

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA
NAS ESCOLAS INDÍGENAS: O PIBID-DIVERSIDADE NA UEM-PR**

RITA DE CÁSSIA ALVES

**MARINGÁ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA
NAS ESCOLAS INDÍGENAS: O PIBID-DIVERSIDADE NA UEM-PR**

RITA DE CÁSSIA ALVES

**MARINGÁ
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA
NAS ESCOLAS INDÍGENAS: O PIBID-DIVERSIDADE NA UEM-PR**

Dissertação apresentada por Rita de Cássia Alves, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr(a).: Rosângela Célia Faustino

Co-orientador (a):
Prof^(a). Dr (a). Maria Simone Jacomini Novak

MARINGÁ
2017

FICHA CATALOGRÁFICA:

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS: O PIBID-DIVERSIDADE NA UEM-PR

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Rosângela Célia Faustino (Orientador) – UEM/Pr

Prof. Dr^o. Paulo Humberto Porto Borges – UNIOESTE/Pr

Prof.^a. Dr.^a. Maria Christine Berdusco Menezes – UEM/Pr

Abril de 2017

Dedico este estudo aos docentes indígenas,
em formação acadêmica ou já atuantes nas
escolas das terras indígenas no Paraná.

AGRADECIMENTOS

Registro meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que compartilharam comigo a vida e os momentos de elaboração desse estudo, propiciando vivências valorosas, principalmente:

- aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação por propiciarem o acesso a novos conhecimentos durante os meus estudos no mestrado;
- aos docentes Paulo Porto e Maria Christine Berdusco Menezes por aceitarem compor a banca propiciando contribuições preciosas a essa pesquisa, enriquecendo assim o trabalho;
- ao professor Eder Novak, por me apresentar os estudos afetos a temática indígena e acreditar em minha formação desde o início da graduação, me auxiliando sempre, assim, agradeço de coração;
- A minha co-orientadora professora Maria Simone Jacomini, pelos ensinamentos valiosos, apoio e dedicação com que me orientou nesse estudo e nos demais trabalhos realizados.
- Em especial, a minha orientadora Rosângela Célia Faustino pela dedicação com que me orientou nesse trabalho e por ser exemplo de humanidade e comprometimento nos trabalhos com as populações indígenas do Estado do Paraná, assim, a ela minha plena admiração;
- Aos colegas e pesquisadores do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da Universidade Estadual de Maringá, pela parceria e comprometimento nos diversos trabalhos;
- Aos futuros docentes, participantes do Programa Pibid Diversidade – UEM por objetivarem uma formação plena e almejarem, assim, uma educação escolar indígena de excelência;
- Aos meus familiares, principalmente, aos meus pais, por propiciarem, dentre as dificuldades da vida, condições para que eu me dedicasse aos estudos;
- A minha pequenina sobrinha Manoela, que com o seu sorriso e afeto alegrou o meu viver.

ALVES, Rita de Cássia. **A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS: O PIBID-DIVERSIDADE NA UEM-PR.** 230f. Texto de dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2017.

RESUMO

Historicamente os professores indígenas que atuam em escolas nas aldeias receberam uma formação profissional insuficiente, haja vista que só tiveram acesso à universidade, por meio de políticas públicas de inclusão, em meados dos anos de 1990. Através de organização e lutas, os povos indígenas reivindicam uma educação diferenciada, que atenda às suas especificidades socioculturais e linguísticas. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID-Diversidade), instituído pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2013, tem o intuito de aperfeiçoar a formação inicial de futuros docentes para atuarem em escolas indígenas e do campo contribuindo com uma formação específica destes segmentos. Esse trabalho, teve como objetivo analisar o programa, especificamente, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), visando compreender quais as implicações desse para a formação inicial dos acadêmicos indígenas que o integraram, ao mesmo tempo em que pretendeu refletir sobre a formação recebida nas licenciaturas que cursam, mediante ingresso implementado pela Lei 13.134/2001, que estipula vagas suplementares nas universidades do estado do Paraná. Com base nos dados levantados, infere-se a seguinte problemática: Esta política de ação afirmativa, tem preparado os acadêmicos indígenas para atuarem nas escolas indígenas? Tem sido consideradas as especificidades culturais? De que forma? a formação superior está articulada à atual proposta de educação básica indígena, sob os pressupostos da interculturalidade e do bilinguismo? O percurso metodológico elencado abrange estudos bibliográficos, documental e de campo, para a compreensão de questões históricas, sociais e políticas referente à formação de professores indígenas no Paraná. Buscamos amparar a análise do objetivo de investigação no referencial da Teoria Histórico Cultural, que postula ter o professor o papel de mediador no processo de ensino/aprendizagem. O resultado da pesquisa foi organizado em três seções. Na primeira discorremos sobre as políticas de formação de professores indígenas e não indígenas, abordando o contexto em que foram elaboradas. Na segunda apresentamos a elaboração e implementação da política de acesso ao ensino superior dos povos indígenas no Paraná, e a formação de professores em nível de graduação. A última seção discute as contribuições do programa na formação inicial superior de um grupo de estudantes indígenas, considerando o contexto de formação universitária. Constatamos que as licenciaturas, frequentadas pelos estudantes não apresentam estudos, discussões e análises intrínsecas à educação escolar indígena. Diante disso observou-se que o Pibid Diversidade da UEM possibilitou estudos, vivências e ações educativas afetas a essa temática, inferindo-se que houve uma melhor formação para os estudantes indígenas participantes, visto que constituiu-se em um espaço para pensar e vivenciar a atuação docente nesse contexto diferenciado.

Palavras-Chave: PIBID-Diversidade; Formação inicial de professores Indígenas; UEM

Alves, Rita de Cássia. **THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS FOR TEACHING IN INDIGENOUS SCHOOLS: THE PIBID-DIVERSITY IN UEM-PR.** 230f. Text of dissertation (Master in Education) - State University of Maringá. Advisor: Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2017.

Abstract

Historically indigenous teachers who work at the schools receive insufficient and inadequate professional training, have a view that had access to university, through public policies of inclusion, in the mid-1990s. Through organizations and struggles, Indigenous people demand a differentiated education, which meets their socio-cultural and linguistic specificities. The Institutional Scholarship Initiative for Teaching for Diversity (PIBID-Diversity), instituted by the Ministry of Education (MEC), in 2013, aims to improve the initial training of future teachers to work in indigenous and country schools contributing with a specific training of these segments. The purpose of this study was to analyze the program, specifically, at the State University of Maringá (UEM), in order to understand the implications of this program for the initial training of the indigenous academics who integrated it, while at the same time intending to reflect on the training received in the graduation courses, through admission implemented by Law 13.134 / 2001, which stipulates additional vacancies in the universities of the state of Paraná. Based on the collected data, the following problematic is inferred: Does this affirmative action policy have prepared indigenous academics to work in indigenous schools? Have cultural specificities been considered? In what way? Is higher education linked to the current proposal of indigenous basic education, under the presuppositions of interculturality and bilingualism? The methodological path covered includes bibliographical, documentary and field studies, for the understanding of historical, social and political issues related to the formation of indigenous teachers in Paraná. We seek to support the analysis of the research objective in the Cultural Historical Theory, which postulates that the teacher has the role of mediator in the teaching / learning process. The result of the research was organized into three sections. In the first one, we discuss the training policies of indigenous and non-indigenous teachers, addressing the context in which they were developed. In the second part we present the elaboration and implementation of the policy of access to higher education by indigenous peoples in Paraná, and the training of undergraduate teachers. The last section discusses the contributions of the program in the beginning of the high education formation of a group of indigenous students, considering the context of university formation. We find that the undergraduate courses attended by students do not present studies, discussions and analyzes intrinsic to indigenous school education. In view of this, it was observed that the Pibid Diversity at UEM made possible studies, experiences and educational actions related to this theme, inferring that there was a better formation for the participating indigenous students, since it constituted in a space to think and to experience the teaching process in this differentiated context.

Keywords: PIBID-Diversity; Initial training of Indigenous teachers; UEM

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 01: Intervenções pedagógicas na Assindi	155
Fotografia 02: Formação Teórica.....	174
Fotografia 03: Vivências Pedagógicas na Terra Indígena Ivaí	187
Fotografia 04: Intervenções pedagógicas na Terra Indígena Mangueirinha.....	194
Fotografia 05: Intervenções pedagógicas na T. Indígena Pinhalzinho	196
Fotografia 06: Intervenções Pedagógica em Pinhalzinho 02	198
Fotografia 07: Intervenções pedagógicas na Terra Indígena Laranjinha.....	199
Fotografia 08: Intervenções na T.Indígena Laranjinha 02	201
Fotografia 09: Intervenções na T.Indígena Laranjinha 03	203

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Políticas de formação docente (1995 – 1999).....	26
Quadro 0. Políticas de formação docente no Brasil (2000-2010).....	37
Quadro 03. Conteúdos e recursos para intervenção – 2014.....	154
Quadro 04: intervenção pedagógica -2015.....	192

LISTAS DE SIGLAS

COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CPI-AC	Comissão Pró-Índio do Acre
FUNAI	Fundação nacional do índio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LAEE	Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONGS	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UEM	Universidade estadual de Maringá
UNICAMP	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. A FORMAÇÃO SUPERIOR OU INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E A DIVERSIDADE	18
2.2 Formação inicial de professores no Brasil: legislação de formação docente pós 1990....	18
2.2.1. A política de formação de professores na década de 1990.....	27
2.2.2. A política de formação de professores nos anos 2000.....	37
2.2.3 Projeto de Diversidade Cultural: orientações internacionais e atuação dos movimentos indígenas	49
2.3 Formação de professores indígenas no Brasil.....	70
3. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO PARANÁ: O ACESSO DOS KAINGANG E GUARANI NAS UNIVERSIDADES.....	86
3.1 Povos indígenas: Kaingang e Guarani no Paraná	86
3.2 Ensino superior indígena no Paraná: política de acesso à universidade e formação superior de professores indígenas	93
4. TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE UM GRUPO DE ESTUDANTES E O APERFEIÇOAMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL PELO PIBID-DIVERSIDADE - UEM	106
4.1 O Programas Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a diversidade: Pibid Diversidade - UEM.....	107
4.2 Trajetórias de educação escolar e tradicional: os participantes indígenas do PIBID-Diversidade UEM	110
4.3 Cursos de graduação (licenciaturas)	134
4.4 O PIBID-Diversidade na UEM: implicações para formação inicial para o exercício da docência em escolas das Terras Indígenas.....	144
4.4.1 Teoria Histórico Cultural.....	145
4.4.2 – PIBID-Diversidade em 2014: Descrição das ações pedagógicas e relatos dos acadêmicos sobre o primeiro ano do programa	153
4.4.3 O PIBID-Diversidade em 2015: análises e reflexões sobre as ações pedagógicas	169
6 REFERÊNCIAS	218
7 ANEXOS	246

1 INTRODUÇÃO

Compreendemos que para abordar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID/Diversidade cujo intuito é aperfeiçoar a formação inicial de futuros professores que atuarão em escolas indígenas é fundamental refletirmos sobre questões afetas às políticas de formação de docentes não indígenas e indígenas, compreendendo questões históricas para entendermos o objeto estudado em sua amplitude.

