados confirmam a assunção de que não se deve considerar o Brasil como unilíngue e nem confundir "hegemonia com unicidade", como afirma Faraco (2002, p. 14).

Do ponto de vista histórico, com o advento da coloniza-

52. Além das línguas indígenas, são faladas outras dezenas de línguas que foram importadas para o Brasil, devido à vinda dos negros escravizados e dos imigrantes, como afirma Cunha (2008).

ção portuguesa em 1532 no Brasil, deu-se início ao processo de sobreposição da língua portuguesa às demais línguas indígenas faladas ao longo da costa brasileira. Ao entrar em contato com outras línguas, a língua portuguesa tornou-se, nesse novo espaço geográfico, a língua oficial e nacional do Brasil.

Vale ressaltar, no entanto, que, antes da chegada dos colonizadores portugueses, a diversidade de línguas indígenas no Brasil era significativamente maior. De acordo com Rodrigues (1993), estima-se que fossem faladas cerca de 1.200 línguas indígenas antes da ocupação do território brasileiro pelos portugueses a partir de 1490. Durante o processo de colonização, todavia, muitos povos indígenas foram dizimados física e culturalmente. Outros povos, que sobreviveram, foram submetidos a processos de assimilação extremamente violentos, de modo que suas tradições e suas línguas foram proibidas por séculos, o que a nosso ver se mantém até os dias atuais, embora de forma um pouco mais velada. Desde então, a língua portuguesa tem reinado como dominante no país.

Dentre as 305 etnias localizadas no Brasil, há no estado de Rondônia aproximadamente 38 povos indígenas, conforme Abrantes (2007), os quais, devido ao contato com a sociedade não indígena, têm mantido níveis distintos quanto a suas condições socioculturais e linguísticas. Ademais, além da língua portuguesa, falam cerca de 23 línguas indígenas em Rondônia. Assim como ocorreram com os demais povos indígenas do Brasil, como afirma Rodrigues (1986, 2005), os povos indígenas de Rondônia também sofreram drasticamente com os projetos de desenvolvimento na Amazônia, o que causou uma significativa depopulação e grandes mudanças culturais e linguísticas.

Acerca da situação linguística de Rondônia, Abrantes e Isidoro (2011, p. 301) afirmam que "há povos em que a maioria da população já não fala a língua de origem étnica, enquanto outros ainda mantêm a língua em diferentes espaços sociais". Nos últimos anos, no entanto, tem havido um forte movimento desses povos, a fim de promoverem reinvindicações no sentido de defender seus territórios e garantir a valorização de suas culturas, seus conhecimentos e suas línguas. Abrantes (2013, p. 23) também afirma que "no Brasil, assim como em outros países das

Américas, as minorias étnicas viveram importantes processos de luta política que levaram os Estados Nacionais ao reconhecimento de direitos relacionados ao respeito e preservação de suas culturas."

Diante dessas considerações iniciais, é essencial que se questione o porquê de o Brasil, que é nitidamente multilíngue, muitas vezes ser considerado monolíngue, desconsiderando assim sua grande diversidade linguística. Ou ainda, não menos importante, quando se trata das línguas indígenas, geralmente fala-se, por exemplo, em Tupí-Guaraní, como se esta fosse uma língua e não uma família linguística que agrega cerca de 25 línguas indígenas vivas.

Inicialmente é preciso ter clareza que a língua portuguesa, por ser hegemônica, é a que têm poder econômico e político, "[...] sua gramática é estudada, seu vocabulário é documentado em dicionários, sua literatura é publicada. Ela é a língua do governo, das leis, da imprensa e por isso ela é chamada de língua dominante." (BRASIL, 1998, p. 117). Por outro lado, as línguas indígenas, por não exercer tal poder, são pouco estudadas e muitas vezes, preconceituosamente, consideradas inferiores, o que tem levado muitas pessoas a ignorar a diversidade linguística brasileira. Pode-se afirmar que esse fato se deve às informações distribuídas pela imprensa e pelos livros didáticos, que por anos abordou os povos indígenas de maneira genérica, desconsiderando sua diversidade e, consequentemente, suas línguas (BRASIL, 1998).

Do ponto de vista da educação, foi somente em 1998, de acordo com Venere (2011), que o Estado de Rondônia assumiu a responsabilidade de garantir a formação de professores indígenas[53], por meio do Programa de Formação de Professores Indígenas no nível de Magistério Indígena. Venere (2011, p. 80) afirma que

53. De acordo com Alves, Alves e Santos (2013, p. 201), "a educação escolar indígenas em Rondônia começou a ganhar espaço por meios de cursos de formação de professores e professoras indígenas implementados, inicialmente, pelo Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMÁ) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), sendo que, a maioria dos professores e professoras indígenas que atuam nos dias atuais começou seu processo de formação nesses órgãos."

> O Projeto Açaí [foi] criado em outubro de 1998, que instituiu o Curso de Formação de Professores Indígenas – habilitação em Magistério em Nível Médio, denominado Projeto Açaí, com o objetivo exclusivo de habilitar docentes leigos em efetivo exercício de regência em sala nas quatro primeiras séries do ensino fundamental das escolas localizadas em terras indígenas de Rondônia.

No ano de 2004, ocasião em que muitos desses professores concluíram esse curso, houve reivindicações junto à Universidade Federal de Rondônia para a criação de um curso de formação de professores indígenas em nível superior. Dessa reivindicação, foi criado em 2008 o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, cujo objetivo é habilitar professores indígenas para atender as demandas das comunidades indígenas na oferta do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conforme Alves, Alves e Santos (2013, p. 203),

> Assim, é possível constatar que o esforço explicado na proposta curricular [do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural] é de estabelecer uma relação entre as realidades postas na sociedade e as necessidades de formação dos sujeitos, voltada para as premissas legais no âmbito da educação indígena. Entendemos que o referido documento assegura o direito do aluno indígena de ter acesso "aos diversos tipos de conhecimento".

2 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade

A partir das discussões do PIBID, em 2011, foi criado o Programa PIBID Diversidade, exclusivo para estudantes das Licenciaturas Interculturais Indígenas e Licenciaturas de Educação do Campo. O Projeto Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade) tem como um dos objetivos desenvolver experiências docentes intra e interculturais evidenciadas no diálogo entre as

práticas pedagógicas dos professores e professoras indígenas e pedagogia da terra no âmbito da educação básica e superior. É exatamente no cenário histórico apresentado na introdução deste capítulo, já no ano de 2011, que foi dado início ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID Diversidade) na Universidade Federal de Rondônia.

Nos primeiros anos de execução desse Programa, foi possível constatar que, embora alguns povos indígenas conseguiram engendrar esforços para garantir a alfabetização em língua indígena, muitos povos ainda possuíam escolas em situações físicas muito precárias, antigas e quase sempre com nenhuma infraestrutura minimamente adequada. Além disso, havia muitas escolas funcionando com apenas um professor responsável por ministrar todos os componentes curriculares ou, na melhor das hipóteses, dois professores dividindo esses componentes. É muito comum também turmas multisseriadas. Quanto ao Ensino Médio, notava-se que era um grande desafio para os povos indígenas de Rondônia, uma vez que a maioria das escolas indígenas não dispunha dessa etapa de ensino. Na prática, havia uma educação que não atendia a um modelo de educação escolar indígena específica e diferenciada, sendo assim distante do ideal defendido pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e a Constituição Federal de 1988.

Diante dessas constatações, o PIBID Diversidade foi instituído com a intenção de contribuir com a formação inicial docente, a fim de articular suas ações aos processos educacionais do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. O intuito foi potencializar o processo de ensino e aprendizagem ao estimular que os acadêmicos reflitam e aprofundem questões teóricas e metodológicas quanto à prática pedagógica nas escolas indígenas de Rondônia.

No quadriênio 2015-2018, mais recentemente, a meta do PIBID Diversidade tem sido desenvolver atividades que possibilitem aos estudantes uma reflexão a respeito da construção de projeto político pedagógico das escolas indígenas, considerando para isso sua especificidade principalmente linguística e cultural. É notório que as ações do PIBID Diversidade têm sido desenvol-

vidas no sentido de colaborar também com a formação continuada. Isto porque a maioria dos estudantes indígenas do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural já são professores indígenas em exercício nas escolas indígenas, embora estejam em sua primeira formação em nível superior. Veja que o processo de escolarização dos povos indígenas de Rondônia é extremamente recente. Portanto, mesmo que o objetivo principal do PIBID Diversidade seja a formação inicial à docência, as especificidades dos povos indígenas de Rondônia exigem que este Programa se configure também como formação continuada. Assim, a expectativa é que essas ações se materializem continuamente no cotidiano da escola indígena.

Outro aspecto relevante na execução desse programa se refere ao seu caráter intercultural e multilíngue de muitas escolas indígenas, haja vista que em algumas das comunidades sob nosso escopo convivem vários grupos étnicos. Pode-se afirmar que as reflexões e os debates teóricos concernentes à construção do projeto político pedagógico certamente poderão se constituir em uma forte estratégia para atingirmos os objetivos do Programa, dentre os quais podemos citar: o fortalecimento das escolas indígenas, que deve demonstrar mais autonomia em relação ao sistema em si, e a definição de um verdadeiro currículo intercultural e de uma gestão diferenciada.

Para cumprir os objetivos propostos específicos do subprojeto "Linguagens e Códigos", do PIBID Diversidade, foram definidas as seguintes atividades que foram realizadas no período de agosto de 2015 a fevereiro de 2018, a saber:

(i) Encontros de trabalho com os estudantes e com os supervisores: Nestes encontros, foram planejadas as atividades do Projeto e a construção dos Planos de Trabalho tanto dos estudantes quanto dos supervisores. Além disso, foram discutidas as ações e as atividades do subprojeto, sempre com o cuidado de construir uma proposta condizente com a realidade dos estudantes envolvidos. Por isso, eram consideradas as necessidades específicas da formação de cada participante, a fim de pensar na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos de suas escolas, de modo que a territorialidade, o multilinguismo e a interculturalidade fossem elementos constantemente discutidos.

(ii) Atividades de leitura e aprofundamento dos fundamentos teóricos e metodológicos: Foram propostas leituras individuais e também coletivas ao longo da execução do projeto, com o intuído de atingir os objetivos do PIBID Diversidade e inclusive do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Estes textos trataram de projeto político pedagógico, estudos sociolinguísticos, educação escolar indígena, currículo, bilinguismo e multilinguismo, interculturalidade, educação escolar bilíngue, entre outros assuntos. Como se pode notar, a grande maioria dos textos versava sobre as especificidades da área de linguagem. Além da leitura de artigos e outros textos científicos, foram realizados também estudos dirigidos, levantamento bibliográfico sobre a temática, discussão, debate e análise, contrastando-se sempre as leituras com as práticas pedagógicas.

(iii) Aplicação de diagnósticos sociolinguísticos e observação das práticas de ensino de línguas nos contextos bilíngues e multilíngues: A partir da elaboração e aplicação dos diagnósticos sociolinguísticos, espera-se como resultado a consolidação de dados a serem analisados, com o intuito de obter informações para dar subsídios a discussões para a elaboração e a construção de projeto político pedagógico. Note que a finalidade dessa atividade é principalmente dar subsídios para a construção de uma proposta curricular de ensino de língua portuguesa e de línguas indígenas que seja coerente com a realidade das comunidades indígenas envolvidas no Programa. É imprescindível ressaltar que os formulários sociolinguísticos, por exemplo, foram elaborados em conjunto com os bolsistas, uma vez que são estes aqueles que efetivamente conhecem a realidade da escola do seu povo indígena. Para que isso fosse possível, houve um esforço para possibilitar aos estudantes a apropriação dos procedimentos e métodos para uma coleta adequada de dados. Veja que esse diagnóstico é essencial para viabilizar o diálogo com os pressupostos teóricos da prática educativa dos bolsistas no PIBID Diversidade. Vale ressaltar que os trabalhos de campo também compreenderam atividades de observação em sala de aula, entrevistas sobre a história de criação da escola na aldeia e levantamento de dados documentais (PPP e atas de reuniões, por exemplo).

(iv) Apresentação dos trabalhos de campo e produção

dos relatórios parciais: As atividades descritas acima, após executadas pelos bolsistas em suas respectivas comunidades indígenas, foram apresentadas nos encontros presenciais para todos os participantes do Projeto. Além dessa apresentação, foram produzidos pelos estudantes relatórios parciais que se constituíram como expediente para construção textual orientada, por um lado, para valorização da expressão na língua portuguesa e, por outro, para reconhecimento dos saberes tradicionais de cada povo, principalmente aqueles relacionados à origem das comunidades e das escolas indígenas, à situação sociolinguística, à observação das práticas pedagógicas da escola indígena. Todos esses elementos reunidos serviram como fundamento para se pensar a construção de um projeto político pedagógico específico e diferenciado.