Assim, constata-se que, a partir da década de 1990 amplas reformas foram realizadas na área da educação, orientadas pelos organismos internacionais (FAUSTINO, 2006) e suas agências de cooperação técnicas abrangendo ampliação nas políticas públicas no que se refere aos países da América Latina, tendo desdobramentos em diversas áreas. A educação é tomada no período como motor do desenvolvimento social e assim recebe distintas orientações visando sua transformação. Estas mudanças impactaram no reordenamento das políticas educacionais e das ações escolares, ocasionando desde mudanças no currículo quanto na formação dos docentes, objetivando formar professores de acordo com o novo viés educacional, baseados em princípios neoliberais e na diversidade cultural.

Aponta-se a diversidade cultural como cerne de uma nova educação, entre elas a escolar indígena, a partir de 1990, tendo em vista que até esse período a mesma objetivava integrar os indígenas à sociedade nacional, desconsiderando os aspectos culturais e linguísticos e as formas próprias de organização sociocultural dos povos. Nesse sentido, a partir de um novo viés, o da inclusão social, volta-se o olhar às especificidades, ressaltando a valorização e respeito às particularidades e diferenças. Esse novo projeto educacional envolvendo as minorias, requer uma outra formação de professores indígenas para a atuação nas instituições escolares presentes nas terras indígenas. Para isso, desde o início dos anos 2000 foi aprovada uma legislação (BRASIL, 2002) específica orientando uma formação de professores diferenciada. Diversos cursos foram implementados, dentre eles as licenciaturas interculturais e ações afirmativas no ensino superior (NOVAK, 2014) como as cotas e o ingresso por meio das vagas excedentes.

No Paraná a formação superior para exercer a docência em escolas indígenas se efetiva por meio das vagas suplementares, ofertadas nas universidades públicas em diferentes cursos de licenciaturas, pela Lei 13.134/2001 que normatizou a reserva, aos indígenas do Estado, de três vagas em todas as Universidades Públicas Estaduais. Posteriormente, em 2006, este número foi ampliado para 6 vagas em cada instituição, conforme a Lei 14.995.

As licenciaturas interculturais representam cursos específicos e diferenciados que reúnem os estudantes/professores indígenas em turmas únicas cujas estruturas curriculares contemplam conteúdos afetos às questões indígenas.

No Paraná, com a política de inclusão implementada pela Lei 13.134/01 apresenta-se um Vestibular Específico (RODRIGUES; WAWZIANIAK, 2006) pelo qual os acadêmicos indígenas, conforme a pontuação obtida, ingressam em cursos de sua escolha, de acordo com a oferta de vagas das universidades. Os dados de ingresso e formação evidenciam ampla procura pelas licenciaturas, (FAUSTINO, NOVAK, CIPRIANO, 2013), revelando grande interesse dos povos indígenas do Paraná por formação para o exercício do magistério.

Nesse sentido, questionamos: os cursos de licenciaturas tem preparado os indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades? Tem considerado as especificidades culturais e linguísticas? A formação superior está articulada à atual proposta de educação básica indígena, baseada nos pressupostos da interculturalidade e do bilinguismo?

Na Universidade Estadual de Maringá – UEM existe o Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações / Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (PIESP/LAEE-UEM), que congrega pesquisadores de várias áreas, desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e extensão que envolve as populações indígenas no Paraná. Na área de Educação, desenvolveu-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade PIBID-Diversidade, no período de 2014 a 2016, com a participação de estudantes indígenas, Kaingang e Guarani, matriculados nos cursos de Pedagogia, Letras, História, Ciências Sociais e Educação Física. O intuito do programa é auxiliar na formação inicial de professores indígenas,

para tanto foram realizadas ações que compreendem estudos e intervenções pedagógicas nas escolas das Terras Indígenas.

Considerando essas questões, com o objetivo de analisar o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID-Diversidade, na Universidade Estadual de Maringá, e suas implicações, enquanto política de formação docente, na formação dos futuros professores indígenas que o integram, organizamos o trabalho em três seções. Na primeira seção apresentamos as políticas de formação inicial de professores no Brasil, incluindo não indígenas e indígenas, nos anos de 1990, contexto em que são formuladas as diretrizes educacionais atuais, a fim de compreendermos os preceitos que as embasam.

A segunda seção aborda o ensino superior indígena no Paraná, visando compreender o contexto de formação inicial docente em que os estudantes Kaingang e Guarani, integrantes do PIBID-Diversidade, se incluem. Discutem-se as implicações nos percursos formativos de indígenas na Universidade Estadual de Maringá-UEM apresentando os processos de elaboração e implementação da política de acesso ao ensino superior no estado e os dilemas que perpetuam nesse ensino.

Na última seção, objetiva-se analisar as implicações do programa PIBID-Diversidade da UEM na formação inicial docente dos estudantes indígenas, considerando o contexto de inserção em que estes estão sendo formados em seus cursos de licenciatura, refletindo sobre a formação que recebem na graduação. Primeiramente, abordou-se o Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade, desenvolvido no Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, da Universidade Estadual de Maringá.

Expôs-se o referencial teórico que embasa as ações da área de Educação no referido laboratório. Realizou-se a apresentação dos participantes que integram o projeto, mediante a trajetória que compreende a educação básica até o ingresso ao ensino superior e os anseios, após a formação ser concluída e a possibilidade do exercício da docência. Foram abordados, também, os cursos de licenciatura em que os estudantes estão matriculados, evidenciando a relevância de conteúdos de estudos afetos a diversidade e a

educação expondo as reflexões que os participantes realizam sobre a ausência destes em seus referidos cursos.

Foram destacadas as ações desenvolvidas no Programa, analisando as implicações para a formação docente dos integrantes. Para isto, nos fundamentaremos nos relatos expressos por estes, no que tange à participação em atividades específicas ou no projeto como um todo. As análises destas questões que compõem as trajetórias de formação docente de futuros professores indígenas baseou-se na Teoria Histórico Cultural.

Do ponto de vista da metodologia da pesquisa científica, este trabalho é de natureza qualitativa e empreendeu estudos de cunho teórico, abordando as políticas afetas à formação de professores indígenas no Brasil, sobretudo no Paraná. Contou com observações participativas na realização das ações desenvolvidas no programa, entrevista semiestruturada com integrantes do PIBID Diversidade e história de vida, para a composição das trajetórias dos destes.

2 A FORMAÇÃO SUPERIOR OU INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E A DIVERSIDADE

Nesta primeira seção objetivamos apresentar as políticas de formação docente no Brasil, sobretudo a partir de 1990 e refletir sobre o significado dessas em um contexto amplo de mudanças, amparados por reformas no Estado, na educação e permeadas por um projeto de diversidade cultural. Elencamos esse período, para as referidas discussões, pois de acordo com Evangelista e Shiroma (2007), a reforma realizada em meados de 1990 e em sequência nas décadas seguintes, inferiu em todas faces relacionadas ao exercício da docência.

Destaca-se que são cooptados os anseios da população e são revertidos em políticas que vão ao encontro dos interesses da ordem econômica vigente (CARVALHO, 2010). Nesse sentido, compreende-se que, as políticas públicas são elaboradas para atender demandas da população, logo, são resultado de lutas e da necessidade do sistema capitalista em vigor, construir o consenso e buscar a coesão social para o atendimento aos interesses afetos ao sistema.

Na construção do consenso, operam potenciais organismos e organizações internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e outros, com direcionamentos e encaminhamentos que visam à elaboração de uma política educacional de inclusão, cuja legislação advém de interesses nacionais e internacionais, objetivando conter problemas oriundos das questões de classe e gerenciar os conflitos existentes.

2.2 Formação inicial de professores no Brasil: legislação de formação docente pós 1990

Consideramos necessário discorrer sobre a legislação para a formação docente pós 1990, aliando a discussões de cunho econômico, social e político, no cenário nacional e mundial, pois compreendemos que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade, constituiu-se

a partir das preposições políticas e contradições iniciadas e promovidas nesse contexto.

Dessa forma, realizamos alguns apontamentos sobre a crise do capitalismo de 1970, cujos desdobramentos levam a uma ampla proposição e implantação da reforma do estado nos anos 1990. Neste momento, o neoliberalismo foi tomado como ideário de uma nova forma de administrar o Estado em consonância com ideias liberais (LOMBARDI; SANFELICE, 2007), prometendo a superação da crise. Seus preceitos foram orientadores das reformas educacionais que inferem efetivamente, entre outras áreas, nas políticas de formação de professores ora em discussão.

A década de 1990 foi palco de reformas e mudanças no que se refere às relações de cunho econômico em âmbito mundial, devido à crise internacional do sistema capitalista da década de 1970. O sistema econômico vigente teve sua crise agravada, dentre outros fatores, por meio do esgotamento nos modelos de produção do período, Fordismo e Taylorismo, além da exaustão do Estado de Bem-Estar Social, que em resposta aos movimentos sociais, era caracterizado nos países de economia central, pelo oferecimento de participação na renda das empresas, habitações e seguridade social, de forma equânime, aos trabalhadores, estabelecendo padrões mínimos de vida digna à classe trabalhadora (CARVALHO, 2009).

Conforme Harvey (2001), a partir de 1965 o Fordismo e o Keneysonianismo evidenciaram a ausência de capacidade reprodutiva no que concerne ao domínio das contradições que são intrínsecas ao sistema econômico capitalista. Uma das questões refere-se a rigidez presente em vários setores, tal como os investimentos na produção em massa, em grande escala, dificultando a flexibilização de planejamento e prevendo a estabilidade no consumo de forma invariável. Essa rigidez apresentava-se no trabalho, nos mercados, em distintos setores dos processos de produção e também em formas capitalistas para exceder essa questão, que se deparavam com o poder de uma classe, a trabalhadora, valendo-se de várias greves e questões trabalhistas, especificamente a partir de 1968.

A partir dos anos de 1970, instaurou-se um novo modo de organizar os processos de produção, sendo definido como acumulação flexível, processo

que substituiu o Taylorismo e o Fordismo, com sua característica essencial, a rigidez. Nas palavras de Harvey (2001), esse novo regime:

[...] se apoia na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual entre os setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado setor serviços, bem como conjuntos [...] (HARVEY, 2001, p.140).

Essas mudanças constituem-se nos contextos políticos, econômicos e sociais. Conforme Harvey (2001) esse regime de acumulação flexível provocou também um alto índice de desemprego, variação das habilidades requeridas no mercado de trabalho e enfraquecimento das lutas sindicais, característica muito forte no Fordismo.

O autor salienta que os donos dos meios de produção, ao se deparar com um sindicato menos atuante, uma competição maior e os níveis de desemprego, passaram a estabelecer outros regimes para regular o trabalho, designadamente mais flexíveis. Nesse regime “[...] a produção torna-se cada vez mais enxuta: menos mão de obra, menos estoque, terceirização e mudança de grandes conjuntos industriais para regiões até então subdesenvolvidas” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 58 *apud* GALUCH, 2004).

Destacam-se, nessa nova fase do capitalismo, os pressupostos do neoliberalismo, que de forma geral apregoam, um estado com mínima intervenção, livre mercado e redução de gastos no que se refere a demandas sociais (MORAES, 2001). O Estado passa a ser,

[...] provedor de serviços sociais para uma parcela da sociedade definida agora como “excluídos”, ou seja, aquele contingente considerável que, potencialmente, apresenta condições objetivas para desestruturar o consenso burguês. Para o restante da população, o Estado transfigura-se em estimulador de iniciativas privadas de prestação de serviços sociais e de novas formas de organização social que desatrelam as várias formas de discriminação das desigualdades de classe. (NEVES, 2005, p. 33).

Conforme Moreira (2012), nessa nova reestruturação do capitalismo mundial, o Estado é considerado como aquele que não produz, necessitando passar por reformulações de ações e também de políticas. Essa reforma surge como sendo capaz de proporcionar a liberação da economia para que a mesma retornasse ao crescimento, a partir de políticas que visem valorizar o mercado. Dale (2010) assevera que o Estado tem a política neoliberal atuando por dentro dele, assim nas palavras do autor

[...] igualmente crucial para o Estado temos o desenvolvimento da forma política do neoliberalismo, geralmente chamada de Nova Gestão pública, que tem como uma das suas características chave o fato de, em conformidade com o neoliberalismo, não funcionar *contra* o Estado, mas *através* dele. Isso foi chamado constitucionalização do neoliberal, por meio do “movimento para construir dispositivos legais ou constitucionais que ocultem ou isolem consideravelmente as novas constituições econômicas do exame popular minucioso ou da responsabilidade democrática.” (DALE, 2010, p. 104).

Desse modo, compreende-se que o Estado age incentivando e regulando a sociedade por meio dessas políticas neoliberais, de forma que atenda as questões que forem suscitadas pela sociedade, promovendo o consenso necessário para que nada interfira nas estruturas do sistema capitalista. O Estado passa a descentralizar as suas funções, incentivando a organizações não governamentais e também a entidades privadas a assumir o que antes eram suas responsabilidades, tal como os recursos, por meio direto ou também pela isenção dos impostos, até mesmo com auxílio em problemas (DALE, 2010).

Nessa concepção de Estado prioriza-se a alta regulação do mercado, uma nova forma de organização da sociedade civil, abertura para os mercados estrangeiros, o estímulo do trabalho voluntário, a focalização de políticas para grupos minoritários, por meio de programas que são específicos, porém fragmentados, restringindo o acesso dos bens e serviços públicos a essas parcelas (DALE, 2010). Elaboram-se políticas de diversidade cultural centradas no discurso de respeito, valorização e tolerância entre as diferentes culturas, em detrimento de discussões sobre a desigualdade, oriunda das mazelas do sistema econômico vigente. Políticas de integração são substituídas por

inserção, “que levam em consideração certos grupos e certas regiões e contemplam estratégias específicas, são, portanto, políticas focalizadas” (ENS; GISI; EYNG, 2012, p.40).

Nesse contexto, as ideias neoliberais são propagadas em âmbito mundial pelas instituições multilaterais de financiamento internacional tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) e suas agências de cooperação técnica, dentre as quais podemos citar a UNESCO, cujas área de atuação são sobretudo a educação, ciência e cultura. Conforme Borges (2003) a agenda formulada pelo Banco Mundial centra diversas questões nas reformas do Estado, pensando também a eficiência da administração do âmbito público. Para o Banco Mundial, nesse contexto, a boa governança, não se dá por questões específicas de algum governo, todavia, a preocupação deve-se ater as estruturas capazes de assegurar regras e realizar a regulação de possíveis conflitos.

Desse modo, em meados de 1990, inicia-se, em países do continente Latino Americano, um amplo processo que visava reformar os modos de administração do Estado, objetivando redefinir o papel do mesmo e, conseqüentemente, também suas atribuições para com a educação, que passa por uma reforma, visando implementações de políticas educacionais internacionais.

Conforme Moreira (2015) no Brasil a reforma do Estado, baseia-se no neoliberalismo, criticando o estado em sua forma intervencionista, inferindo que o papel do mesmo deve ser reduzido a fim de possibilitar o livre funcionamento do mercado. Destacam-se na reforma a inserção de políticas destinadas aos grupos minoritários considerados mais vulneráveis, por meio do projeto de diversidade cultural, o qual discutiremos no item dois dessa seção.

Em relação a atuação do Estado na área social, o neoliberalismo profere que o mesmo deve ser substituído ou ter suas funções compartilhadas pelo mercado, de diversas formas, entre elas as seguradoras, que se responsabilizariam pelas previdências sociais até o terceiro setor, entendido como

[...] “setor não-governamental”, ou “setor sem fins lucrativos”
 [...] “público não-estatal” que define com maior precisão do que se trata: são organizações ou formas de controle “públicas” porque estão voltadas ao interesse geral; são “não estatais”

porque não fazem parte do aparato do Estado, seja porque não utilizam servidores públicos ou porque não coincidem com os agentes políticos tradicionais. A expressão “terceiro setor” pode considerar-se também adequada na medida em que sugere uma terceira forma de propriedade entre a privada e a estatal, mas se limita ao não-estatal enquanto produção, não incluindo o não-estatal enquanto controle (BRESSER PEREIRA, 1999, p. 16).

Destaca-se que:

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutorear as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (ARRIGHI, 1998 *apud* FRIGOTTO; CIAVATA, 2003, p. 96).

A reforma do Estado, realizada no Brasil, tem um marco significativo em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a criação de um Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado, denominado MARE, existindo até 1998, tendo como ministro Luiz Carlos Bresser Pereira que elaborou o Plano diretor da reforma do Estado, no qual está expresso que:

[...] a reforma do estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

Nesse documento, estão expressos pressupostos neoliberais de desresponsabilização do estado pelo fornecimento de bens e serviços públicos tornando-se aquele que visa apenas a regulamentação desses. Evidências apresentam-se, em outras palavras, no documento ao destacar a importância do “[...] controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às

instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado” (BRASIL, 1995, p. 7). Destaca também que “[...] o estado reduz seu papel de executor ou prestador de serviços, mantendo-se no papel de regulador de serviços sociais “(BRASIL, 1995, p.13). Apresenta também “a ideia da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas” (BRASIL, 1995, p.11).

Em outros trechos também evidencia-se as ideias neoliberais. O então Ministro Bresser (1999) salienta que se faz necessário pensar também nos modos de organização de serviços que sejam públicos, porém, não estatais, que atuem na promoção de serviços relacionados a educação, a cultura, a saúde, por meio de financiamentos proferidos pelo Estado. Há também, nesse contexto, a necessidade de elaborar modos sociais de controle da administração em âmbito público. Bresser, destaca que:

Uma reconstrução que é necessária quando promove o ajuste fiscal, o redimensionamento da atividade produtiva do Estado e a abertura comercial; que pode ser meramente conservadora quando se concentra na flexibilização dos mercados de trabalho; mas que se torna progressista quando aprofunda o regime democrático e amplia o espaço público não-estatal (BRESEER PEREIRA, 1999, p. 15).

Assim, compreendemos que as ideias que perpassam e embasam a reforma do estado buscam disseminar o entendimento da importância da descentralização do estado nas suas formas de atuação, perpassando ou compartilhando as responsabilidades para os demais setores da sociedade. A reforma do Estado foi proposta como sendo uma resposta aos problemas que se apresentavam e prejudicavam a governabilidade, sendo eles a ineficiência, a negligência, o fracasso, objetivando estabelecer um novo modo de governar que fortalece-se estado no que concerne a lógica do mercado (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

A reforma do Estado foi embasada na concepção de mudanças na governança em relação a administração de caráter público, pautando-se em uma gestão democrática a fim de que adequassem os ideários da reforma de

viés econômico para rearticular as questões referentes ao capital. (MOREIRA, 2015).

Concomitantemente a reforma do estado e visando consentir com os propósitos dessa, realizaram-se nesse período reformas educacionais. De forma mais incisiva as reformas educacionais no país iniciaram-se em meados de 1990, objetivando implementar um novo modelo de gestão para a educação, o mesmo que se apregoava no âmbito estatal. Para a área, entre os objetivos destaca-se a ampliação do acesso ao ensino fundamental e também médio, inserção de discussões e políticas sobre e para os negros, indígenas, mulheres e demais grupos minoritários, além de resolver as questões relacionadas a evasão e ao fracasso escolar. A redefinição do papel do Estado Brasileiro, ao implementar o Estado Mínimo, inferiu na descentralização da gestão educacional “pelo qual não só mudou a histórica relação federativa no país como também atribuiu um novo papel ao Estado, à iniciativa privada e à pessoa física na educação” (KRAWCZYK; VIERA, 2010, p.12).

Krawczyk e Vieira (2008), destacam que orientações internacionais visavam uma reestruturação das relações entre sociedade e estado, mediante a elaboração e também implementação de políticas educacionais descentralizadoras, tais como a gestão democrática, no qual “convida” outras esferas a participarem dos processos educacionais, além da trocas de gestão pública por privada e de diversidade cultural. Essas mudanças imbricaram nas relações entre a comunidade e a escola, abrindo espaço também para as instituições privadas.

Houve concepções distintas em relação a gestão escolar, tal como uma gestão de cunho empresarial, denominadas de democráticas-participativas, imbuídas de características dos modos de planejar estratégias. Salientamos que “A reformulação do papel do Estado e das dinâmicas de descentralização/centralização adquiriram particularidades nacionais e locais” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p.01).

Em 1996 aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo a mesma apresentado a organização dos sistemas educacionais, sua gestão, caracterizada pela descentralização, uma entrada maior para as instituições privadas e/ou filantrópicas e também as avaliações que serão realizadas do sistema, mas também avaliações dos escolares (KRAWCZYK;

VIEIRA, 2008). Há diversos documentos que são elaborados nesse contexto, permeados pelos interesses e objetivos específicos do momento histórico.

Os modos regulatórios das políticas educacionais interfere na reorganização do sistema educativo e consequentemente da escola. Essas mudanças são marcadas por contradições, à medida que contribuem para regular a sociedade, bem como se constituem como formadores de mão-de-obra, ou mesmo promovendo a disciplina dos povos, com ênfase nos pobres, como pode ser observado abaixo:

[...] a função da escola regular não se restringe à qualificação para o trabalho formal, mas deve contemplar, ainda e sobretudo, a divisão do trabalho com a complexidade recente trazida pelo crescimento dos setores informais. Por tais razões, não se pode pensar em uma única orientação na regulação das políticas educacionais hoje em todo o mundo. Os programas de reforma que se propõem a organizar a educação básica, de caráter geral, com o papel de formar a força de trabalho adequada às exigências últimas do capitalismo, também objetivam disciplinar a pobreza (OLIVEIRA, 2005, p. 764).