3 Resultados alcançados

O PIBID Diversidade tem desenvolvido, pelo menos desde o ano de 2014, um conjunto de atividades e ações que revelam um bom resultado quanto à consolidação de estudos sistemáticos a respeito da construção de projeto político pedagógico das escolas indígenas. Para tanto, sinalizamos a importância de se considerar os conhecimentos tradicionais de cada povo, principalmente suas línguas indígenas. Além disso, tem crescido o conhecimento acadêmico a respeito das comunidades indígenas de Rondônia, principalmente aqueles que se referem à situação sociolinguística e às realidades físicas, humanas e pedagógicas das escolas indígenas.

3.1 Aspectos sociolinguísticos e educação multilíngue

A partir das discussões travadas junto aos bolsistas do PIBID Diversidade, verificamos que a situação sociolinguística de um determinado povo de fato exerce um impacto profundo na maneira como a educação escolar indígena intercultural e bilíngue deve ser construída. Dessa forma, para se pensar em modelos de educação que sejam efetivamente bilíngues e coerentes com as realidades das comunidades indígenas, é necessário que

essa construção seja precedida de um estudo aprofundado das situações linguísticas nessas comunidades, o que nos permite a criação de políticas que realmente admitam a manutenção e promovam a valorização das línguas indígenas.

Pode-se afirmar que, conforme Butler e Hakuta (2004), as quatro dimensões que permitem a definição de critérios para se considerar o bilinguismo são as seguintes: a linguística, a cognitiva, a desenvolvimental e a social. Essas dimensões, isolada e composicionalmente, produzem uma série de critérios que, por um lado, comportam uma classificação do bilinguismo e, por outro, possibilitam o levantamento de diferentes hipóteses a serem investigadas em cada caso. Para os autores, os principais critérios que devem ser observados, portanto, são: (i) proficiência nas línguas em questão; (ii) idade de aquisição da segunda língua; (iii) organização dos códigos linguísticos, (iv) status da língua em questão; (v) manutenção da língua materna; e, por fim, (iv) identidade cultural do indivíduo bilíngue.

Quanto aos critérios propostos por Butler e Hakuta (2004), notamos que há em Rondônia uma diversidade de situação muito significativa. A título de exemplo, vejamos o critério de idade de aquisição de segunda língua. Ao passo que há comunidades em que a aquisição da língua portuguesa como segunda língua ocorre de forma muito precoce, como é o caso, por exemplo, de algumas comunidades Txapakura, há outras comunidades indígenas em que a língua portuguesa é adquirida no final da segunda fase da infância, como é o caso, por exemplo, de algumas comunidades Suruí. Quanto ao critério de manutenção da língua materna, a situação se apresenta também de uma maneira extremamente diversificada. Enquanto há povos indígenas que têm mantido com sucesso a língua indígena como língua materna, como ocorre com algumas comunidades Gavião, Zoró, Karitiana, entre muitas outras, há povos que perderam praticamente sua língua indígena, como é o caso dos Puruborá e Migueleno, por exemplo. Pode-se afirmar ainda que, por um lado, há línguas aparentemente pouco ameaçadas, como é o caso das línguas faladas por povos recentemente contatados, como, por exemplo, os Amondawa e os Uru-Eu-Wau-Wau. Há povos ainda que, apesar de um longo contato com a comunidade não indíge-

na, tem mantido a língua indígena como primeira língua, como ocorre com algumas comunidades Suruí, Gavião e Karitiana, por exemplo. Por outro lado, há algumas línguas que estão a ponto de desaparecer por completo, como é o caso, por exemplo, dos Puruborá, Aruá e Warázu. Todos esses dados mostram que, de fato, no estado de Rondônia, há uma enorme diversidade de situações sociolinguísticas.

Antes de prosseguirmos, não se pode deixar de considerar, no entanto, que, apesar de terem sido citados alguns critérios para se analisar o bilinguismo, conforme Butler e Hakuta (2004), não temos dúvida de que não há um consenso entre os pesquisadores acerca de uma definição de bilinguismo, como afirmam Baker e Jones (1998), Bialystok (2001), Megale (2005), Maher (2005) e Flory e Souza (2009).

Ao se tratar de bilinguismo, não se pode desconsiderar de maneira alguma a diversidade de critérios para se classificar o bilinguismo. Pode-se afirmar que os diferentes tipos de bilinguismo, que estejam ligados a diferenças individuais e de contexto social e cultural, podem estar relacionados a distintas consequências possíveis em vários campos, tais como o uso e a proficiência das diferentes línguas. Deve-se considerar ainda que, principalmente devido ao contato com a sociedade não indígena, são exigidas das comunidades indígenas competências comunicativas quase sempre em mais de uma língua. Por um lado, no caso específico das comunidades da Terra Indígena Tubarão-Latundê, por exemplo, deve-se atentar para a coexistência de pelo menos quatro línguas: Aikanã, Kwazá, Latundê e português. Note que, nessa situação, percebe-se que essas quatro línguas coexistem, com graus diferentes de vitalidade. Por outro lado, há aldeias indígenas em Rondônia que, embora tenham muitos povos indígenas convivendo juntos, revelam uma situação de bilinguismo dominante entre as próprias línguas indígenas. A título de exemplo, nas aldeias Baía das Onças e Ricardo Franco, localizadas na Terra Indígena Rio Guaporé, há em torno de oito a dez povos indígenas convivendo em uma mesma aldeia. No entanto, apenas as línguas Jabuti e portuguesa são diariamente faladas no interior da aldeia.

Acompanhando os pressupostos teóricos de Maher

(2005), acreditamos que esse bilinguismo existente nas aldeias Baía das Onças, Ricardo Franco e em muitas outras aldeias se caracteriza como bilinguismo de minorias com caráter compulsório. Note que o domínio da língua portuguesa é uma obrigação, mesmo no contato entre os indígenas dessa aldeia, independentemente dos domínios sociais analisados. Devido a isso, os aspectos culturais envolvidos nessas comunidades específicas estão em constante tensão.

Os esforços para compreender as reais situações sociolinguísticas dos povos indígenas de Rondônia são imprescindíveis para se pensar em modelos de educação escolar indígena que comportem de fato uma educação bilíngue adequada à comunidade envolvida. Não faz sentido, por exemplo, decidir que uma determinada escola indígena alfabetize em língua portuguesa, quando seus alunos dominam apenas a língua indígena. Não faz sentido também exigir que uma escola indígena alfabetize em uma língua indígena, quando a língua materna é a língua portuguesa. Neste último caso, deve-se pensar em políticas linguísticas que promovam o ensino da língua indígena a partir das metodologias do ensino de segunda língua e não da alfabetização.

A educação nos contextos interculturais, conforme Dias da Silva (2003), deve ser pensada como fluxos de conhecimentos os quais transitam entre fronteiras móveis, as quais são sempre recriadas. Por essa razão, "a Educação Intercultural (escolar) deve ser um instrumento de afirmação da cultura indígena preparando os índios para se relacionarem com a sociedade de fora, conforme o interesse de cada povo", como apontam os Referenciais Curriculares para a Educação Indígena (RCNEI/2002, p. 20).

Durante a execução deste Projeto, ficou notório ainda que há desconhecimento por parte dos bolsistas indígenas a respeito dos documentos que regulamentam as escolas indígenas e que dão apoio pedagógico e teórico ao professor. Dentre eles, podemos citar: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, o qual é essencial para a prática pedagógica e o fortalecimento dos direitos e deveres no campo educacional. Podemos destacar ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996). De acordo com a referida lei, deve-se dar voz ao indivíduo, com o intuito de que

este possa se tornar autor de sua própria historia. Assim, há a garantia de que sua condição não seja inteiramente imposta por terceiros. Ao levamos em consideração as realidades das comunidades indígenas representadas pelos bolsistas do PIBID Diversidade, notamos que os povos indígenas, em muitos aspectos, ainda não revelam total autonomia quanto à educação indígena diferenciada e específica. Percebe-se que há ainda imposição de alguns agentes externos em pontos que envolvem diretamente as comunidades indígenas. Pode-se citar, por exemplo, o fato de que poucas aldeias de fato discutem o conteúdo curricular de suas escolas.

Não se pode pensar em um currículo indígena sem a participação efetiva das comunidades indígenas, já que são eles que conhecem sua organização tradicional e podem contribuir de forma emancipatória. Isso só é possível a partir do momento em que as populações indígenas passarem a tomar suas próprias decisões, que competem em relação à construção de seu modelo de educação indígena.

Outro ponto que merece destaque é a constatação de que ainda há grande insuficiência de materiais didáticos nas línguas indígenas, o que dificulta o papel da escola quanto à sua função de trabalhar com o ensino na língua indígena, de forma que se torna preconizado o trabalho em um contexto de educação intercultural e bilíngue. Veja o que Isidoro e Neves (2013, p. 167-168) afirmam:

> Um dos elementos fundamentais na materialização do sonho da escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue é a produção e circulação de material didático também de caráter específico e intercultural. Inegavelmente, a legislação sobre esse assunto evidencia essa compreensão, inclusive apresentando o entendimento de que esses materiais didáticos e/ou paradidáticos voltados às realidades socioculturais dos povos indígenas são extremamente importantes, pois resultam em importantes produtos autorais de afirmação de identidade, sustentados por pesquisas locais de cunho linguístico, antropológico e pedagógico possibilitados pela contribuição dos mais velhos.

Não há dúvida de que a escola deve fazer uso de uma educação intercultural. Dessa maneira, vemos que "a escola deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística de sua comunidade, além de promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes" (MEDEIROS, 2012, p. 3). Nessa perspectiva, contata-se que as escolas indígenas de Rondônia estão progredindo quanto ao seu funcionamento. Quanto ao currículo, por exemplo, não há dúvida de que deve ser adequado à comunidade envolvida. De acordo com Scaramuzza (2013, p. 62), "toda educação do tipo escolar [...] é sempre uma seleção/reelaboração do interior da própria cultura de saberes a serem transmitidos às novas gerações. A escola [...] só seria possível porque possui a capacidade de equilibrar tensões e privilegiar saberes".

Visto que uma educação bilíngue surge como um meio de interação para os povos indígenas para poder estabelecer um diálogo com a cultura não indígena, deve-se pensar na língua portuguesa não como um distanciamento da língua indígena, mas sim como uma segunda língua que vem para ajudar a comunidade a entender e conseguir realizar qualquer atividade que não seja de sua própria cultura, sendo assim extremamente positiva (MEDEIROS, 2012). Portanto, a escola bilíngue deve ser vista como um lugar que ajude a comunidade a interagir com a sociedade não indígena.

3.2 Educação Escolar Indígena: história e legislação

A respeito da Educação Escolar Indígena, segundo Baniwa (2013), seu desenvolvimento histórico pode ser dividido, resumidamente, em dois períodos distintos, tendo a Constituição Federal de 1988 como o divisor de águas entre esses dois momentos. O primeiro período da Educação Escolar Indígena, segundo esse autor, vai de 1500 a 1988, durante a denominada "escola para índio", a qual foi comandada essencialmente pela igreja católica. Por meio dos padres jesuítas, promoveram-se ações marcadas pela negação cultural, cujo objetivo maior propunha que os indígenas fossem integrados à sociedade nacional. Durante o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), não foi muito diferente,

de modo que a vida habitual, as línguas, as tradições, as culturas e os saberes tradicionais fossem completamente ignorados, negados e inclusive proibidos pela escola.

É importante notar ainda que o período que antecedeu a publicação da Constituição Federal de 1988 pode ser dividido, conforme Ferreira (2001), em três momentos históricos, a saber: (i) o período colonial, com a presença da catequese jesuítica. A educação para índios, que se iniciou com a chegada dos europeus na América, tinha objetivos puramente assimilacionistas. Para Neves (2009), a educação ministrada pelos jesuítas tratou de aniquilar as culturas locais e impor um saber e um modo de viver da cultura dominante, contribuindo com os interesses da coroa portuguesa; (ii) o período de tentativas de integração dos indígenas à sociedade nacional, inicialmente pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, posteriormente, pela a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), por meio de várias ações, inclusive as engatilhadas pelos missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL) e por outras missões religiosas, as quais causaram drásticas influências culturais e sociolinguísticas nos povos indígenas brasileiros; e, por fim, (iii) o período de formação de projetos diferenciados de educação escolar, com apoio de organizações não governamentais e encontros de professores indígenas a partir de 1970, o que influenciou a discussão a respeito da educação escolar indígena na redação da Constituição Federal de 1988.