Nesse sentido, a educação constitui-se em um extenso campo de disputas com a promoção da participação em âmbito local, por meio da elaboração de conselhos que objetivam acompanhar e controlar as políticas, a flexibilização da administração e gestão pública, ao mesmo tempo que promovem a descentralização de caráter financeiro, destacam a autonomia e a participação de outros setores na educação (OLIVEIRA, 2005).

Observa-se que os profissionais que atuam na educação e demais sujeitos que advogam pela causa objetivavam desde a década de 1970 a autonomia nas instituições de ensino, no que tange a elaboração dos documentos escolares, entretanto “a política educacional propõe a gestão escolar, descentralizando não a proposta educacional, mas a sua administração e seu financiamento” (MICHELS, 2006, p.411).

De acordo com essa concepção de gestão, faz-se necessário que os docentes, desempenhem o papel de gestores na educação e nos problemas relacionados a ela, ocorre, assim, a centralização no função do professor nesse novo contexto educacional, sendo compreendido como um dos atores responsáveis por propiciar melhora na educação, portanto um novo perfil de profissional é requerido nesse contexto.

Destarte, há uma ênfase na formação docente, a partir da década de 1990 e na elaboração de políticas referentes a ela (MICHELS, 2006) que passamos a abordar na sequência visando uma melhor compreensão das políticas e ações para a formação de professores no período.

2.2.1. A política de formação de professores na década de 1990

Em consonância com as questões econômicas, políticas e educacionais e com a implementação do modelo neoliberal adotado no contexto da crise do sistema capitalista, inserem-se as políticas de formação de professores, permeadas por conceitos como competências, gestão democrática e diversidade. Abaixo apresentamos os principais documentos da legislação de formação docente, elaborados e implementados na década de 1990.

Quadro 01: Políticas de formação docente (1995 – 1999)

DOCUMENTOS	CONTEÚDOS	FORMAÇÃO INICIAL
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	- Instituiu as bases e os direcionamentos da educação em caráter nacional	
Lei 9.424/1996	- Expõe as proposições referentes ao “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério” (FUNDEF)	Não aborda, diretamente a formação, mas os recursos que compõem a educação e a remuneração dos profissionais da educação
Decreto 2.264/97	- Regulamenta, por meio do decreto, o FUNDEF	
Resolução n. 2/97 (BRASIL, 1997),	- Expõe questões referentes aos programas que visam ofertar formação de caráter pedagógico aos professores de disciplinas contempladas desde o ensino fundamental, médio até a educação profissional	
Resolução – CNE nº 03/97 -	Estabelece direcionamentos para um plano, novo, constituído, especificamente por questões sobre remuneração e carreira..	Aborda a educação superior de modo geral
- Resolução CNE 1/1999 –	- Dispõe sobre os institutos de educação superior.	
- Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.	- Expõe questões referentes a formação, em grau superior, de professores para exercer a docência na educação básica.	“IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada.” - Todo o documento se constitui de proposições para formação superior
- Referenciais Curriculares para Formação de Professores	- Dispõe sobre referenciais para a formação de professores, no que concerne à educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental,	“PARTE II - Repensando a atuação profissional e a formação de professores – Formação inicial “

(1999)	contemplando a formação inicial e continuada	“PARTE III - uma proposta de formação profissional de professores: 5. Organização curricular dos cursos de formação inicial” “PARTE IV - Indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores: Formação inicial”
--------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

A formação inicial discutida nesta pesquisa se dá em nível superior, entretanto os documentos abordam também a de nível médio, tendo em vista que esta formação ainda é considerada para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Destacamos inicialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 importante documento que demonstra os princípios educacionais, em consonância com as proposições na reforma do estado.

No que se refere a formação de professores, o título VI “Dos profissionais da Educação”, artigo, 61, estabelece que a formação docente necessita atender as distintas modalidades e níveis de ensino, além das respectivas particularidades dos estudantes, pautando-se na articulação da teoria com a prática.

Esse artigo foi revogado e recebeu nova redação incluída mediante a Lei nº 12.014, de 2009, passando a dispor sobre a definição dos profissionais da educação, visando descrever a quem se referiam, conforme a formação adquiridas nos cursos reconhecidos, constando, ainda, aqueles formados em nível médio como norma, não mais como excepcionalidade. Em seu parágrafo único estabelece como fundamentos da formação de professores a necessidade de uma qualificação básica consistente, amparada por embasamentos sociais e científicos, compondo as suas competências para o exercício da função (BRASIL, 1996).

Observa-se o termo competência no referido documento, sobre o qual Oliveira (2008) infere que as demandas para os professores são diversas, exigindo dos mesmos certas competências para lidar com questões financeiras, pedagógicas, sociais e políticas, sendo assim os mesmos são imbuídos a desenvolverem conhecimentos práticos que até então não eram de suas responsabilidades, compreendido, por vezes como intrínseco a gestão

democrática, característica recorrente na educação a partir da reforma do estado.

O artigo 62 versa sobre a formação necessária para a atuação como professor na educação básica, sendo necessário o curso superior, com grau de licenciado, nas graduações plenas, nas instituições superiores e universidade, admitindo-se a modalidade normal, nível médio, no que concerne à atuação na educação infantil e também nas séries iniciais do ensino fundamental. O mesmo também recebeu nova redação, incutida por meio da Lei nº 12.796, de 2013, passando a constar os cinco anos iniciais do ensino fundamental. Incluída pela Lei nº 12.056, do ano de 2009, está a colaboração entre União, Estados e Municípios, no que refere-se a promoção da formação inicial, bem como a continuada para os profissionais da educação (BRASIL,1996).

Sobre a formação necessária para a atuação docente, Michels (2006), afirma que órgãos de caráter oficial inferem que a ausência de formação inicial superior dos professores auxilia na baixa qualidade da educação. Nesse sentido, o professor é compreendido como um dos responsáveis pela educação e que precisa ser preparado para lidar com as novas demandas, que exigem a constituição de um novo perfil profissional.

O artigo 87, parágrafo 4, previa “que até o fim da Década da Educação (1997-2007) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996), o mesmo foi revogado por meio da lei n.12.796, implementada em 2013, cabe observar que o mesmo sofreu diversas modificações, desde o período de elaboração, considerando a realidade do país e a garantia pelo estado de que isso se efetivaria. Oliveira (2008) salienta que até o ano de 2001 apenas 27% dos professores, que atuavam nos anos iniciais do ensino Fundamental, eram formados no ensino superior, até 2010, o número avançou significativamente apresentando o percentual de 62,4%, devido a programas de formação, aumento de cursos superiores nas instituições de ensino, inclusive na modalidade a distância.

Segundo Oliveira (2012) no momento de elaboração da LDB, pensava-se que ao longo de dez anos todos os profissionais dessa área estariam formados em nível superior, as mudanças advindas depois resultam de lutas, tendo o sindicato de professores importante atuação destacando-se:

A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) exerceu papel de destaque nesses processos, sendo que no afã de ampliar o conceito de profissionais da educação escolar, para que a lei pudesse fazer justiça com os que nela já atuam, contribuiu para uma menor exigência de titulação para o ingresso e permanência na carreira, o que pode resultar em perdas futuras em termos de responsabilidades do poder público para com a oferta de melhores e maiores condições de oferta de formação para esses profissionais (OLIVEIRA,2012, p.07).

A partir dessas considerações, observa-se que o processo de elaboração de políticas sofre influência das lutas sociais, que muitas vezes são admitidas e reorganizadas pelo estado. Gatti, Barreto e André (2011), em um estudo financiado pela Unesco e em parceria com o Ministério da educação (MEC) salientam que o Brasil teve e tem como desafio demandas postas pela sociedade, no que se refere a questões econômicas, sociais, culturais e políticas. Nas palavras das autoras

Com objetivos próprios provocados por movimentos internos pela atuação de organizações civis, universidades e sindicatos, como também aliando-se às iniciativas internacionais da UNESCO na busca de propiciar educação para todos, o país, por meio de sucessivas gestões e em seus três níveis de governo, procurou aumentar os anos de escolaridade da população, investir na infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades na educação superior, formar os docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior [...] (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.27).

Retomando a discussão sobre a LDB, o artigo 63º dispõe sobre os institutos superiores, atribuindo a eles a responsabilidade por ofertar a formação dos profissionais da educação básica, incluído os cursos da modalidade normal superior, no qual são formados professores para exercer o ofício na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Consta no inciso segundo que eles poderão ofertar programas para a formação de cunho pedagógico para aqueles que possuem diplomas de nível superior e visam exercer a docência (BRASIL,1996). A esse respeito, Pacheco, Moraes e Evangelista (2001) salientam que ao delegar a formação para os Institutos

Superiores as relações referentes ao ensino e pesquisa, se modificam, pois é no âmbito das universidades que elas ocorrem amplamente, podendo a ausência dessa ser prejudicial a formação dos professores.

Sobre a formação dos profissionais da educação, não somente para a docência, o artigo 64, destaca que a gestão, administração, supervisão, planejamento e orientação serão realizados nos referidos cursos de graduação, especificamente em pedagogia, ou em cursos de pós-graduação, desde que apresente um eixo comum (BRASIL,1996). Evidencia-se, a presença da gestão, articulada aos cursos de formação docente, nesse sentido Evangelista e Shiroma (2007) asseveram que esta é compreendida de modo a possibilitar uma administração eficaz das instituições, apresentando os professores como principais promotores dessa eficácia, assim desempenham uma gestão democrática, no qual todos são convidados a participarem.

Ainda, no ano de 1996 é elaborada a Lei 9.424/1996 referente ao “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério” de caráter contábil, abordando a constituição dos recursos que financiariam a educação básica, regulamentada por meio do decreto 2.264/97 e que passou a vigorar em janeiro, de 1998. De acordo com essa lei é necessário assegurar 60 % da aquisição dos recursos obtidos para realização do pagamento dos profissionais que estão exercendo o magistério no ensino fundamental, de cunho público e assegurar novos planos de carreira, constituídos de um salário digno, estímulo, qualidade e capacitação dos docentes. O FUNDEF permaneceu até o ano de 2006, passando a vigorar no lugar, o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação” (FUNDEB) (BRASIL, 2006).

Em 1997, foi elaborada, a resolução CNE/CEB Nº 02/97 no qual versa sobre programas para a formação de cunho pedagógico de professores, de determinadas disciplinas do anos finais do ensino fundamental e também proporcionem essa formação aos que possuam o nível superior e queiram exercer o magistério. Sobre os institutos superiores de educação, apresentados na LDB, institui-se a resolução, no ano de 1999, CNE nº 1/1999, no qual são definidos os cursos ofertados por eles, sendo eles:

I - curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental; II - cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; III - programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis; IV - programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/97; [...] (BRASIL, 1999, p.01).