Como dito anteriormente, o segundo período da Educação Escolar Indígena no Brasil, apontado por Baniwa (2013), tem como marco a Constituição Federal de 1988, a qual dedica os Artigos 210 e 215 à Educação Escolar Indígena. De acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 15), "com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação escolar indígena oferece novas perceptivas, como a valorização cultural, da língua, dos costumes em geral, dentro e fora da escola nas aldeias". Nos artigos 215 e 242, da Constituição Federal de 1988, fica explícito o reconhecimento da pluralidade da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições dos diferentes povos na formação do povo brasileiro.

Foi principalmente a partir dos anos de 1990 que ocorreram mudanças significativas na legislação escolar indígena, o que

assegurou uma educação que valorizasse a diferença, a interculturalidade, o ensino bilíngue. Pretendia-se erguer uma escola intercultural, a fim de romper com o paradigma de uma educação utilizada como instrumento para impor os valores da cultura ocidental.

Após a Constituição Federal de 1988, devido às reivindicações dos povos indígenas e de instituições que apoiam suas causas, diversas outras leis e políticas públicas surgiram, para atender as especificidades dos povos indígenas, principalmente no que diz respeito à Educação Escolar Intercultural, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96); o Referencial Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998); a Resolução 03/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE); o Parecer 14/1999 do Conselho Nacional da Educação (CNE); o Plano Nacional de Educação - PNE (2001 e 2014); as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012), entre outros.

A LDB 9394/96 faz duas menções à educação escolar dos povos indígenas. A primeira trata do Ensino Fundamental, no artigo 32, estabelecendo que seu ensino seja ministrado em língua portuguesa, e, assegura às comunidades indígenas, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, reforçando o direito inscrito no artigo 210 da Constituição Federal (GRUPIONI, 2003). A outra menção à Educação Escolar Indígena está nos artigos 78 e 79 da LDB 9394/96, em que estabelece como dever do Estado a oferta de Educação Escolar Bilíngue e Intercultural aos povos indígenas com objetivos de fortalecer e valorizar práticas socioculturais e da língua indígena nas comunidades, proporcionar oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmação de suas identidades, garantindo-lhes também, acesso aos conhecimentos técnico científicos da sociedade nacional.

Embora os direitos garantidos nas leis brasileiras representem uma importante conquista histórica dos povos indígenas, a atual legislação para a Educação Escolar Indígena sofre algumas críticas em, pelo menos, dois pontos específicos, a saber: a primeira se refere à não participação direta dos indígenas na elaboração das leis e a segunda diz respeito à educação bilíngue.

Nesse sentido, para Secchi (2003, p. 139),

> A atual legislação deixou de contemplar duas premissas fundamentais para a superação do modelo escolar integracionista, sejam, a da iniciativa e a do controle das sociedades indígenas sobre o processo de conceber, planejar, executar e gerir os seus programas educacionais. Os índios permaneceram na condição de ouvintes, e não de propositores de suas próprias políticas. Continuaram sendo expectadores, "atores coadjuvantes", sem direito de propor, sem direito de vetar, sem direito de outorgar os seus próprios direitos.

Veja ainda que, de acordo com Secchi (2003, p. 139), "um segundo aspecto problemático desse modelo de escola diz respeito à sua adjetivação como 'escola bilíngue'". Segundo esse autor, o bilinguismo sofreu inúmeras críticas, uma vez que a primeira versão da escola bilíngue tratava de um "bilinguismo de transição" e não a utilização regular de ambas as línguas na escola; mesmo assim, esse modelo perdurou por 30 anos, até ser substituído por outra abordagem, o "bilinguismo compulsório".

Para Neves (2008, p. 2), com a implantação da educação bilíngue nas escolas da aldeia "[...] permanecia o interesse de integrar os índios à sociedade nacional, assim que os alunos aprendiam a ler e a escrever, a língua indígena era retirada da sala de aula, já que a aquisição da língua portuguesa escrita continuava a ser a grande meta".

Ainda de acordo com Neves (2008), a legislação brasileira, os documentos oficiais de forma geral e os estudos sobre educação bilíngue sugerem que o bilinguismo encontra-se em processo de consolidação nas escolas indígenas. A autora sugere ainda que há necessidade de aprofundar pesquisas a respeito dos "[...] espaços ocupados por cada uma das línguas de forma a assegurar uma educação bilíngue menos assimétrica" (NEVES, 2008, p. 3). Além do mais, a legislação brasileira acaba não considerando a diversidade de situações sociolinguísticas dos povos indígenas, tendo em vista que, por exemplo, o documento produzido pelo MEC e lançado em 1994, as Diretrizes para a Política

Nacional de Educação Escolar Indígena, orienta que a escola indígena deverá ser obrigatoriamente bilíngue. Note que "[...] o seu ponto crítico reside na formulação como modelo tipológico obrigatório e único para as escolas indígenas" (SECCHI, 2003, p. 140), mesmo existindo populações indígenas que já não possuem mais sua língua de origem étnica. Por essa razão, para Neves (2008), o desafio é pensar com os professores indígenas propostas de ensino efetivamente diferenciados, que possibilite uma relação menos desigual entre língua indígena e língua portuguesa na escola.

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998) oferece alguns subsídios e orientações, pensados junto a alguns povos indígenas, para a elaboração de currículos para a educação escolar indígena. Esse documento tem como objetivo buscar alternativas para atender aos anseios e aos interesses dos povos indígenas, em relação à educação escolar das comunidades indígenas, considerando os princípios das diferenças culturais, as especificidades de cada povo indígena e a situações sociolinguísticas.

Sabemos que os povos indígenas brasileiros convivem com a instituição escolar desde o período colonial. Historicamente, a educação escolar tem sido marcada por relações assimétricas e administrada por interesses monoculturalistas que sempre objetivaram integrá-los à cultura da sociedade ocidental. Mesmo nos dias atuais, em que há um forte movimento a favor de se pensar em uma Educação Escolar Bilíngue ou Multilíngue, é preciso investigar de que maneira essas propostas de modelo educacional não estão eivadas por uma visão colonizadora e assimilacionista. Pode-se afirmar que, mesmo após a Constituição Federal de 1988, seguida pelas leis políticas públicas acima citadas, que garantem a especificidade da Educação Escolar Indígena, ainda há ranços dos ideais assimilacionista implícitos em programas e currículos que orientam essa instituição. As leis, diretrizes e diversas outras políticas públicas muitas vezes tentam impor lamentavelmente conteúdos alheios aos interesses dos povos indígenas, ao invés de pensar caminhos possíveis junto aos ameríndios.

4 Considerações finais

Neste capítulo, tivemos por objetivo apresentar os resultados dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do subprojeto "Linguagens e Códigos" do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Diversidade) da Universidade Federal de Rondônia, referente ao período de agosto de 2015 a fevereiro de 2018. Foi discutida a importância de se investigar as situações sociolinguísticas e examinar as práticas pedagógicas das escolas indígenas envolvidas nesse projeto. As experiências adquiridas certamente têm contribuído significativamente para pensarmos a construção de uma educação escolar indígena que comporte uma educação escolar multilíngue, intercultural, específica e diferenciada, a fim de refletir a respeito da elaboração de projeto político pedagógico específico das escolas indígenas.

Ao longo da realização do presente projeto, notamos que lamentavelmente há quase sempre ausência de uma gestão escolar indígena participativa. Seria de grande valia se a gestão da escola indígena de fato estivesse nas mãos das comunidades indígenas, o que demonstraria uma real autonomia da sua própria educação. Dessa maneira, possibilitaria que essa escola fosse de fato uma escola indígena ressignificada e não uma escola imposta pela sociedade não indígena. Para que isto ocorra de maneira apropriada, no entanto, é preciso que a comunidade seja participativa. Portanto, a comunidade passa a ser autora das decisões que implicam a ela própria. Somente assim, as escolas indígenas obterão êxito em relação à legislação que regem a educação escolar indígena, o que implicará também na valorização das muitas línguas existente no Brasil.

Referências

ABRANTES, Cristovão Teixeira. **Da Maloca à Escola**: uma análise da prática educativa e da formação de professores do Povo Cinta Larga de Rondônia. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2007.

ABRANTES, Cristovão Teixeira. Povos indígenas, sustentabilidade e educação escolar: desafios das políticas de desenvolvimento na Amazônia. In: NEVES, Josélia Gomes; PACÍFICO, Juracy Machado; BUENO, José Lucas Pedreira. **Universidade, licenciatura e interculturalidade:**

anúncio de aprendizagens na floresta. Porto Velho: Pandion, 2013.

ABRANTES, Cristovão Teixeira; ISIDORO, Edineia Aparecida. Uma análise sociolinguística do Projeto Açaí: a formação dos professores Tupí-Mondé de Rondônia, percepções e temperamento linguístico. In: CABRAL; A. S. A. C.; RODRIGUES, A. R.; LOPES, J. D.; JULIÃO, M. R. S. (Org). **Línguas e culturas Tupí; Línguas e culturas Macro-Jê.** Campinas: Curt Nimuendajú; Brasília: LALI/UNB, 2011. v. 3; v. 2.

ALVES, Rosane Alonso; ALVES, Maria Isabel Alonso; SANTOS, Jonatha Daniel dos. Trajetórias das populações indígenas no ensino superior de Rondônia: o que os diálogos revelam? In: NEVES, Josélia Gomes; PACÍFICO, Juracy Machado; BUENO, José Lucas Pedreira. **Universidade, licenciatura e interculturalidade:** anúncio de aprendizagens na floresta. Porto Velho: Pandion, 2013.

BAKER, C.; JONES, S. P. **Encyclopedia of bilingualism and bilingual education.** Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

BIALYSTOK, E. **Bilngualism in Development:** Language, Literacy and Cognition. Cambridge: Cambridge University, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Assembleia Nacional Constituinte, 05.10.1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 23.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism and Second language Acquisition. In: BHATIA, T.K.; RITCHIE, W.C. **The Handbook of Bilingualism.** United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.

CUNHA, Rodrigo Bastos. **Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil.** Educar, Curitiba, n. 32, p. 143-159, 2008. Editora UFPR 143

DIAS DA SILVA, Rosa Helena. O estado brasileiro e a educação indígena: um olhar sobre o plano nacional de educação. **Revista eletrônica Tipiti,** outubro de 2003.

FLORY, E. V.; SOUZA M. T. C. de. Bilinguismo: Diferentes definições,

diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 23-40, 2009.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Do nacional ao local, do federal ao estadual:** as leis e a educação escolar indígena. Brasília: MEC, 2003.

ISIDORO, Edineia Aparecida; NEVES, Josélia Gomes. Material didático, interculturalidade e escolas indígenas: lições da prática pedagógica na graduação. In: NEVES, Josélia Gomes; PACÍFICO, Juracy Machado; BUENO, José Lucas Pedreira. **Universidade, licenciatura e interculturalidade:** anúncio de aprendizagens na floresta. Porto Velho: Pandion, 2013.

LUCIANO BANIWA, Gersem José dos Santos. Educação escolar indígena no Brasil: Avanços, limites e novas perspectivas. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia, GO, **Anais...**, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br. Acesso em: 20 mar. 2015.

MAHER, T. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. In: FARIA, A.L.G.; MELLO, S. (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 75-108.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Educação escolar indígena específica e diferenciada:** o estudo da língua Kaingang e do artesanato na escola. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 3, n. 5, ago. de 2005.

MENDONÇA, Terezinha Furtado de. **Gestão escolar interculturalidade e protagonismo na escola indígena Cadete AdugoKuiare.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Aquilara A. H.Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 10, n. 1, p.113-132, Jan/Jun 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nascimento-urquiza.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2016.

NEVES, Josélia Gomes. Alfabetização intercultural: oralidade, escrita e bilinguismo em sociedades indígenas. **Revista Espaço Acadêmico**, UEM, Maringá, n. 85, mensal, junho 2008.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras:** para conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Revista Ciência e Cultura**, v. 57, n. 2, 2005, p. 35-38.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. Faz sentido pensar um currículo intercultural? In: NEVES, Josélia Gomes; PACÍFICO, Juracy Machado; BUENO,

José Lucas Pedreira. **Universidade, licenciatura e interculturalidade:** anúncio de aprendizagens na floresta. Porto Velho: Pandion, 2013.

SECCHI, Darci. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. Congresso brasileiro de qualidade da educação, MEC, Brasília, **Anais...** 2003

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TASSINARI, Antonella M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: FERREIRA, Mariana Kwall;SILVA, Aracy Lopes da. (Orgs). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena na escola. São Paulo: Global, 2001

VENERE, Mario Roberto. **Projeto Açaí**: uma construção à formação dos professores indígenas do estado de Rondônia. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

PROGRAMA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA E A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES INDÍGENAS EM RONDÔNIA

Edneia Aparecida Isidoro[54]
Vanubia Sampaio dos Santos Lopes[55]

1 Contextualização

A Rede da Ação Saberes Indígenas na Escola com sede na Universidade Federal de Rondônia é composta pelas IFEs UNIR – Rondônia e Universidade Federal do Acre. A Ação Saberes Indígenas na escola atua em três Terras Indígenas do Estado de Rondônia: Igarapé Lourdes no município de Ji-Paraná, Rio Guaporé no município de Guajará-Mirim e Rio Branco no município de Alta Floresta do Oeste, São Francisco e São Miguel do Guaporé.

A Ação Saberes Indígenas na escola vem desenvolvendo atividades com as seguintes etnias do Estado de Rondônia: Arara, Gavião, Tupari, Djeromitxi (Jaboti), Makurap, Kampé e Kanoé. As ações objetivas promover formação continuada de professores indígenas que atuam nas escolas indígenas de educação básica, tendo como foco nas práticas de alfabetização intercultural, cultura escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a produção de material didático a partir dos seguintes eixos: a) Alfabetização Indígena em contexto intercultural como primeira língua; b) Alfabetização em Língua Portuguesa e ensino da Língua Materna como 2ª língua.

Uma das atividades iniciais do Programa foi realizar o diagnóstico, mapeando e sistematizando as experiências do trabalho docente em Alfabetização Intercultural no âmbito das escolas de educação escolar indígena de Rondônia, como veremos

54. Coordenadora do Programa Saberes Indígenas na Escola no período 2014 a 2016.
55. Professora do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural do Departamento de Educação Básica Intercultural - DEINTER da UNIR, Campus de Ji-Paraná. Professora e formadora da Ação Saberes Indígenas na escola em Rondônia e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia – GPEA. E-mail: vanubia.sampaio@gmail.com.

a seguir na sistematização da primeira experiência de formação.

2 A T.I. Igarapé Lourdes – o povo Arara (Karo) e Gavião (Ikólóéhj)

O Povo Gavião se autodenomina *Ikólóéhj*, pertence ao tronco linguístico Tupi, família Mondé. São originários do noroeste do Mato Grosso e a primeira referência sobre esta etnia data da década de 1940 e pouco se estudou sobre sua cultura ancestral. Harald Schults, citado por Mindlin (2001), refere o povo Gavião pela primeira vez, em 1957 quando passou por Rondônia.

Os *Ikólóéhj* possui uma população de aproximadamente 523 pessoas, distribuem-se em seis aldeias, todas elas localizadas no interior da Terra Indígena Igarapé Lourdes, que compartilham juntamente com o povo Arara-Karo. São elas: Igarapé Lourdes, Ikolen, Cacoal, Nova Esperança, Castanheira e Ingazeira. Conheceram a evangelização missionária desde a década de 1940, e, apesar das modificações ocorridas entre eles, mantém viva a memória ancestral.

Estabeleceram contato em 1965 com os missionários da Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB), que iniciaram seu trabalho de evangelização no Igarapé Lourdes. Em 1966 o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) chegou à região, iniciando o trabalho de (re)aldeamento e aproximação dos *Ikólóéhj* e Karo que se encontravam dispersos nos seringais da região. Foi o primeiro passo para a criação da Terra Indígena Igarapé Lourdes (CARDOZO E JÚNIOR, 2012).

As atividades econômicas são basicamente agrícolas e de coleta, mas também confeccionam artesanatos. Há ainda atividades vinculadas as instituições como SEDUC – professores, SESAI-agentes de saúde e agentes sanitários. Outras formas de renda são as aposentadorias e a bolsa família.

O povo Gavião veio sendo empurrado pelas frentes de colonização e por conflitos com outros povos e perderam seus territórios tradicionais, hoje vive na Terra Indígena Igarapé Lourdes que é tradicionalmente a terra onde o povo Arara viveu. A sua população é de aproximadamente 523 pessoas (Diagnóstico Etnoambiental participativo, 2012).

O povo fala a língua do tronco tupi e família Mondé. A língua utilizada no contexto da comunidade entre crianças, jovens e adultos. É ensinada na escola como língua de alfabetização e instrução. Há pessoas quase monolíngues na língua Gavião, mais ainda que na população Arara onde quase todos entendem português, e apenas uma parte mínima da população fala pouco português. Entre o Gavião há muitas pessoas, principalmente crianças e velhos que são quase monolíngues na sua língua materna. Na comunidade que possuem energia elétrica e as famílias possuem televisão esta realidade muda um pouco, neste caso a língua portuguesa é mais acessada e logo mais compreendida e utilizada.

Nas aldeias em que vivem o povo Gavião há oito escolas e quatorze professores sendo 13 homens e uma mulher. A alfabetização é realizada na língua materna e depois se ensina o português, sendo a língua materna a língua de instrução na escola. Há alguns professores não indígenas que atuam no segundo seguimento do ensino fundamental – e no ensino médio recentemente implantado – assim como nas escolas indígenas dos outros povos com o quais este programa atua, mas aos poucos os professores indígenas estão assumindo o papel de professor nas escolas já que alguns estão entrando na fase final da formação em nível superior (Relatório Final Semestral, 2014, p. 6).

3 Relatos da primeira experiência de formação na Terra Indígena Rio Branco[56]

A Terra Indígena Rio Branco está localizada entre três municípios: Alta Floresta do Oeste, São Miguel do Guaporé e São Francisco do Guaporé, entretanto os indígenas têm mais proximidade com o município de Alta Floresta onde estão localizados os serviços de saúde e educação.

É uma terra marcada pela diversidade linguística e cultural, onde concentra grande número de povos e línguas em contato, a saber: etnia Tupari, Djeromitxi, Makurap, Aruá, Ajurú (Wajuru), Arikapu, Kampé, Sakirabiat, Djahoi. A língua mais falada é o

56. Relatório da I Formação na Aldeia Colorado TI Rio Branco em Alta Floresta D'Oeste, etnia Tupari, Makurap, Djrometxi, Kanoé, Aruá e Kampé.

Tupari que pertence ao tronco linguístico Tupi, família Tupari. Alguns dos povos indígenas que convivem nesta Terra Indígena já não falam mais sua língua como é o caso dos Kampé. Também os Aruá e Makurap estão em processo semelhante, pois as línguas não estão mais sendo ensinadas às crianças no espaço familiar. Já a língua Tupari é dominante, ela é a língua falada em várias aldeias e entendida por quase todos os povos da terra indígena. As atividades econômicas desenvolvidas na terra indígena baseiam-se na agricultura, pesca coleta; há também venda de artesanatos, banana, farinha, castanha. As comunidades se organizam mais por etnia, mas há sempre pelo menos duas etnias ou mais em cada comunidade (Relatório Final Semestral, 2014, p. 8-9).

A maioria desses povos foi levada pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI para a área indígena Rio Branco, desta forma estão fora do seu território tradicional. A aldeia Ricardo Franco é a mais populosa, dentre elas, a língua de comunicação na aldeia é a portuguesa. A língua de instrução na escola é a língua portuguesa, as línguas indígenas Makurap e Djeoromitxi são ensinadas na escola como segunda língua. Há um movimento importante no sentido de fortalecer as línguas indígenas na comunidade, promovido principalmente pelos professores indígenas e alguns membros das comunidades. Assim como nas outras áreas os professores indígenas assumem o ensino na escola de 1º ao 5º ano e algumas disciplinas no segundo seguimento do ensino fundamental e os professores não indígenas as outras disciplinas, geralmente estes professores não são formados em suas áreas de atuação e há, assim como nas outras escolas, professores, por exemplo, licenciados em Pedagogia que assumem todas as disciplinas do segundo seguimento do ensino fundamental. Na aldeia Baía das Onças os professores indígenas que estão terminando o ensino superior estão assumindo a escola até o nono ano. Nesta aldeia, também, os professores estão preocupados em fortalecer a escola, sua língua e cultura e a consciência desta importância, segundo eles, se deve a sua formação desde o magistério indígena até a Universidade. (Relatório Final Semestral, 2014, p. 8).

4 A aldeia Colorado

A aldeia Colorado onde aconteceu a formação integra a região do Vale do Guaporé e está há uma distância de aproximadamente 110 km daquele município. A TI Rio Branco é território de 07 (sete) povos indígenas.

O acesso via terrestre as aldeias da T.I Rio Branco encontra-se em péssimas condições. Deparamos com uma das pontes comprometida, a estrada apresenta-se muitos declives acentuados ao longo dos 110 km de estrada de chão, iniciando-se na aldeia Bom Jesus, conforme atesta as imagens abaixo.

Ao longo desse trajeto há várias aldeias de acesso via terrestre, essas aldeias são formadas por pequenos grupos de famílias indígenas, algumas são compostas de parentes de outras etnias como, Aruá, Kampé e Kanoé. A última aldeia via terrestre é aldeia de nome Tucumã onde residem duas famílias Tupari, esta mesma aldeia serve de ponto de parada e chegada onde atracam as voadeiras e pequenos barcos, da qual os funcionários da SESAI, professores entre outros profissionais descem o rio em direção as demais aldeias que é somente possível seu acesso via fluvial.

A formação ocorreu na escola indígena Ihabit Tupari espaço onde já havia iniciado a formação, pois conforme planejamento dos orientadores as atividades tiveram início às 07h00min no período matutino.

Antes de dar seguimento à formação no período vespertino, sob a orientação dos professores indígenas orientadores de estudos Isaías Tupari e Alessandra Macurap juntamente com pesquisador indígena professor Raul Tupari, fomos apresentadas aos demais professores alfabetizadores (cursistas), e aproveitando a ocasião a coordenadora professora Edineia Isidoro fez apresentação do "Programa Ação Saberes Indígenas na Escola" destacando os objetivos e explicando a importância do programa para a comunidade escolar indígena atendida, assim bem como apresentando e destacando a relevância e o papel que cada professor/a indígena vinculado à ação, sendo ele orientador, pesquisador e alfabetizador tem a desempenhar de acordo com suas atribuições um papel de protagonizar e consolidar a escola in-

dígena na sua comunidade. Enfatizando o objetivo principal do programa que compreende a produção de material didático, a coordenadora priorizou e convocou a importância da colaboração, participação e o esforço incondicional, por parte dos professores indígenas no âmbito do programa Ação Saberes para a elaboração, produção e sistematização de material didático junto aos alunos e alunas indígenas em cada comunidade da T.I Rio Branco.

Imagem 1 - Foto da ponte entre as aldeias Bom Sossego e Bananeira – TI Rio Branco.

Imagem 2 - Foto da escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Ihabit Tupari

Fazendo referência aos povos Tupari, Macurap, Kanoé, Kampé entre outros, destacamos o papel da escola, no sentido que esta deve refletir a identidade da comunidade indígena, os anseios e perspectivas, em que se reproduza nesta, a participação da comunidade indígena no processo de construção de projeto político pedagógico uma política linguística, concepções de educação, escola, cultura e diferenças, também enfatizou a importância da construção de um currículo próprio, produção de material didático autoral, tendo como ponto de partida a realidade sociolinguística e cultural. A formação passa a ter um significado diferente para a comunidade e escola indígena, pois os próprios professores indígenas ao estar à frente desempenhando funções como responsáveis pelo processo de formação continuada significa que possuem assim a complexa tarefa de protagonizar os processos de reflexão crítica nos diferentes contextos

nos quais as escolas indígenas estão inseridas.

3 A formação

Por decisão dos próprios professores indígenas essa primeira formação foi desenvolvida na aldeia Colorado no espaço da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental HIhabit Tupari, as atividades de formação se desenvolveu no período matutino e vespertino nos dias 13, 14 e 15 de Junho, com carga horária aproximada de 35 h. Não foi possível realizar a formação no período noturno, pois a aldeia Colorado está desprovida de uma subestação (gerador) de energia elétrica, tendo como única fonte de energia elétrica um motor estacionário gerador movido a diesel que gera eletricidade ao posto de Saúde e a Escola. O horário de funcionamento do gerador de energia é alternado, ficando o mesmo diariamente ligado apenas por 3 horas (das 16h00min às 20h00min).

Participaram da formação professores e professoras cursistas (alfabetizadores) vinculado ao programa, membros do povo Tuparí, Makuráp, Aruá, Kanoê, Kampé, Djeoromitxí, Ajuru, perfazendo um total de 16 (dezesseis) participantes, sendo que 03 (três) destes não integram ao Programa por ainda não estarem exercendo a função de professor em sala de aula.