No final do ano de 1999, é editado o Decreto nº 3.276, considerando os artigos incluídos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, 61,62, 63. No artigo 1º está expresso que a formação, em grau superior, ocorrerá conforme estabelecido no decreto. O artigo 2º destaca alguns preceitos essenciais na organização dos cursos de formação docente, dentre eles: apresentar compatibilidade dos graduandos com as séries que irão exercer a docência; complementação da formação; um eixo comum, no que se refere ao currículo; aliar os cursos e programas de formação continuada e inicial. No artigo 3º consta a necessidade de organizar o currículo dos cursos, de modo a garantir ao estudante da graduação em que etapa da educação básica irá atuar. No artigo 4º, está presente as determinações dos locais nos quais os cursos poderão ser ofertados, dentre eles: os institutos superiores de educação; universidades, instituições superiores, centros universitários, desde que reconhecidos e autorizados (BRASIL, 1999).

Um outro importante documento, do período foi o “Referências para Formação de Professores”, promulgado em 1999. Este constitui-se de orientações para a formação dos docentes, direcionadas para as “[...] Secretarias de Educação - responsáveis por políticas de formação nos estados e municípios - e às agências formadoras - que têm responsabilidade direta sobre a formação e a educação” [...] (BRASIL, 1999, p.15). O objetivo expresso no documento é de gerar um amplo campo de debates e reflexões, pelos responsáveis na formação dos professores e que sirva de subsídio a ser utilizado pelas instituições que irão formar esses profissionais, bem como proporcionar uma sistematização acerca das discussões, de âmbito nacional, sobre a formação docente, em um momento, que se é repensado um perfil

novo para o professor, colocando-se assim como um documento de referência para embasar posicionamentos, discussões e ações.

O documento é estruturado em cinco partes, além de um anexo, a primeira é denominada de “O papel profissional dos professores: tendências atuais”, no qual refere-se a um novo perfil de professor e ao mesmo tempo realiza um cenário atual sobre a formação do educador. A segunda parte é intitulada de “Repensando a atuação profissional e a formação de professores”, destacando o caráter de atuação dos professores e as bases que os sustentam. A terceira parte recebeu o nome de “Uma proposta de formação profissional de professores”, no qual discute sobre as competências necessárias para esse profissional. A quarta parte está intitulada como “Indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores” abordando direcionamentos, orientações para a elaboração dos currículos e dos programas que visam formar os docentes. A quinta parte é denominada de “Desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira” referindo-se a articulação entre o aperfeiçoamento profissional e a elevação da carreira. Por último, está o anexo contendo uma análise concisa do atual cenário de formação docente, apenas em nível médio (BRASIL,1999).

Um conceito que destacamos nesse documento, observado também em outras leis, refere-se as competências do professor, no qual “O desenvolvimento de competências profissionais exige metodologias pautadas na articulação teórico-prática [...] (BRASIL,1999, p.19). Destarte Pacheco, Moraes e Evangelista (2001) analisam que o Estado projetou nos docentes a reprodução de competências requeridas pela economia mercadológica consentindo com as proposições advindas da reforma e esse termo passou a figurar em diversos documentos ao definir o que o professor necessitava em sua atuação, só posteriormente detalhada de forma mais específica. Foi sendo formulado um novo perfil para o professor, no qual ele necessitaria desenvolver certas competências, para uma atuação de qualidade, constituindo-se

[...] três modos – profissionalismo, ação teórico-prática e exercício profissional – que respondem a uma retórica que forja, no discurso oficial, uma legitimação para a expropriação do saber docente. Tal retórica acentua a tradicional tendência existente no Brasil de deslocamento para o normativo, prolixo e pormenorizado, da capacidade de resolver problemas que

escapam à esfera de atuação dos professores. Em função desse deslocamento a proposta supracitada faz crer que o perfil de competências, por estar construído no espaço da regra, é um dispositivo que se auto realiza. Desse modo, tal perfil valida os atributos dos que têm a responsabilidade de implementar, numa perspectiva técnica e apolítica, as decisões da administração (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p.192-194).

Nessa perspectiva, entende-se que a didática é priorizada em detrimento dos conhecimentos científicos e acadêmicos, o pragmatismo é implementado de forma efetiva quando elencam que os conhecimentos mais importantes, na formação do professor referem-se aqueles que os possibilitam resolver os problemas, sendo que “A prática reflexiva, o “saber fazer” docente, o saber prático, como paradigmas dominantes, enquadram-se pragmaticamente nos princípios advogados para a formação profissional” (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.193)”. A ênfase nessa formação de competência é também um direcionamento político que corrobora concomitantemente como um instrumento de caráter avaliativo e como a determinação na elaboração dos currículos para a formação no que se refere ao conteúdo e as instituições (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Evidenciaremos, em outros documentos o conceito de competência, mas também suas resultantes, tal como a recorrente ideia da necessidade da teoria e prática, com ênfase nesta.

Evidencia-se que o documento permeia discussões sobre a formação inicial de nível superior, médio e continuada, todavia, nos atentaremos apenas a primeira, tendo em vista o objeto de nosso estudo. Nesse sentido, pontuamos sobre três partes, que apresentam especificamente itens dessa formação. Primeiramente, na parte dois, item 3.1, no que se refere a formação inicial salientamos que não se especifica se esta é superior ou em nível médio; os conhecimentos e o intuito da formação do professor deve-se atentar as demandas requeridas para sua atuação, tendo em vista a compreensão da função que a escola executa, além de ser imperativo um professor com características reflexivas. Salienta-se que para isso os currículos necessitam realizar a articulação, de forma mais eficiente, entre os cursos e a realidade das escolas.

Nesse mesmo sentido, na parte 3, item 05, denominado de “Organização curricular dos cursos de formação inicial”, considera-se que a

organização do currículo necessariamente deve articular os conhecimentos teóricos aos práticos, entretanto, nesse momento a discussão vai além, ao propor orientações, encaminhamentos e ações que efetivem essa ideia (BRASIL, 1999). Apresentam-se algumas orientações para ações que promovam a organização de um ensino, considerando que a questão prática, não pode estar somente nos estágios. De acordo com o documento:

Primeiramente, é preciso superar a visão aplicacionista das teorias, segundo a qual são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática, como se a escola antecipasse questões e respondesse a elas antes que os alunos as tivessem formulado. Ao contrário, organizar a formação em função do desenvolvimento de competências e na perspectiva da resolução de problemas exige que os formadores explicitem a contribuição de suas disciplinas a partir das questões da realidade educativa e das que são postas pelos professores (BRASIL, 1999, p.111-112).

Conforme o que está expresso no documento, esse pensamento não objetiva colocar em segundo plano a estruturação do ensino, tampouco questionar a acuidade que possui as disciplinas para a formação dos professores, mas compreende-os como subsídios no processo de formação. Além disso, apresenta os conhecimentos necessário para a formação inicial, presentes na área da educação, sendo eles da esfera psicológica, antropológica, sociológica, políticas, histórica, didática, tecnológica e particularidades referentes as distintas etapas do ensino, auxiliando a formação das competências que se espera do profissional docente (BRASIL,1999).

Ainda, nesse mesmo item é citado duas possibilidades de promoção de uma forma diferenciada de currículo para os cursos de formação de professores, sendo eles a supervisão e a constituição de um grupo de estudo. O primeiro consiste em uma “ação prioritariamente voltada para a construção de conhecimentos experienciais contextualizados e de instrumentos para a intervenção pedagógica” (BRASIL, 1999, p.113) no qual é necessário a realização de experiências como docente em cenários, podendo estes ser reais ou não, para que os distintos conhecimentos adquiridos no curso sejam aplicados. Dessa forma, é essencial o envolvimento não só dos estudantes, mas dos formadores e coordenadores, visando proporcionar um espaço que

promova análises, discussões e reflexões sobre as práticas realizadas nesse contexto. Sobre o grupo de estudos, ele atuaria complementando a supervisão, ao promover a formulação de um caminho próprio, no que se refere ao desenvolvimento do estudante em formação. Este pode ser elaborado levando em consideração questões, propostas dos professores formadores, entretanto, é essencial a articulação com as pautas sugeridas pelos estudantes.

Na quarta parte, no item 01, intitulado de “Formação Inicial” as discussões abordadas referem-se a sugestões, indicações, encaminhamentos para a organização curricular e institucional. Na apresentação desse item, destaca-se que:

O avanço no processo de profissionalização dos professores traz a necessidade, conforme aponta a nova LDB, de que a formação inicial seja realizada em nível superior - razão pela qual as indicações para a concretização da formação inicial são mais adequadas às ações de formação nesse nível de ensino. Entretanto, como a formação em nível médio é, e por algum tempo ainda será, uma realidade em muitos lugares do país, estão elencadas separadamente também indicações para uma formação profissional de qualidade em nível médio (BRASIL,1999, p. 125).

Dito isto, segue apresentando recomendações para organizar os aspectos institucionais, inicialmente esclarecendo que é essencial que os centros de formação de docentes, tanto para o nível superior, quanto para o nível médio, sejam em institutos, universidades e que formulem os próprios projetos de cunho educativo, tendo a participação de todos os profissionais que compõem a equipe. Nesse projeto deve constar as intenções, princípios, sobre as questões financeiras e institucionais, para gerenciar os recursos, além de um projeto de caráter curricular que promova a construção e ampliação das competências do estudante do curso de formação de professores. Os locais que promovem as formações devem proporcionar a articulação organizada e contínua com as escolas que ofertem o ensino infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, para que sejam realizados estudos e intervenções (BRASIL,1999).

No que concerne a organização curricular, é apresentado alguns pontos que destacam que a formação pode ocorrer a partir de disciplinas, áreas, eixos, núcleos ou demais formas que os profissionais formadores

considerem pertinentes, desde que proporcionem as competências requeridas. Nesse sentido, o documento expressa que o critério a ser seguido, nessa definição, é a presença de conteúdos que abordem a organização do sistema de ensino Brasileiro, a função da escola, a contextualização histórica das políticas e o perfil necessário para o professor. Salientando que a formação inicial deve possibilitar uma noção geral da educação e os conhecimentos específicos das distintas etapas de ensino (BRASIL,1999). Para tal, os preceitos sobre a formação inicial presentes no documento implicam na defesa de procedimentos metodológicos que consideram os futuros profissionais docentes como sujeitos que participam dos processos de formação, intervindo com seus conhecimentos prévios e suas particularidades. Na formação inicial o estudante

[...] têm um mundo para ser desvendado - o mundo da atuação profissional - o que não podem fazer por meio de um modelo de formação baseado na transmissão de conteúdo. * A resolução de problema é um princípio metodológico central que deve permear todo currículo de formação, uma vez que o desenvolvimento das competências profissionais implica "porem uso" conhecimentos adquiridos em diferentes situações da vida profissional e pessoal. Sendo assim a principal competência do professor é resolver problemas, sejam relativos a sua intervenção como profissional sejam de natureza teórica (BRASIL,1999, p. 126).

Observa-se que o conceito competência permeia todo o documento, entendido como necessário para atuação diante das novas demandas. Além disso salienta-se a questão da diversidade, no qual o documento afirma que “O atendimento às diversidades e a perspectiva da inclusão trazem grandes demandas para o professor” (BRASIL,1999, p. 89). Destaca que os professores necessitam conhecer a realidade dos estudantes para possibilitar um ensino que não desconsidere suas particularidades. Diante disso, Carvalho e Faustino (2015) afirmam que os docentes foram imbuídos de realizar estudos mais amplos no que se refere a transformação da sua prática a fim de lidar com as diferenças culturais, abordadas na educação.