4 Descrição das atividades realizadas na formação

A formação realizada pelos professores orientadores de estudos aos professores cursistas (alfabetizadores) conforme sistematização e planejamento das ações do programa foi realizada na própria comunidade indígena sob a orientação dos professores indígenas, sendo dois orientadores de estudos, Isaías Tupari e Alessandra Monteiro Macurap, e o professor pesquisador Raul Tupari. A formação ministrada pelos professores junto aos cursistas (alfabetizadores) teve como finalidade garantir a adequada inserção dos materiais didáticos e pedagógicos produzidos de acordo com o cronograma e conforme planejamento realizado pelos orientadores, Isaías, Alessandra e Raul levando em consideração a realidade da comunidade escolar indígena, e

em conformidade com as orientações didático-pedagógicas repassadas na formação que os orientadores e pesquisadores indígenas receberam da equipe de formação do programa na UNIR, campus de Ji-Paraná no mês de Fevereiro do corrente ano, em relação ao RCNEI – bases legais – 1ª parte.

Os três professores se reuniram no dia 31 de maio de 2014 na aldeia Trindade na escola E.I.E.E.F. Kapkogo Tupari para elaboração do planejamento das atividades desta formação conforme previsto nas ações do programa e atendendo aos objetivos da formação, neste sentido coube aos professores orientadores Isaías Tupari e Alessandra Macurap e ao pesquisador indígena Raul Tupari, nesse primeiro momento de formação entre outras as seguintes atribuições: planejar e ministrar a formação aos professores cursistas na comunidade, conforme a orientação da equipe de formação acompanhando e orientando os professores cursistas, mantendo registro de atividades conforme planejado; avaliando os professores cursistas quanto à frequência, à participação e ao desenvolvimento das atividades propostas; acompanhando os relatórios e orientando seu encaminhamento pedagógico e gerencial das atividades referentes à formação, e avaliação das atividades pedagógicas destacando pontos negativos e positivos da sua atuação e das possíveis demandas da realidade da comunidade escolar indígena surgida durante a formação.

O planejamento realizado pelos professores orientadores Isaías Tupari, Alessandra Makurap e o professor pesquisador Raul Tupari, atendeu aos requisitos de um planejamento estruturado para que a execução das atividades previstas para formação tivesse voltado para atender aos objetivos previamente discutidos e estabelecido. Ficando assim definido o planejamento das atividades para a I formação.

Imagem 3 - Foto da equipe de formação discutindo e avaliando o planejamento da formação.

Contudo, é visível que o planejamento das atividades desenvolvidas pelos professores orientadores de estudos na formação contemplou e atendeu aos objetivos, uma vez que houve prévia elaboração e desenvolvimento de metodologias discutidas e planejadas em conjunto, respeitando metodologicamente os conteúdos necessários às encaminhamentos pedagógicos.

Compreende-se assim que as finalidades de uma formação onde os próprios professores indígenas estejam à frente do processo de formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas estejam voltados à elaboração de propostas e articulações entre as atividades da ação, vinculados a produção e reprodução de materiais didáticos próprios e autorais da comunidade escolar indígena atendida. Tal formação de professores alfabetizadores abrangeu uma perspectiva bilíngue/multilíngue, capaz de contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas atendidos. Pois muitas das orientações e encaminhamentos orais por parte dos orientadores de estudos e do professor pesquisador seu desenvolvia na língua materna, oferecendo assim maiores condições para que os professores cursistas se apropriassem e compreendessem com domínio os conteúdos e as atividades encaminhadas na formação.

Durante o período de formação muitas discussões se davam na língua materna entre os professores indígenas, na qual percebíamos que havia uma maior participação e interação entre os cursistas (alfabetizadores), uma vez que as discussões eram dinâmicas e prolongadas. Evidenciando tal relevância e destaque tem a língua materna para cada povo. As atividades encaminhadas pelos respectivos professores orientadores indígenas seguiram a sequência de atividades planejadas, iniciando pela apresentação e funcionalidade do RCNEI destacando o papel deste enquanto um documento de referência para a escola indígena, sem caráter normativo, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) que reafirma o direito à educação escolar indígena, garantido pela Constituição Federal. A legislação ainda estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública. No entanto na

formação os professores deram prioridade a discussões e ênfase aos artigos que tratam da Educação Indígena, especialmente os art. 29, 76 e 78 da referida lei.

O desenvolvimento das atividades ao longo da formação foi direcionado e desenvolvido para pequenos grupos de trabalhos. Contudo, após a breve explicação sobre o RCNEI, dando sequência, os professores orientadores que para era para proceder a leitura do referido documento (RCNEI e dos artigos da LDB que tratam da Educação Indígena. Foi evidenciado ainda aos cursistas que os mesmos deveriam após a leitura do RCNEI e da LDB na parte Introdutória destacar os pontos relevantes que o documento enfatiza, e em seguida proceder à elaboração e sistematização de um organograma. Cada grupo se apropriou de materiais necessários (cartolina, canetinhas escolar, régua escolar) para proceder à elaboração de um organograma que pudesse evidenciar as interpretações e reflexões a partir da leitura do RCNEI e da Legislação 9.394/96.

Como podemos observar nas imagens as atividades em grupo se davam fora da sala de aula, nos vários espaços da aldeia. Após a leitura e sistematização, cada grupo procedeu às apresentações e socialização do organograma que foi elaborado em relação ao marco legal previsto no RCNEI, explicando aos demais grupos quais foram as interpretações e problematizações que fizeram em grupo enquanto discutiam durante e após leitura compartilhada do RCNEI para sistematizar e reunir as ideias.

Figura 4 - Foto dos professores cursistas realizando leitura e sistematizando o organograma. Aldeia Colorado, 13 de junho de 2014.

É importante ressaltar que os dois professores orientadores de estudos e o pesquisador Raul Tupari, durante toda a formação estiveram sempre dispostos as orientações e encaminhamentos das atividades junto aos cursistas, foi perceptível a sincronia dos três professores nas orientações das atividades, pois procediam às leituras compartilhadas na sala juntamente com os demais professores indígenas, e orientavam e direcionavam as discussões de cada ponto do RCNEI. Alguns termos que o referencial retratava com mais ênfase como - Identidade étnica, Escola diferenciada, Interculturalidade e características da Escola Indígena, foram termos e conceitos debatidos e discutidos com mais profundidade pelos professores indígenas, no sentido de compreender e refletir como e porque a escola Tupari, Macurap e Kanoé, Aruá, Kampé deve desempenhar um papel político em sua respectiva comunidade.

Após as apresentações dos grupos, procedeu à realização de uma discussão mais aprofundada sob a orientação dos professores orientadores Isaías, Alessandra juntamente com o pesquisador indígena Raul Tupari. Logo após a discussão do RCNEI, houve o encaminhamento de outra atividade: Que tipo de papel a escola representa na e para comunidade indígena? A atividade foi encaminhada levando em consideração a leitura anterior do RCNEI e a experiência enquanto professor indígena. Cada grupo procedeu aos debates e reflexões em torno da questão e logo após as discussões os professores cursistas elaboraram e sistematizaram suas respostas por meio de um jogral/ desenhos, que pudesse ilustrar o que a escola representa para a comunidade.

Após debates em relação a essa atividade, alguns apresentaram a escola como centro da comunidade, outros representaram a escola ainda como espaço dentro da comunidade, é ainda um corpo estranho por não refletir a verdadeira realidade da aldeia, porém ela se faz ausente e inerte para os saberes de cada povo. Podemos descrever e afirmar que a escola diante do que foi exposto e conforme Freire (1999) a escola é uma instituição que não é boa e nem má, tampouco neutra, basta saber de que lado está, e o seu papel político dentro da sociedade.

5 Considerações finais

As ações do programa evidenciou a importância dos professores indígenas estarem à frente atuando como professores formadores e orientadores do programa uma vez que assegura o dialogo intercultural, pois as orientações e explicações se desenvolviam na língua materna de cada povo, ou seja, este programa torna-se imprescindível por possibilitar com destaque o uso da língua materna pelos formadores, pois os professores indígenas são responsáveis pela formação do cursistas, além disso essas situações de formação que se realiza na aldeia pelos próprios professores indígenas possibilita a materialização da educação especifica e diferenciada.

É possível concluir que as atividades desenvolvidas do programa junto ao povo Arara, Gavião e Tupari, priorizou o contexto educacional de cada povo, anseios e a dificuldades da comunidade, e para isso é necessário se apropriar dos saberes, dos conhecimentos científicos e das práticas pedagógicas das outras sociedades no intuito incorporarem outros saberes nas escolas indígenas. É de fundamental importância o programa por oportunizar a todos os professores, a formação continuada, favorecendo uma reflexão do trabalho como primeira e segunda língua em cada comunidade, problematizando o processo de alfabetização nas escolas indígenas, para que junto com os demais professores indígenas e equipe de formação do programa possam encaminhar e sistematizar quais outras possibilidades de trabalhar o processo de alfabetização numa perspectiva intercultural que respeite o conhecimento sociocultural e linguístico de cada povo.

Neste sentido, atendendo os objetivos do programa, as ações efetivadas nesta primeira formação nas respectivas aldeias contribuíram para fortalecer a Educação Escolar Indígena por meio da maior compreensão sobre as realidades sociolinguística educacional das escolas indígenas e da formação dos professores indígenas, no que se refere ao ensino das línguas materna e portuguesa na escola e da alfabetização, respeitando e colocando em evidência as realidades sociolinguísticas e culturais de cada comunidade assim como a situação de uso das línguas indígenas.

Referências

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios.** In: Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, dois. 2000, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.1 CD-ROM.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Identidade étnica, identificação e manipulação. In: **Identidade, etnia e estrutura social.** São Paulo: Pioneira, 1976.

CARDOZO, Ivaneide Bandeira; JUNIOR, Israel Correa Vale. (orgs.). **Diagnóstico etnoambiental participativo, etnozoneamento e plano de gestão Terra Indígena Igarapé Lourdes.** Porto Velho (RO): Kanindé, 2012.

MINDLIN, Betty. **Couro dos Espíritos.** São Paulo: Editora SENAC/Terceiro Nome, 2001.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura Escrita em contexto Indígena.** 2009. 369 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Araraquara– SP, 2009.

FREIRE, Paulo. Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena. In: CIMI Conselho Indigenista Missionário. **Relatório da 8ª assembleia CIMI Regional MT.** Cuiabá, 1982.

RELATÓRIO SEMESTRAL FINAL. Relatório Parcial das Atividades **Período de Novembro a Junho de 2014.** Ação Saberes Indígenas na Escola. UNIR. Junho de 2014.

A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDATICO NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDIGENA - TEKO ARANDU

Hemerson Vargas Catão[57]

1 Considerações Iniciais

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu completou 10 anos em 2016. Desde 2012 está lotado na Faculdade Intercultural Indígena, FAIND-UFGD, tendo como um dos pressupostos apresentados, na concepção do curso, presente em sua fundamentação teórico-metodológica, entre outras, a produção de conhecimento, e colaborar "na construção de uma educação escolar indígena diferenciada, especifica e bilíngue, autônoma e intercultural" (PPC, 2012, p. 14). Estas palavras se fazem correlatas à elaboração de recursos didáticos e paradidáticos, uma das aspirações presente no Projeto Pedagógico do Curso, que é a produção de conhecimento. Esses materiais estão apoiados na pesquisa:

> A relação teoria-prática, no âmbito da metodologia do curso, baseia-se na concepção de que a competência profissional se adquire "em situação", ou seja, as aulas teóricas completam o saber fazer, a reflexão sobre o próprio trabalho e o agir em condições únicas, e quase sempre no agir coletivo, cooperativo entre si (PPC, 2012, p. 18).

Tem como consequência direta a criação e apropriação de conhecimento, este resultado será logo depois sistematizado, uma das consequências indiretas "a produção de materiais didático-pedagógicos, literários e científicos, específicos para o contexto guarani e kaiowá" (PPC, 2012, p.18), estes trabalhos têm a priori respeitar a especificidade e o contexto dos povos Guarani e Kaiowá, localizados no cone sul do Mato Grosso do Sul.

57. Professor da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND); da área de Linguagens da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.

Cabe destacar que um dos objetivos do financiamento que o Curso recebe, através do Programa de Apoio às Licenciaturas Indígenas (PROLIND) é a produção de materiais didáticos e paradidáticos. Faz-se necessário reconhecer que até o momento muito pouco tem sido publicado, mesmo com recursos financeiros destinados especificamente para este fim. Nesse sentido, relatamos neste texto quais são os materiais já publicados, bem como os que estão em elaboração, já que apenas recentemente o Curso passou a contar com uma equipe maior de docentes exclusivos do Curso (aumentando naturalmente assim os projetos de pesquisa, ensino e extensão que podem resultar na produção de recursos didáticos). Cabe ressaltar ainda que o Curso conta com recursos da segunda edição do PIBID Diversidade, que também visam a produção de recursos didáticos (MARTINS e KNAPP, 2015).

2 Cartilha referente aos Direitos das Pessoas com Deficiência e prevenção das deficiências nas Aldeias Indígenas da Região da Grande Dourados – MS

Trata-se de um material bilíngue escrito na Língua Portuguesa e na Língua Guarani com ilustrações realizadas pelos alunos da Escola Municipal Francisco Meireles – Missão Caiuá, Dourados – MS. Este material foi produzido pela Faculdade de Educação – FAED/UFGD; juntamente com os cursistas da 1ª Turma (2006) do Curso de Licenciatura Indígena Teko Arandu da Área de Linguagens e publicado em 2009.

Figura 1 - Capa da cartilha sobre "direitos das pessoas com deficiência"

3 Kunumi Pepy

Organizado pela acadêmica da primeira turma da área de Ciências Humanas, Valdelice Verón. Trata-se de um livro que descreve o ritual de iniciação dos meninos na cultura Kaiowá. A importância do material reside no registro de uma festa que já não é mais frequente nas aldeias Kaiowá, mas, que no passado, parece ter sido comum sua celebração. Embora a obra se apresente apenas como um livro de leitura, em sua introdução têm sugestões de como utilizar o material nas escolas indígenas. O livro foi publicado em 2011.

4 Kaiowá - um povo que caminha

Um livreto, com textos e desenhos de autoria indígena, das várias Terras Indígenas do Cone Sul do MS. O conteúdo é rico e ilustrado, têm como tema a história de lutas e desafios deste povo, especificamente, e sua profunda relação com a terra. Está dividido em três partes, sendo que a primeira parte está voltada para as crianças; a segunda, para o público juvenil, e a terceira traz orientações pedagógicas de como trabalhar de forma didática com o caderno e o cartaz. O livreto foi publicado em 2013.

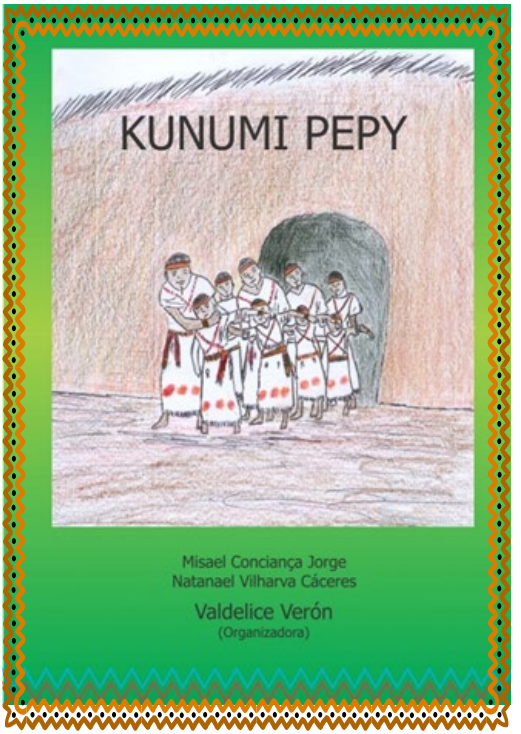


Figura 2 - Capa do livro "Kunumi Pepy"

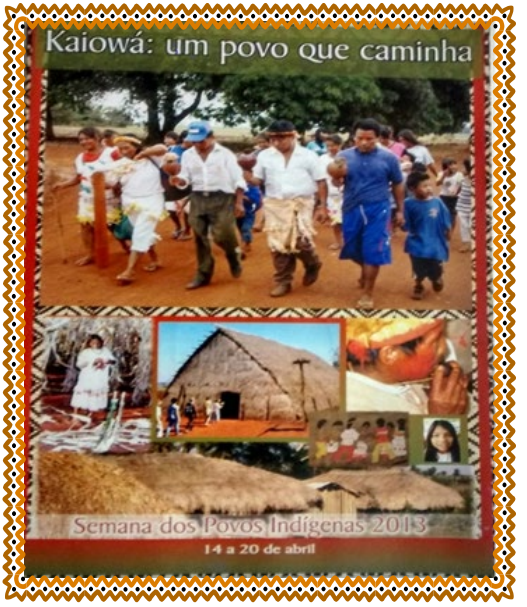


Figura 3 - Capa do livreto "Kaiowá: um povo que caminha"

5 Língua, Arte e Lazer: uma contribuição à formação de professores e professoras indígenas Guaraní e Kaiowá de Mato Grosso do Sul

Trata-se de uma obra organizada pelos professores Andérbio Márcio Silva Martins e Graciela Chamorro. O livro aborda temas desenvolvidos nas aulas das duas primeiras turmas da área de Linguagens do Curso, além de planos de aulas e propostas de atividades para o ensino da língua Kaiowá, Artes e Educação Física. Cabe lembrar que esse é o único trabalho produzido no Curso que podemos considerar como um material didático, uma vez que ele reúne propostas de atividades e faz sugestões de como o professor pode trabalhar cada tema abordado. O livro foi publicado em 2012.

Figura 4 - Capa do livro "Língua, Arte e Lazer"

6 Peteiíha Jechuka Katupyry Ñe'e~ Poty Guaraníme

Trata-se de um livro de poesias organizado pelo professor Francisco Vanderlei Ferreira da Costa e pela professora Áurea Rita de Ávila Lima Ferreira. O trabalho reúne um conjunto de poesias elaboradas a partir de um concurso proposto pelos organizadores para as escolas indígenas de região do Cone Sul do MS. Este livro é fruto de um projeto de extensão e foi publicado em 2013.

Figura 5 - Capa do livro
"Peteíha Jechuka Katupyry Ñe'e~ Poty Guaraníme"

7 Ta'anga Pu Apoha

É uma mídia digital que reúne alguns vídeos curtas metragens. Esse material é resultado de um projeto de extensão realizado em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF), Associação Cultural dos Realizadores Indígenas (ASCURI) e Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Teve por objetivo capacitar e instrumentalizar jovens indígenas para a produção de vídeos etnográficos que revelassem o cotidiano das comunidades indígenas onde esses jovens residem. O DVD foi publicado em 2013.

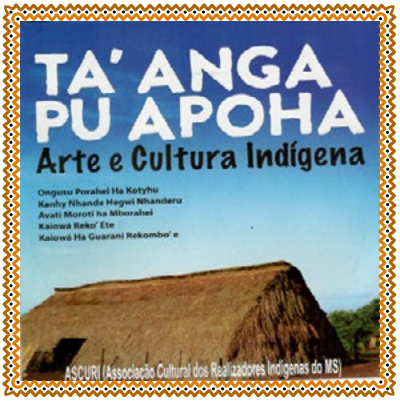


Figura 6 - Capa do DVD "Ta'anga Pu Apoha"

8 Vocabulário Escolar Bilíngue Kaiowá-Português

Trata-se de um produto resultante de um projeto de extensão coordenado pelo professor Andérbio Márcio Silva Martins com a colaboração de duas professoras do Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas (FCH/UFGD), Graciela Chamorro e Angélica Otazú. Destaca-se o protagonismo na elaboração do material de cinco acadêmicos do Teko Arandu, todos da etnia Kaiowá e moradores da Terra publicado em 2015.

Figura 7 - Capa do livro
"Vocabulário Escolar Bilíngue
Kaiowá-Português"

9 Trabalhos em fase de produção/publicação

DVD – saberes tradicionais

Novas mídias de vídeo com curtas metragens e médias metragens produzidos dentro de outro projeto de extensão "Vídeo e comunicação: saberes e fazeres do nosso cotidiano na educação escolar indígena". Os primeiros vídeos já estão gravados e encontra-se em fase de pós-produção, o projeto ainda visa a produção de um livro que contemple uma discussão sobre o cinema e educação, além de sequências didáticas com os vídeos produzidos. A previsão de término do programa é dezembro de 2016, com a publicação deste material em 2017.

Dicionário Etnológico

Elaboração de um dicionário etnológico dos povos Kaiowá e Guarani. Essa atividade é resultado de um trabalho que está sendo desenvolvido no Curso com três turmas, e conta com parceria e apoio do PIBID Diversidade. Esse trabalho se justifica por querer oportunizar a acadêmicos indígenas e aos docentes da Licenciatura Intercultural Indígena a participar da investigação em língua Guarani sobre os principais aspectos da cultura Kaiowá e Guarani e por visar disponibilizar o resultado no formato de um dicionário sobre os principais itens da cultura.

Entendemos que, com este material, os próprios acadêmicos indígenas, assim como os investigadores não indígenas terão acesso a um material diferenciado por basear-se na pesquisa direta em língua indígena e com os "intelectuais" indígenas da cultura indígena: a liderança espiritual e política, as pessoas mais velhas e/ou mais experientes nas comunidades. Com esta investigação, entendemos que os acadêmicos e os docentes podem participar de uma produção compartilhada de conhecimento e dar a conhecer aos outros a compreensão indígena do que conhecemos nos estudos antropológicos como cultura guarani.

10 Considerações finais

A Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu possui dez anos de existência, tendo formado quatro turmas de professores indígenas guarani e kaiowá (2006, 2008, 2010, 2012), estando com três turmas em formação atualmente (2013, 2015 e

2017).

Um dos objetivos do Curso é produzir materiais e recursos didáticos para as escolas indígenas, tendo como autores docentes e discentes do Curso, numa construção em parceria e coletividade de materiais didáticos e paradidáticos. No entanto, ao longo de dez anos somente alguns trabalhos resultantes de ensino, pesquisa e extensão foram publicados, tendo muitos outros a serem publicados, mas que aguardam recursos para este fim. Neste artigo, apresentamos apenas alguns dos materiais não publicados ainda em fase de produção, contudo, há diversos materiais resultantes de Trabalho de Conclusão de Curso, sobretudo da área de Linguagens, aguardando verba para a publicação.

Vimos que, embora haja livros e vídeos publicados, a Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu tem encontrado dificuldades para publicações em larga escala, uma vez que os recursos financeiros e humanos são escassos e não se tem perspectiva de melhora na atual conjuntura em que nos encontramos. Infelizmente, seguimos produzindo na precariedade, tentando contribuir com a melhoria do ensino nas escolas indígenas e estimulando professores indígenas a serem autores e coautores de materiais e recursos didático-pedagógicos.

Referências

BRUNO, M.M. G; RESENDE, M A. **Jaikuaa Haguãm Rekopava Direito ha Ñañangareko Haguã Ojo'ehe Anive Haguã Hetaiterei Hekopa'ÿva Onace Nande Rehohápe.** Dourados: UFGD, 2009.

PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. Dourados: UFGD, 2013.

CONCIANZA. Fabio. [et al...] **Vocabulário escolar bilíngue Kaiowá e Português.** Dourados, MS. UFGD, 2015. 116 p.

RICARTE, Leonilda. [et al...] **Kaiowá um povo que caminha.** São Leopoldo, RS. OIKOS, 2013. 31 p.

CONCIANZA, Misael J. VILHARVA C. Natanael. VERON, Valdelice. (Org.) **Kunumi Pepy.** São Leopoldo, RS OIKOS, 2011. 48 p.

CHAMORRO, Graciela / MARTINS Anderbio. **Língua, Arte e Lazer: uma contribuição à formação de professores e professoras indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul.** São Leopoldo, RS. OIKOS, 2012. 200 p.

Mídia Digital. Produção de ASCURI, UFGD, apoio FUNAEPE, UFF. **Ta'anga Pu Apoha**. Arte e Cultura Indígena. MS. 2013.

FERREIRA DA COSTA, Francisco V. DE ÁVILA FERREIRA A.R. **Peteïha Jechuka Katupyry Ñe'ë Poty Guaraníme.** Dourados. MS. Ed. UFGD, 2013.100 p.

REFLEXÕES SOBRE OS ESTUDANTES INDÍGENAS E A PÓS-GRADUAÇÃO

Cássio Knapp[58]

1 Considerações iniciais

Enquanto categoria de análise é preciso reconhecer que a temática indígena está cada vez mais presente nas pesquisas desenvolvidas na pós-graduação no Brasil, ainda que para observar isso tenhamos que levar em consideração a própria expansão da pós-graduação a partir da década de 1990 (SANTOS e AZEVEDO, 2009). Expansão essa que pode definhar nos próximos anos se levarmos em conta a diminuição do orçamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) a partir do ano de 2014[59].

Neste artigo, portanto, pretendemos levantar um debate sobre duas situações que, embora pareçam complementares, permitem uma análise individual: (1) os estudantes indígenas e a Pós-Graduação; (2) a Pós-Graduação e os estudantes indígenas. Ainda que, ambas situações versam sobre a inclusão, reconhecimento, mudanças de paradigmas e outros pontos similares, entendemos (e o objetivo do texto é abordar isso) que existem diferenças no debate sobre como os estudantes indígenas chegam à pós-graduação e isso tem correlação com a necessidade de fazer reflexões principalmente sobre esses estudantes na graduação. E o que a pós-graduação faz para receber e acolher esses estudantes indígenas? Nesse caso, o debate que propomos tem mais relação com o acesso e a permanência desses estudantes indígenas.