2.2.2. A política de formação de professores nos anos 2000

Discorremos, até o momento, sobre as políticas da década de 1990 para a formação de professores. A partir desse momento nos voltaremos para a legislação da década de 2000, especificamente programas e leis elaboradas no governo do então presidente do período Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), devido ao programa estudado nessa pesquisa, estar diretamente relacionada ao Decreto n. 6.755, editado em 2009.

Todavia, entendemos que mesmo sendo o período em que o Brasil teve governos populares, voltados à melhoria da qualidade de vida e direitos do povo, essas políticas estão calcadas no contexto da reforma do Estado, realizado a partir de 1990 e suas premissas neoliberais, haja vista que as mudanças implementadas por estes governos não são de base revolucionária. No entanto, compreendemos a importância desses governos apresentando um caráter mais desenvolvimentista, ampliação de programas e políticas que objetivam o desenvolvimento do Brasil, ainda assim há a presença de preceitos neoliberais.

Abaixo, quadro com a legislação de formação docente a partir de 2000:

QUADRO 02 – POLITICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL (2000-2010)

DOCUMENTOS	CONTEÚDOS	FORMAÇÃO INICIAL
Parecer CNE/CP 009, de 08/05/2001	Propõe direcionamentos para a formação inicial dos docentes em cursos superiores	Aborda a formação inicial nos cursos superiores.
Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002	Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, no que refere a educação Básica, em nível superior.	Aborda a formação inicial nos cursos superiores.
Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002	Expõe questões afetas a Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, em suma, de formação de professores para Educação Básica	Aborda questões específicas dos cursos de formação inicial em nível superior.
Parecer CNE/CES 67, de 11/03/2003	Dispõe sobre Referenciais, no que tange as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação.	Aborda a formação inicial, já que expõe as diretrizes curriculares para os cursos superiores de formação de professor.
Parecer CNE/CP 5 de 13/12/2005	Apresenta direcionamentos, no que se refere ao currículo dos cursos de pedagogia	Aborda a formação inicial, já que refere ao currículo do curso de pedagogia.
Parecer CNE/CP 3 de 21/02/2006	Reexamina o parecer sobre as diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia	
Decreto n. 5.773, de 09/05/2006	Expõe questões afetas a avaliação, regulação e supervisão das	Aborda questões sobre as instituições na qual serão ofertadas essa formação

	instituições superiores	
Resolução CNE /CP 1, de 15/05/2006	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia.	Aborda em um todo a formação inicial, já que dispõe sobre o curso de pedagogia.
Decreto n. 5.800, de 08/06/2006	Expõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Aborda em um todo a formação inicial, já que expõe sobre um sistema o qual oferta cursos superiores de formação de docentes.
Decreto n. 6.755, de 29/01/2009	Estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, além de designar para a CAPES o dever de promover programas, de formação inicial e continuada.	A política, como um todo, aborda elementos referentes a formação inicial e continuada, neste sentido o termo está presente na maioria dos parágrafos.
Portaria Normativa n. 14, de 21/05/2010	Estabelece o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente	
Resolução nº 02, de 1º de julho, de 2015	Normatiza as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial” em nível de graduação.	Aborda em um todo a formação inicial nos cursos superiores.
Decreto nº 8.752, de 2016	Expõe questões afetas a Política Nacional de Formação dos profissionais da Educação Básica, atendendo as metas do Plano Nacional de Educação, sobretudo, 15 e 16.	A política, como um todo, aborda elementos referentes a formação inicial e continuada, neste sentido o termo está presente na maioria dos parágrafos.

ELABORAÇÃO: AUTORA, 2016.

Das referidas leis a serem analisadas, destacaremos os aspectos presentes nestas sobre a formação inicial em nível superior, considerando que os conteúdos presentes nos documentos referem-se ao perfil profissional, organização curricular, as atribuições dos cursos de formação docente, conhecimentos, com destaque para os três conceitos, a saber gestão democrática, diversidade e competências, enunciados anteriormente.

Dessa forma, iniciamos com o Parecer nº 9/2001 do CNE intitulado de “Proposta de diretrizes para a formação inicial de Professores da educação básica em curso de nível superior”. Esse documento é composto por sete títulos, que abordam desde a reforma da educação, as implicações para a formação docente, a legislação existente, os desafios da formação inicial, até discussões sobre os princípios e diretrizes para a formação docente, o qual teve por intuito conduzir essas propostas ao Conselho Nacional de Educação, visando articular as leis educacionais, tal como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96, com a formação inicial do professor.

O mesmo, ainda objetiva propor orientações que direcionem para a profissionalização do docente (BRASIL, 2000). Evidencia-se nesse documento,

tal como nos demais analisados anteriormente, o argumento de necessidade de articulação entre a formação docente inicial e as escolas, além de que o mesmo destaca a importância de um novo perfil profissional, que contemple e desenvolva a sensibilidade, a inteligência, criatividade e interação, o respeito à diversidade e a gestão participativa.

A Resolução CNE/CP 1, de 2002, estabelece as “Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena” (BRASIL, 2002, p.01) organizado com 19 artigos, composta por procedimentos, fundamentos e preceitos para considerarem no que se refere a organização de caráter curricular e institucional das instituições de ensino de formação. O artigo 3º estabelece princípios que orientem o exercício do magistério e que deverão estar presentes no processo de formação do docente, dentre eles destaca-se o inciso segundo “II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor [...] complementada pelo Artigo 12º que prevê em seus parágrafos § 1, § 2º e § 3 que a prática nos cursos de formação necessita ir além dos estágios, em tempos restritos, mas apresentar-se desde o início do curso até o final, permeando todas as disciplinas. Trata-se especificamente de formação inicial.

Ao abordar a necessidade recorrente da prática, há que se ter o cuidado para que o “praticismo” não impere na formação docente, em detrimento dos conhecimentos teóricos, eruditos e acadêmicos essenciais para a promoção da aprendizagem e valorização das ações educativas (ENS, GISI, EYNG 2012). Compreende-se a importância da prática no processo de formação desses profissionais da educação, todavia esta só faz sentido se articulada e permeada pela teoria, possibilitando o embasamento e a reflexão sobre as situações vivenciadas nos espaços escolares.

Sobre os conhecimentos presentes na formação, o artigo 6, § 3, reconhece a necessidade de ir além de propiciar conteúdos específicos referentes às distintas etapas do ensino básico, mas proporcionar a aquisição de assuntos relacionados às “questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência” (BRASIL, 2002, p.03). Além dos conhecimentos prévios do estudante em

formação docente o documento salienta que o professor deve ser preparado para acolher a diversidade advinda da realidade dos estudantes.

Referente aos curso de formação docente, a Resolução CNE/ CP 2, de 2002, estabelece a carga horária e a duração dos cursos “de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior” (BRASIL, 2002, p.01). No artigo 1º, inciso I, II e III, estão contemplados a disposição das horas, reconhecendo, em conformidade com o apresentado nas diretrizes, carga horária prática, não só para o estágio específico, mas também para outras atividades realizadas durante o curso. O Parecer CNE/CES 67, de 2003, intitulada de “Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação” reuniu “todas as referências normativas existentes na Câmara relacionadas com a concepção e a conceituação dos Currículos Mínimos Profissionalizantes” (BRASIL, 2003, p.01), tendo como intuito subsidiar a elaboração de outros pareceres, resoluções e estudos referentes a elaboração de carga horária diferenciada e projetos dos cursos de formação docente, em consonância com o que determinam outras leis.

Em 2005 foi elaborado o Parecer CNE/ CP 5, denominado de “Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia”. O documento é composto de um relatório, contendo as discussões para elaboração do mesmo, o histórico do curso, os objetivos, fundamentos, perfil, duração e também um projeto de resolução constituído por 15 artigos. Esse Parecer, segundo o documento, resultou da junção entre o que a lei, elaborada até o momento, previa para os cursos de graduação, com a realização de amplas consultas a profissionais da educação e sociedade em geral.

Tais diretrizes referem-se a formação inicial para atuação no ensino infantil, na educação fundamental, séries iniciais, modalidade normal e o ensino profissional. Além do exercício do Magistério, estará apto a gestão, sendo a mesma democrática, elaboração, orientação e supervisão de programas e demais atividades desenvolvidas em âmbito escolar (BRASIL, 2005).

No que se refere a diversidade e gestão democrática, observamos a presença desses nas diretrizes para organização dos currículos dos cursos de pedagogia, tendo sido apresentados como princípios constitucionais a serem considerados na elaboração dos mesmos, inferindo a necessidade de

reconhecimento, valorização e tolerância mediante as diversas culturas existentes no país, apresentando como princípio também a gestão participativa.

Esse Parecer foi enviado para reexame, instituído pelo documento CNE/CP /2006, tendo em vista as manifestações advindas da classe educacional, no que concerne à atuação do pedagogo na gestão, supervisão, coordenação e organização do ensino nas instituições escolares, alegando a necessidade de abordar explicitamente o artigo 64 da Lei nº 9.394/1996 o qual prevê que essas ações podem ser realizadas , pelo pedagogo, mas também por profissionais com graduação e pós graduação em outras áreas, por tanto recebeu a proposta de uma emenda, para a retificação, pela Comissão Bicameral de Formação Docente, que recebeu voto contrário do conselheiro do projeto, por entender que isso atribuiria caráter genérico ao curso, e retiraria dele a efetiva contribuição na educação e na formação inicial.

Primeiramente, no que tange a gestão democrática e participativa, Oliveira (2012) afirma que a autonomia referente ao processo em que estas se constituem, se caracterizam pela responsabilização de diversos indivíduos sobre a educação escolar, dentre esses está o profissional docente, que tem suas atribuições no ensino consideravelmente elevadas, ao participar de ações que envolvem o financeiro, o pedagógico e político. Nessa perspectiva, são requeridos outros conhecimentos dos professores, pois a função que o mesmo necessita desempenhar ampliou-se para além da sala, contemplando a participação na gestão da escola, no qual o Estado descentralizou muito de suas reponsabilidades para esses profissionais, atribuindo a ideia de autonomia. Assim, como em muitas outras questões no ensino, este pensamento e ação tem caráter contraditório, ao proferir certa liberdade na organização do ensino na escola, requerida por muitos profissionais, mas também incutem neles a função de elaborar estratégias e solucionar problemas, sobretudo, de captação de recursos.

A ideia recorrente de autonomia, proferida desde a Reforma do Estado, implicou em mais liberdade nos espaços escolares e mais atribuições aos docentes, todavia as relações profissionais dessa categoria tornaram-se inconstantes, constituindo-se em um campo conflituoso, no que se refere a luta dos sindicatos pela garantia dos direitos e valorização desses docentes, em um

momento que se atribui mais funções ao professor, se pede autonomia, mas se precariza o trabalho dele em todas as esferas (OLIVEIRA, 2008).

No que diz respeito a questão da diversidade, respeito, tolerância, abordado nessas diretrizes e também em outros documentos, salientamos que constitui-se como um dos pensamentos de destaque na reforma. Carvalho (2011) afirma que em diversos documentos que orientam as ações educacionais encontram-se a presença dos princípios de diversidade, dentre eles valorização, reconhecimento e respeito das diferenças. Nesse sentido, os docentes são orientados a desenvolver ações que tenham a finalidade de propiciar o entendimento, respeito e valorização das distintas culturas existentes no país, mediante a cooperação entre os estudantes e a inclusão de todos nos trabalhos escolares. Esse pensamento tem articulado o conceito de desigualdade ao de diferença, visando centrar em questões culturais o que está intrinsicamente relacionado a economia e promovendo a pacificação de conflitos, nas palavras da autora

[...] silenciando sobre as relações de poder e sobre a necessidade de combate aos privilégios e à desigualdade econômica e social, chama-se atenção apenas para o compromisso e a responsabilidade dos indivíduos que integram a sociedade (CARVALHO, 2011, p.11).

Desconsiderando de fato o que provoca as mazelas em nossa sociedade, mantem-se apenas no campo do discurso de valorização das diferenças e não na superação das condições econômicas existentes. Gestão e diversidade estão intrinsicamente articulados, a esse respeito a autora compreende que a descentralização do Estado na educação deveria pautar-se não em recursos e manutenções, mas na participação efetiva nas decisões, implicando na “[...] defesa do coletivo, do universal e da igualdade social” (CARVALHO, 2011, p.12).

O decreto n. 5773, de 2006, versa sobre a avaliação, regulação e supervisão das instituições de ensino superior, que ofertam os cursos de graduação, sendo realizadas mediante atos de caráter administrativo, de reconhecimento e autorização, que permitem ou não, o funcionamento desses locais ou cursos, expresso no artigo 1º, parágrafo 1 e 2 complementa-se dizendo que o objetivo para tal é velar pela oferta do ensino superior no país.

Tal documento, ao promover a regulamentação dos cursos de graduação, está tratando também dos cursos de formação superior inicial, entretanto, não aborda questões mais amplas sobre isso, porém nos reteremos apenas na informações geral sobre o decreto (BRASIL, 2006).

Retomando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, destacamos que a mesma foi instituída por meio da Resolução CNE /CP 1, em 2006, composta por 15 artigos, considerando a emenda de ratificação, sobre a questão da formação necessária para a organização, gestão, supervisão, orientação e coordenação das instituições escolares, apresentando como ação a ser desenvolvida pelo profissional pedagogo, mas também incluída no Artigo 14º, parágrafo primeiro, “§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados” (BRASIL, 2006, p. 06). Essa Resolução abarca a formação necessária para o profissional pedagogo, organização curricular, as ações que precisara desenvolver, dentre outros.

No artigo 6º sobre a organização estrutural do curso de pedagogia, apresenta-se a questão da diversidade e também da gestão democrática, no qual este será constituído, de acordo com o documento de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares; [...] j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; [...] (BRASIL, 2006, p. 03 - 04).

Além dessas questões, explicitamente expressa na legislação pós 1990, está a incisiva preocupação com uma abordagem mais prática, explicada por

meio das competências, as quais abordamos anteriormente. Outro documento foi o decreto n. 5.800, de 2006, que instituiu o “Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)”. Significando a oferta de curso na modalidade a distância, objetivando expansão do ensino superior no Brasil. No artigo 1º, parágrafo único, sobre os objetivos da UAB, o inciso primeiro expressa que é “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (BRASIL, 2006, p.01). Uma das questões centrais dessa política é expandir o acesso aos cursos superiores, interiorizando mediante a educação a distância.

Em janeiro de 2009 é instituída a “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e atribui a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da Educação Básica o dever de fomentar programas de formação inicial e continuada” (BRASIL, 2009, p.01) por meio do Decreto nº. 6.755. Objetivando a organização da formação inicial e também continuada dos profissionais docentes que atuam na educação básica, de forma colaborativa “entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.” (BRASIL, 2009, p.01).

Este documento é composto por 14 artigos que discorrem sobre a política Nacional de Formação de professores da Educação Básica, em síntese, abordam os princípios, objetivos, fóruns estaduais de auxílio a formação desses profissionais, planos estratégicos, dentre outros (BRASIL, 2009). Dos assuntos que abordam, elencaremos os que dizem respeito a formação inicial, de forma mais efetiva, citando-a. Dessa forma, iniciamos pontuando no Artigo 2º, sobre os princípios dessa política, os incisos IX e X destacam que:

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais; X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; (BRASIL, 2008, p.01).

Evidencia-se a preocupação com a oferta de cursos de formação inicial docente e articulação com as instituições escolares. Sobre os objetivos dessa políticas, o artigo 3º, inciso II, trata da necessidade de apoiar uma ampla oferta

de formação docente por meio de cursos em instituições de ensino superior. Ainda sobre, os objetivos, e com os mesmos intentos citados anteriormente, destacamos os incisos, abaixo:

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; [...] V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; [...] X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2008, p.02).

Para atender essa ampliação de oferta, tendo em vista a necessidade de formação de professores, o Artigo 07, estabelece que esta ocorrerá por meio do aumento de oferta de matrículas nos cursos, da modalidade licenciatura, tendo como prioridade o ensino presencial (BRASIL, 2009). Verifica-se que além da preocupação com a oferta dos cursos de formação inicial, há também apreensão com a articulação dessa com as instituições escolares, precisamente a educação básica, fala recorrente em vários documentos analisados, entendendo que isso possibilitará uma melhor formação ao professor, constituindo-se como uma das competências, requeridas nos documentos, que o professor deve ter, a experiência.

Desde que os conhecimentos teóricos, de base científica estejam presentes, entendemos ser essencial as experiências práticas, pois ambas possibilitam reflexões, análises relacionadas ao trabalho docente, não somente de caráter imediato, mas conhecimentos que possibilitam compreender as relações que engendram todo o contexto e que não tem sido primadas nos documentos.

No tocante, ao plano estratégico, o artigo 5º estabelece que considerem a realização do diagnóstico para que se identifique as reais necessidades quanto a formação de professores da educação básica e que se defina ações que deem conta dessas necessidades, além de que se estabeleça a reponsabilidade dos partícipes nesse processo. Sobre a atribuição da Capes, nessa política, destaca-se o artigo 10 º, de acordo com o documento:

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior. § 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever: I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública. § 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2009, p.02).

Baseado nessa política, programas foram formulados, visando o aperfeiçoamento da formação docente e a melhora efetiva na educação básica. Sobretudo, a partir desse artigo constituiu-se de forma mais efetiva o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Portaria Nº 72, objetivando aperfeiçoar a formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciaturas, ao promover a articulação da academia com a escola.

Esse programa concede recursos, por meio de bolsas a estudantes matriculados em licenciaturas que desenvolvam esses projetos nas instituições de ensino superior com as instituições escolares, com o intento de inserir esses sujeitos no âmbito escolar, desde o momento que eles iniciam seus cursos, para realizarem ações didáticas e pedagógicas, recebendo a orientação de um professor próprio de seu curso e um da instituição escolar (CAPES, 2010).

Explica-se que esse programa foi elaborado, primeiramente em 2007, a partir da Portaria Normativa nº38 e o Primeiro Edital lançado nesse mesmo ano mediante a chamada de caráter público nº 01/2007, no qual as ações somente foram iniciadas no meses iniciais do ano de 2009, tendo em vista essa nova política de formação docente, instituída nesse mesmo ano.

Em 2009 a Portaria nº122 foi implementada a fim de expor sobre o programa no domínio da CAPES. Ainda nesse mesmo ano, por meio do Edital nº02/2009, o PIBID passou a ser desenvolvido também nas instituições superiores de âmbito Estadual, já em 2010 ampliou-se ainda mais, com a Portaria nº72, com a aceitação de subprojetos advindos de instituições públicas de cunho Municipal, comunitária, confessional e até mesmo as filantrópicas que não visassem a obtenção de lucros.

Em 2010 houve a publicação do Decreto nº 7.219, que dispõe sobre o programa e nesse mesmo ano foi lançado um outro edital da CAPES, mediante a SECADI, do PIBID-Diversidade para estudantes que cursam licenciaturas por meio de programas referentes ao Prolind, Procampo e Secadi. Entre 2011 e 2012 dois editais foram lançados, o primeiro convidando as instituições de Ensino Superior, de viés público a aderirem ao programa, já o segundo para as instituições que participavam e que objetivavam ampliar e também para as que desejavam desenvolver pela primeira vez.

Em 2013 foi lançado o edital nº 66/2013 instituindo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade, objetivando aperfeiçoar a formação inicial dos professores para atuarem em escolas do campo e indígenas, por meio do desenvolvimento de atividades de cunho didático e pedagógico na educação básica dessas modalidades (CAPES, 2013). O programa foi desenvolvido para atender cinco objetivos com relação a formação inicial em contextos diferenciados, sendo eles:

- o incentivo à formação de docentes em nível superior;
- a contribuição para a valorização do magistério indígena e do campo;
- a integração entre educação superior e educação básica;
- o desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e linguística, na perspectiva do diálogo intercultural;
- o desenvolvimento de um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações para o trabalho pedagógico. (CAPES, 2013, p.01)

Nesse programa o estímulo para formação do professor e a articulação entre a educação superior e básica, visando a importância da promoção de um trabalho pedagógico que considere as diferenças linguísticas e culturais específicas desses povos.

Retomando as leis, que estavam sendo apresentadas, no ano de 2010 é estabelecido o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, por meio da Portaria Normativa nº 14, compondo a “Avaliação de conhecimentos, competência e habilidades para subsidiar a contratação de docentes para a educação básica [...]” (BRASIL, 2010, p.01).

Em 2016, mediante a instituição do decreto nº8.752, revoga-se o decreto nº6.755, do ano de 2009 e “Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014” (BRASIL, 2016, p.01).

Nesses documentos, apresentados de ambos os períodos, observamos alguns discursos recorrentes tais como a necessidade de articulação entre a educação e os cursos de formação inicial de professores, a importância de um novo perfil para a constituição da profissão docente, já que o que se tem não contempla as demandas requeridas a partir das proposições da Reforma do Estado, a importância desses como sujeitos que participam dos processos, a profissionalização dos mesmos e a ênfase na prática.

Compreendemos que esses demandam análises mais amplas, para o seu devido entendimento, mas no momento, como não se faz objetivo essencial do trabalho, salientamos que de um modo geral eles correspondem ao contexto vivenciado, pois as políticas educacionais e de formação de professores se constituem nesses cenários, no qual novos discursos são imbuídos para atender as novas organizações econômicas.