Apesar de retomarmos no texto isso, é preciso aqui de antemão deixar claro, quando nos propomos a observar a rela-

---

58. Professor do curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. Doutor em História cassioknapp@ufgd.edu.br.

59. Sobre a queda no orçamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico ver: <https://www.cartacapital.com.br/tecnologia/a-ciencia-e-a-primeira-a-ser-cortada-diz-presidente-do-cnpq>. Acesso em: 02 out. 2017.

ção entre a inclusão de estudantes indígenas e a pós-graduação, estamos querendo fazer isso numa perspectiva institucional, ainda que em muitos casos as políticas que pensam os indígenas e a universidade púbica, por vezes, partem de ações individuais de pessoas, núcleos ou laboratórios.

Da mesma forma, quando pensamos no número de indígenas na Pós-Graduação, estamos querendo refletir as reais chances de incluir cada vez mais sujeitos indígenas como proposta política que venha a atender a coletividade dos estudantes indígenas e não medir taxas de "sucesso acadêmico" individual que possibilitou esse ou aquele indígena a acessar a Pós-Graduação.

Ainda nesse sentido, mesmo que tenhamos excelentes experiências de projetos ou programas que levaram indígenas a acessar a pós-graduação em instituições de ensino particulares, nosso olhar aqui dará mais atenção às experiências que refletem políticas institucionais realizadas em universidades públicas. Não queremos aqui fazer uma segregação entre as instituições, mas reconhecer o compromisso social que as universidades públicas possuem, no sentido de que as ações para a pós-graduação que envolvem os povos indígenas precisam ser propostas como projetos institucionais de longo prazo. A nosso ver, medir isso, ou mesmo refletir sobre isso, só faz sentido considerado as IES públicas.

De outra sorte, como já observamos, nossa proposta com este texto é levantar o debate, uma vez que temos a preocupação de aumentar o número de indígenas na pós-graduação, mas, para isso, é necessária uma nova pós-graduação, não somente uma política afirmativa baseada em cotas. Enquanto destaque inicial, cabe ressaltar ainda que o objetivo deste texto é fazer um levantamento reflexivo sobre a pós-graduação e os estudantes indígenas e vice-e-versa, assim estamos mais preocupados com a reflexão do que propriamente com dados observados aqui. Ressaltamos isso para indicar que os dados aqui expostos servem para exemplificar, ou trazer à tona elementos para o debate, e não devem ser lidos como se expressassem a totalidade ou o pioneirismo dos fatos. Assim, esse texto tem uma perspectiva ensaística e não uma pesquisa quantitativa.

2 Os estudantes indígenas: da Graduação para a Pós-Graduação

Quando pensamos nos indígenas que acessam cursos de Pós-Graduação, temos por óbvio, refletir sobre quais processos esses estudantes levaram para alcançar tais cursos. Nesses casos, é preciso identificar que existem dois modelos de cursos de graduação que recebem estudantes indígenas: (a) cursos específicos; (b) cursos não específicos.

Em uma primeira situação temos os cursos específicos para indígenas, trata-se do principal modelo que permite a entrada dos estudantes indígena na Universidade. Em geral esse é o caso das licenciaturas interculturais indígenas, cursos criados para formação de professores indígenas que tiveram suas primeiras propostas nas Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat) e na Universidade Federal de Roraima (UFRR) no início dos anos 2000. Para além das licenciaturas interculturais, temos conhecimento de apenas outros dois cursos criados pela Universidade Federal de Roraima que atendem exclusivamente a população indígena: o Bacharelado em Gestão Territorial Indígena, criado em 2009, e o curso de Bacharelado de Gestão em Saúde Coletiva Indígena, criado em 2012.

As Licenciaturas Interculturais Indígenas se desenvolveram (ou se consolidaram) a partir do estabelecimento do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), que é um programa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU). O objetivo do programa é apoiar financeiramente cursos de licenciatura, especificamente destinados à formação de professores de escolas indígenas.

A partir do segundo edital no ano de 2008, os eixos contemplados foram apenas os que visavam à implantação ou o estudo para abertura de cursos de Licenciaturas, sendo que o eixo destinado a programas de permanência foi suprimido e, em 2013, a novidade passa a ser também o financiamento de cursos de formação superior para os anos iniciais.

A outra forma de acesso de estudantes indígenas na Universidade Pública se dá via os outros cursos regulares ofertados

por essas instituições. Nesse caso temos que levantar um primeiro debate importante, que é reconhecer que o aumento de estudantes indígenas em cursos de Graduação se deu principalmente pelo estabelecimento da chamada lei de cotas, Lei nº 12.711 sancionada em 2012, que prevê reserva de vagas para sujeito que se autodeclaram indígenas, pretos ou pardos e que cursaram o Ensino Médio integralmente na rede pública de ensino, ou na rede privada desde quando participantes de programas de bolsas.

Assim, é preciso reconhecer que antes da previsão da reserva de vagas nas universidades públicas poucos sujeitos indígenas conseguiam acessar essas instituições. A primeira experiência com relação à reserva de vagas se deu no Mato Grosso do Sul, por instituição da Lei Estadual nº 2.589 de 2002. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) reserva em seus cursos dez por cento das vagas para estudantes indígenas.

Antes do acesso por meio da reserva de vagas, alguns poucos sujeitos indígenas conseguiam se tornar estudantes de cursos superiores nas universidades públicas. Considerando algumas experiências em instituições de ensino superior comunitárias ou particulares, podemos apontar algumas propostas que visavam a ocupação de indígenas nessas instituições. Contudo, mesmo observando que esses sujeitos indígenas conseguiam retornar formados para suas comunidades de origem e, com o trabalho, passam a contribuir com a transformação da realidade local, apontamos que, normalmente a entrada nos cursos de ensino superior, nesses casos, ocorrem mais por iniciativas individuais do que por propostas coletivas das instituições de ensino superior.

Assim, ainda que seja preciso levar em conta que a presença de estudantes indígenas nas graduações ocorre principalmente nos cursos específicos, nas licenciaturas interculturais indígenas, nos últimos anos, devido à lei de cotas, tem crescido o número de indígenas cursando ensino superior.

Mesmo levando em conta esse contexto, e reconhecendo que possivelmente tem crescido a presença indígena na Pós-Graduação, é possível afirmar que a Pós-Graduação não tem acompanhado, em número de matrículas, o crescimento do número de estudantes indígenas.

Antes de pontuar quais dificuldades que observamos na Pós-Graduação com relação ao acesso e à permanência de estudantes indígenas, cabe uma pergunta: os cursos de graduação têm dado conta de preparar a contento seus estudantes indígenas para cursarem mestrados e doutorados? Pelo menos no modelo vigente das seleções para a Pós-Graduação, outro debate possível seria questionar os processos seletivos convencionais. Evidentemente encontraremos respostas diferentes se levarmos em conta a diversidade de cursos de graduação, principalmente, as especificidades das licenciaturas interculturais indígenas, o que torna difícil realizar generalizações a partir de comparações entre esses cursos. Ainda assim, podemos apontar alguns aspectos que nos chama a atenção acerca dessa questão:

(i) a modalidade de funcionamento das Licenciatura Interculturais Indígenas: a forma de funcionamento dos cursos interculturais comumente classificada como metodologia da alternância, ou mesmo cursos modulares, em que os estudantes permanecem concentrados algumas etapas/momentos do semestre na Universidade. Esse modelo privilegia a permanência dos estudantes com suas comunidades, contudo a questão aqui é o distanciamento dos estudantes indígenas com o cotidiano da Universidade. Isso impossibilita um maior contato com eventos acadêmicos, iniciações cientificas, ou mesmo um contato maior com a biblioteca e os docentes do curso. Pontuamos que esses elementos ajudam os estudantes a amadurecerem academicamente, isso faz com que se aproximem da continuidade dos estudos na Pós-graduação;

(ii) alta carga horária dos cursos de licenciatura intercultural indígena e o reduzido quadro de docentes: esses cursos possuem uma elevada carga horária, normalmente, distribuída entre os períodos em que os estudantes indígenas ficam na universidade e os tempos em que estão em suas respectivas comunidades. Contraditoriamente a isso, esses cursos possuem um número reduzido de professores efetivos que se dedicam exclusivamente ao curso. Esse fato também corrobora para que os estudantes não tenham um contato mais próximo para o desenvolvimento e orientações em projetos de pesquisa;

(iii) o perfil dos estudantes indígenas que cursam licen-

ciaturas interculturais indígenas: os estudantes desses cursos são, em sua grande maioria, professores em suas comunidades indígenas. Em alguns casos esses estudantes fazem formação em serviço, isto é, quando estão complementando sua formação juntamente com o curso de graduação. O fato de estudantes indígenas já lecionarem em suas comunidades não necessariamente os afastaria da Pós-Graduação, ocorre que, em alguns casos, o afastamento para formação docente durante a graduação já é um fator de negociação com as secretarias municipais de educação, ou mesmo as coordenações das escolas que, no encerramento do curso de graduação, julga que já fez o investimento necessário para o afastamento desses sujeitos. Cabe ressaltar que a grande maioria desses profissionais atuam com contratos e não tem afastamento para capacitação previsto em lei;

(iv) estudantes indígenas têm dificuldades de participar de projetos de pesquisa na graduação: seja pela dificuldade da permanência de estudantes indígenas em um período de tempo maior na universidade, o que gera também problemas de orientação, mas principalmente por dificuldades impostas em editais de programas de concessão de bolsas. Os estudantes indígenas das licenciaturas interculturais têm dificuldades de acesso a projetos de iniciação científica com bolsa, por exemplo;

(v) perfil dos docentes que atuam com povos indígenas é um perfil mais extensionista do que pesquisador: percebemos que muitos dos docentes que atuam nas licenciaturas interculturais indígenas possuem uma característica forte de atuação em movimentos indigenistas, mesmo antes de se tornarem docentes em universidades públicas. Assim, esses mesmos professores tem uma aproximação maior com projetos de extensão do que pesquisa na Universidade;

(vi) estudantes indígenas têm baixa interação com a literatura acadêmica: percebemos ainda que os estudantes indígenas nas licenciaturas interculturais indígenas têm dificuldade de acesso e pouca prática de leitura com textos acadêmicos, ainda que isso também tenha relação com o distanciamento dos estudantes com a biblioteca e com a própria universidade, temos que levar em consideração o nível de letramento dos estudantes e o próprio domínio da língua portuguesa e de outras línguas, como

o inglês ou o espanhol.

3 A Pós-Graduação e os estudantes indígenas

Inicialmente é preciso reconhecer que a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 do Ministério da Educação, ampliou as condições para que as instituições universitárias incluíssem em seus cursos de Pós-Graduação os estudantes indígenas. Ainda que esse elemento seja extremamente positivo, é importante considerar o quanto ele é tardio e, da mesma forma, ainda não é possível fazer uma análise de sua real eficácia.

A Portaria estabeleceu um prazo de 90 dias para que as universidades públicas estudassem mecanismos para "inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas" (PORTARIA NORMATIVA do Ministério da Educação nº 13/2016). Da mesma forma, foi apontado que as universidades deveriam criar grupos de trabalho para que pudessem dar continuidade ao processo de debate e aperfeiçoamento das políticas afirmativas na Pós-Graduação. Esse processo deve ser acompanhado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Em todo caso, até o estabelecimento dessa Portaria, podemos apontar que a inclusão dos estudantes indígenas na Pós-Graduação era sempre pontual, frutos de experiências mais vinculadas a pessoas, grupos, laboratórios específicos do que a políticas públicas que estabelecessem critérios objetivos aos programas de Pós-Graduação. Destaca-se ainda que algumas dessas experiências poderiam, inclusive, basilar a construção de políticas públicas. Apenas como título de exemplo, apontamos as experiências do Laboratório de Línguas e Literatura Indígenas (LALLI) da Universidade de Brasília tem dado uma contribuição ímpar para a inclusão de indígenas na Pós-Graduação, a partir de pesquisas com línguas indígenas no Programa de Pós-Graduação em Linguística desta instituição, sendo estas realizadas por pesquisadores falantes de suas próprias línguas. Essa experiência iniciou em 2005, passando a ser recentemente uma política do

Programa, com um sistema específico de seleção cada vez mais refinado e inclusivo.

Podemos então afirmar que, mesmo levando em consideração a Portaria, fica claro que existem diversas dificuldades no acesso e na permanência de estudantes indígenas na Pós-Graduação, a partir de ações que garantam uma seleção diferenciada e também a adaptação da realidade do cotidiano desses cursos para os estudantes indígenas. Isso tem resultado em um preconceito velado aos pesquisadores indígenas.