2.2.3 Projeto de Diversidade Cultural: orientações internacionais e atuação dos movimentos indígenas

Para uma melhor compreensão do projeto de diversidade cultural que se implementou no Brasil no período da reforma do estado, analisada anteriormente, pontuamos alguns aspectos que consideramos essenciais. Primeiramente a explicação do conceito para em seguida apresentarmos, brevemente, o contexto em que este se desenvolveu, os documentos que expressam esse termo, bem como a influência que o mesmo tem nas propostas educacionais, concomitantemente a discussão sobre o significado das políticas fundamentadas nestes princípios e em seguida a atuação dos povos indígenas frente a estas questões. Em síntese, a diversidade cultural significa

[...] respeito à multiplicidade de ideias, hábitos, valores, crenças, comportamentos e características espirituais e materiais, intelectuais e emocionais que definem os diferentes grupos humanos, atribuindo-lhes identidade em um determinado tempo e território (CARVALHO; FAUSTINO, 2011, p.115).

Conforme a UNESCO, o vocábulo diversidade cultural passou por mudanças em seu significado, procedendo das transformações históricas ocorridas nos cenários sociais e políticos, resultando em amplas discussões na atualidade.

A divulgação recorrente desse pensamento, visava evitar o comprometimento da ordem do sistema capitalista e sua ampliação, para tanto as agências multilaterais desloca as questões oriundas da exploração, da exclusão e da pobreza, geradas pelo sistema, para um discurso de que os problemas sociais são gerados por questões culturais, evitando desta forma que os movimentos sociais se unam em torno de questões econômicas, que de fato geram os problemas sociais a que muitos grupos minoritários estão submetidos. Desse modo, explicam que a tolerância e a valorização das distintas culturas existentes promoverão a coesão social, incutindo a ideia de que as mazelas sociais não dizem respeito a desigualdade, mas sim a diferença (CARVALHO; FAUSTINO, 2011).

A crise no sistema capitalista mundial, na década de 1970, caracteriza-se, de forma geral, pela falência dos modelos de produção, Fordista e Taylorista e do Estado de Bem Estar Social, aumento de desemprego e em decorrência amplia-se a exclusão social. Nesse contexto, destaca-se a implantação do neoliberalismo, objetivando a retomada do desenvolvimento econômico, bem como da governabilidade, constituído de alguns aspectos, que pautaram as reformas dos países, sobretudo, dos periféricos, tais como o Brasil, no que se refere ao Estado e a Educação (CARVALHO; FAUSTINO, 2014). Nas palavras das autoras,

As reformas caracterizaram-se pelos seguintes aspectos: privatização, consolidada na transferência de patrimônio e ativos públicos produzidos pelo Estado para empresas privadas; desregulamentação e liberalização das economias; elevação das taxas de juros com rebaixamento de impostos sobre rendimentos de maciças taxas de desemprego;

desregulações trabalhistas, com perda de benefícios e de proteção ao trabalho; rebaixamento de salários; enfraquecimento das organizações sindicais e diminuição das responsabilidades do Estado em relação às questões sociais (CARVALHO; FAUSTINO, 2014, p. 38).

Tais medidas não resultaram na eliminação da pobreza, nem na ausência de exclusão, mas auxiliariam na elevação dessas na sociedade. Ao enfraquecer os direitos da classe trabalhadora, possibilitaram o aumento do excedente de desempregados. Harvey (2011) salienta que o neoliberalismo apregoa políticas de cunho não intervencionista, para as reformas do estado, baseado no ideário do livre mercado como regulador das ações econômicas. Um dos preceitos desse pensamento, fundamenta-se nos Estados reduzirem seus gastos, implicando na restrição dos investimentos, no que tange ao social, especificamente, na educação e na saúde.

Diante disso, o Estado passa a priorizar um novo modo de organização, no que se refere a sociedade civil, a participação assídua de mercados internacionais, o incentivo a realização de trabalhos voluntários e especificamente a focalização de políticas, para o acesso de grupos específicos aos bens e serviços de caráter públicos (DALE, 2010). Ens, Gisi e Eyng (2012) afirmam que nesse sentido são elaborados políticas que se referem a diversidade cultural, expressas nas ideias de respeito e valorização das diferentes culturas, visando atender grupos mais vulneráveis em detrimento da universalização dos bens e serviços públicos, já que o princípio é reduzir os gastos nas áreas sociais.

Não se pode negar a intervenção internacional por meio de orientações, direcionamentos, relatórios e conferencias mundiais, constituídas estrategicamente para a uniformização de uma política mundial, conduzidos pelos organismos internacionais e suas agências de cooperação técnica. Destaca-se que há uma “Agenda Globalmente Estrutura para a Educação” (DALE, 2010), resultante da mundialização, que regem os processos de reforma do estado e, especificamente a educação, em distintos países, objetivando o condicionamento dos espaços escolares aos desígnios da economia mundial gerida pelos países que estão no centro do poder (CARVALHO; FAUSTINO, 2015). Os países, denominados como periféricos, constituem-se em:

[...] signatários de acordos transnacionais, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos, o Marco de Dakar e a Convenção dos Direitos da Criança, para citar alguns, comprometem-se também com a aplicação e cumprimento de metas, de modo que os projetos regionalmente elaborados, que são, por sua vez, desdobramentos de planos mundialmente acordados pelos países da região, acabam por ter um caráter mandatário para as políticas nacionais (CAMPOS, 2009, p.36).

Assim, os países centrais utilizaram-se da ideia de inclusão, por meio de políticas de valorização e reconhecimento das diferenças, objetivando a coesão e ausência de comprometimento da ordem econômica estabelecida. A nova organização do sistema capitalista, no modo de produção da acumulação flexível¹, possibilitou uma extensa propagação de pensamentos relacionados aos respeito, reconhecimento, valorização e tolerância da diversidade existente e a elaboração de uma política mundial, pautada nos preceitos de diferença e identidades grupais (CARVALHO, FAUSTINO, 2011).

Diante das mudanças no sistema capitalista, a partir de novas demandas, volta-se o olhar a elaboração de políticas que destaquem a cidadania, o respeito e a inclusão. Tendo em vista que as contradições existentes nas relações, definidas de acordo com os modelos de produção do sistema vigente, evidenciam-se conflituosas, considera-se necessários encaminhamentos que possibilitem a resolução desses ao mesmo tempo que não implique em alterações econômicas (COMAR, 2013).

Conforme Shiroma (2009) os organismos, os governos, incorporam muitas das demandas advindas dos movimentos sociais, dos docentes e dos sindicatos, que são defendidas intensamente por esses segmentos e devolvem para estas populações com objetivos distintos, quando gestados por esses grupos. Essa é uma das estratégias que utilizam a fim de promover o consenso, evitar conflitos e propiciar as reformas educacionais que consideram essenciais.

¹ A acumulação flexível é conforme os estudos de David Harvey (2011) “marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (p.140). Para uma aprofundamento da discussão ver: HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992. 349 p.

A preocupação com as questões culturais, advém desde o término da Segunda Guerra Mundial, entretanto a elaboração de políticas mais amplas abordando a diversidade é algo bem mais recente, especificamente, uma estratégia apresentada em resposta a crise no sistema econômico vigente, em âmbito mundial, e também aos movimentos de caráter social (CARVALHO, FAUSTINO, 2015).

Nesse sentido, salienta-se que as terminações e conceitos, tais quais diferença, pluralismo, hibridismo e identidade, apresentam-se recorrentes em documentos, debates e nos direcionamentos das políticas tanto no cenário internacional, quanto no nacional, a saber:

As agências internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, criadas no contexto da Guerra Fria e consideradas “laboratório de ideias” (UNESCO, 2004, p.33) do sistema capitalista, têm formulado e conduzido, desde o início dos anos de 1990, ações para o controle e a coesão social (FAUSTINO; CARVALHO, 2015).

Nesse sentido, ações são fundamentadas por uma política voltada a inclusão e a diversidade cultural, enfatizando os grupos vistos como vulneráveis na sociedade, sendo eles, principalmente, os negros, indígenas, mulheres de classes mais baixa e deficientes. A educação é compreendida como o vetor de transmissão dessas ideias, no qual deveria aliar-se ao ensino dos conhecimentos técnicos e científicos as especificidades culturais.

Em síntese, países que aceitaram as medidas elaboradas pela UNESCO, criada em 1945, para pensar e conduzir questões da educação, cultura e ciência no mundo pós-guerra – propugnaram reformas constitucionais para o mundo capitalista, afirmando como direito os aspectos culturais dos grupos minoritários (FAUSTINO, 2006).

Os direcionamentos centralizaram-se na educação, mediante a realização de uma reforma política, enfatizando mudanças no currículo, elaboração de materiais didáticos específicos e formação docente (CARVALHO; FAUSTINO, 2015). Nessa perspectiva, as instituições escolares são compreendidas como espaço de propagação de ideias referentes a diversidade cultural, tendo o papel de conferir aparência humana ao sistema

econômico que influi em diversos problemas sociais. Infere sobre as escolas e os profissionais da educação a incumbência de legitimar práticas de caráter inclusivo e de reconhecimento da diversidade, ainda que o sistema responsável por gerar miséria e exclusão não seja modificado. Nesse sentido, Faustino (2006) destaca que:

Nos anos de 1990 os centros do poder internacional formularam a política educacional para obter o controle sobre as decisões educacionais dos países periféricos colocando a escola a serviço dos interesses da economia de mercado. Esta reforma tem como objetivo político alcançar o consenso, controlar os conflitos sociais fazendo da educação uma via estratégica para que a democracia liberal, leia-se sistema capitalista, possa continuar sua existência e reprodução. Para tanto, é imprescindível a busca da coesão social expressada nos documentos e nas orientações destes organismos que divulgam suas ideias por meio de conferências, reuniões técnicas, nas mídias tendo a academia como local estratégico (FAUSTINO, 2006, p.118).

Os discursos proferidos pelas agências multilaterais se concentram no respeito, valorização e tolerância entre as culturas. Desse modo, é esse ideário que a educação incorpora, já que a mesma atende as demandas da sociedade. (FAUSTINO, 2006). Em âmbito internacional, eventos foram promovidos, a fim de discutir essas questões, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtiem, na Tailândia em 1990, o Fórum de Dacar, 2000, no qual foram abordadas a importância da valorização do diferente, no que cerne as questões culturais.

Faustino (2006) advoga que essas ideias de reconhecimento e valorização das diferenças promovem a escola como responsável por possibilitar a igualdade, por solucionar problemas que não foram por ela criadas. Os discursos e práticas embasados por esses fundamentos evidenciam a ideia de que ao “conviver com a diversidade, os pobres e diferentes terão suas vidas transformadas na medida em que está lhes abrir a porta de acesso ao mundo de produção e das rendas” (FAUSTINO, 2006, p.104). Objetivando demonstrar que as desigualdades existentes permeiam somente nas diferenças culturais, singulares e não são originárias de um sistema que se baseia nas desigualdades e na exploração de classes.

Aqueles que formulam as políticas educacionais ocultam um aspecto extremamente importante, no que se refere ao significado mais amplo, pois não destacam que os problemas, tais como exclusão, pobreza, fome e analfabetismo, resultam da configuração de classes em uma sociedade