Apontamos nesse sentido diferenças entre o acesso e a permanência de estudantes indígenas na Pós-Graduação, levando em consideração que a simples inclusão desses sujeitos a partir da criação de reservas de vagas não garante que esses indígenas tenham êxito para a conclusão de seus cursos. É nesse sentido, que ainda não é possível medir o avanço conquistado pela Portaria do Ministério da Educação.

Ainda com relação ao acesso, podemos apontar uma série de dificuldades para a inclusão dos indígenas como estudantes na Pós-Graduação:

(i) não familiaridade com os processos que compõem a seleção para a Pós-Graduação: para além das dificuldades enfrentadas no que tange as seleções dos programas de Pós-Graduação, cabe observar primeiramente que existe uma distância dos estudantes indígenas da burocracia que compõe os processes seletivos como, por exemplo, preenchimento do currículo lattes, ou construção de projetos de pesquisa. Nesse sentido, cabe apontar que cursos de extensão para estudantes indígenas e egressos interessados podem contribuir para diminuir o estranhamento nesses casos. Uma experiência nesse sentido é o curso de "Equidade na pós-graduação: o acesso de populações sub-representação" oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul que teve sua primeira edição em 2012;

(ii) literatura acadêmica descolada da realidade da graduação: em geral os textos teóricos de cada área de conhecimento cobrados nas provas escritas em seleções de cursos de pós-graduação são desconhecidos dos estudantes indígenas. Para isso, uma sugestão seria envolver os alunos indígenas em grupos de

estudo, estimular a participação em eventos acadêmicos já no início dos cursos de graduação;

(iii) proficiência em língua estrangeira (inglês, francês ou espanhol): a reprovação de estudantes indígenas nas provas de proficiência em língua estrangeira talvez seja uma das mais absurdas situações das quais os estudantes indígenas precisam enfrentar nas seleções para a pós-graduação. Apontamos isso, pois em muitos casos, os estudantes indígenas não possuem como primeira língua a língua portuguesa, e sim uma língua indígena, então seria muito mais coerente que as provas de proficiência para esses sujeitos fossem realizadas na língua portuguesa, pois esta é considerada a língua "estrangeira";

(iv) falta de clareza para elaboração de propostas de pesquisa: percebemos principalmente nas licenciaturas interculturais que muitos estudantes indígenas não possuem a prática de desenvolver atividades de pesquisa nos cursos de graduação. Com relação a isso, temos assumido que o desenvolvimento de projetos de alternância na elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa, seja como práticas de ensino e até micro pesquisas nos componentes curriculares da graduação têm contribuído para criar um ambiente de pesquisa entre os estudantes indígenas (KNAPP; MARINS; SILVA, 2016).

Com relação à permanência desses sujeitos indígenas nos programas de pós-graduação tem-se ainda percebido outras diferentes dificuldades que a simples inclusão de reservas de vagas para indígenas não tem dado conta de resolver a questão da formação de pesquisadores indígenas na Pós-Graduação.

Sobre esse cenário apontamos que:

(i) inexiste políticas públicas específica para concessão de bolsas para além dos Programas de Demanda Social: percebemos, da mesma forma como outras experiências pontuais, existem concessões de Programas de Pós-Graduação em determinadas universidades que priorizam algumas bolsas para esses estudantes indígenas, ainda assim, em muitos casos, esse recurso é insuficiente para contemplar todos os estudantes indígenas que necessitam das bolsas para cursarem esses programas. Cabe ressaltar com relação a isso que, em quase sua totalidade, os

estudantes indígenas na Pós-Graduação assumem muitos compromissos financeiros, por conta de suas relações familiares e sociais, em muitos casos necessitam mudar-se para as cidades em que cursam a Pós-Graduação com toda a família, alojam-se em periferias, onde se transforma toda a relação social desses sujeitos. Mesmo quando não se mudam para as cidades, precisam passar grandes períodos nessas cidades, existe nesses casos, também um custo elevado com passagens de suas comunidades para essas cidades;

(ii) calendário acadêmico impossibilita que os estudantes residam em suas comunidades: em muitos casos, como apontamos, não há possibilidade dos estudantes indígenas residirem em suas comunidades, isso implica em problemas de sociabilidade do estudante na cidade e os distanciam do contexto de suas comunidades. Para esses casos, possibilidades de aulas concentradas, ou o reconhecimento do trabalho de campo como crédito cursado podem servir como formas de remediar o afastamento desses estudantes;

(iii) falta sensibilidade de docentes que não atuam com populações marginalizadas: seja por ignorância ou preconceito, muitos docentes de programas de Pós-Graduação não têm proximidade e sensibilidade para atender as especificidades de estudantes indígenas na pós-graduação. Em muitos casos, o docente orientador ou orientadora desses estudantes possui anos de experiência com comunidades indígenas, contudo os outros professores dos programas de pós-graduação não têm essa mesma experiência. Nesses episódios observamos que a docência compartilhada pode enriquecer tanto a prática docente, quanto favorecer os estudantes indígenas;

(iv) estrutura curricular descolada da realidade vivenciada na graduação: ainda que já tenhamos apontado isso anteriormente, cabe ressaltar que aproximar os estudantes indígenas já na graduação com a realidade de pesquisa e aquilo que é cobrado na pós-graduação a partir da participação de eventos acadêmicos, projetos de iniciação científica, micro pesquisas nos componentes curriculares podem facilitar o contato desses estudantes com o cotidiano da Pós.

Existe ainda um outro elemento que merece ser aponta-

do, quando falamos nas dificuldades de programas de pós-graduação receberem estudantes indígenas, pois esses programas precisam lidar com as situações que envolvem seus estudantes e não podem se colocar alheios às situações interpessoais de seus discentes. Pela idade e estrutura familiar social, não raras indígenas no ensino superior e, mais ainda, na pós-graduação já possuem famílias constituídas, com mais de um filho na maioria dos casos. São casados, e quando mulheres sofrem ainda mais pela questão de gênero. Não é incomum serem acusadas de abandonar suas famílias ou seus companheiros as abandonam por conta disso.

Outro fator importante de ser mencionado são os desmantelos. Como sabemos, esse é um tema negligenciado na academia ao se falar em estudantes de pós-graduação, mesmo entre os não indígenas, assim é preciso analisar se os indígenas não estão em uma situação ainda mais precária. Ansiedade, depressão e crises de pânico são tabus ignorado pelas instituições.

Da mesma forma, os estudantes indígenas sofrem pressões dobradas, pois além das expectativas familiares, carregam a ansiedade de uma comunidade toda que depositam nesses sujeitos o futuro de suas comunidades. Ainda podemos apontar nesse aspecto, os olhares da universidade e de colegas que colocam em dúvida a competência desses estudantes. Essas questões precisam ser consideradas quando falamos em saúde mental e do medo do fracasso que, em alguns casos, afastam estudantes indígenas da universidade quando passam pelas primeiras dificuldades.

4 Considerações finais

Para além dos problemas e das dificuldades no acesso e permanência dos estudantes indígenas refletidos no texto, precisamos analisar sobre a importância de os cursos de Pós-Graduação estarem abertos para desenvolver outras propostas de produção indígena. Nesse caso, precisamos questionar se as modalidades de cursos de mestrado e doutorado atendem as demandas de pesquisa dos povos indígenas.

Se tomarmos a pós-graduação nas universidades públicas

como espaço de produção de ciência (conhecimento) que deve servir para a solução das inquietudes da população em geral, temos que observar que o fazer científico no Brasil não tem considerado outras possibilidades de produção de conhecimento, aliás as universidades e a pós-graduação estão a todo momento referendando o epistemicídio dos saberes indígenas.

A Universidade brasileira ainda é reflexo do ambiente preconceituoso que a construiu, é uma instituição ainda por demais conservadora, disciplinar, classista, racista, colonialista e machista. Darcy Ribeiro, em sua obra "a Universidade necessária" (1975), desenvolveu uma reflexão sobre a construção da universidade no Brasil, levando em consideração que essa tem pouco de "universalidades" ao se solidificar na união de guetos que possuíam pouco contato. O Contraponto a isso seria uma universidade construída pelo público intelectual e uma ciência compromissada ideologicamente com a construção de uma sociedade democrática.

Referências

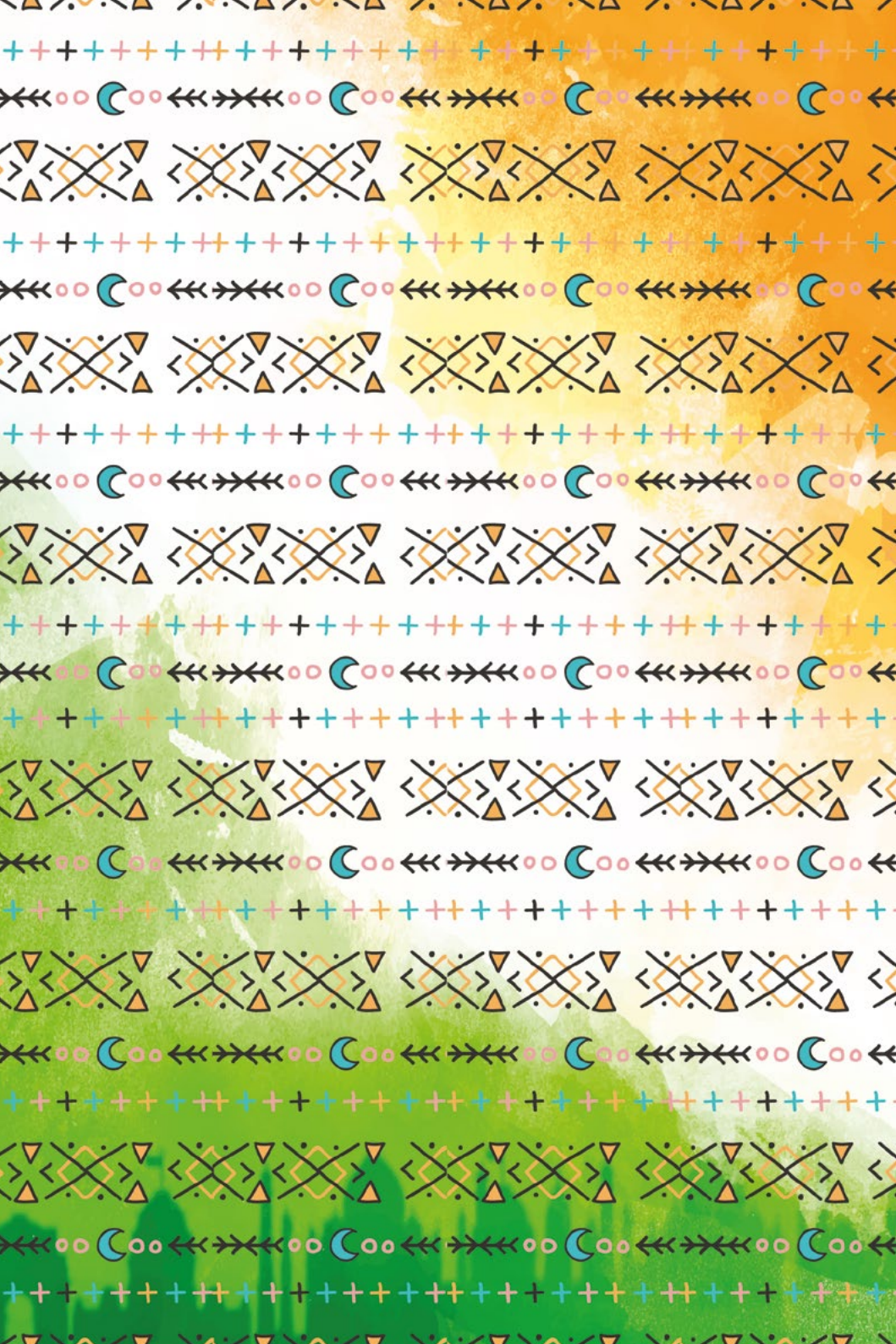
BARNES, Eduardo Vieira. **Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas.** In: SOUZA, Cassio Noronha Inglez de (Org.); ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de (Org.); LIMA, Antonio Carlos de Souza (Org.); Matos, M. H. O. (Org.). Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II. 1. ed., 2010, pp 220.

KNAPP, Cássio.; MARTINS, Andérbio M. Silva.; SILVA, Denise. **A alternância na formação de professores indígenas: a experiência da licenciatura intercultural indígena Teko Arandu.** In: Vania Maria Lescano Guerra; Willian Diego de Almeida. (Org.). Povos indígenas em cena: das margens ao centro da história. Campo Grande: OMEP/BR/MS, 2016

PORTARIA NORMATIVA do Ministério da Educação nº 13 de 11 de maio de 2016.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

SANTOS, Ana L. F. dos; AZEVEDO, Janete M. L. de. **A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico.** Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>. Acesso em 8 set. 2013.

APOIO:

PROLIND
Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas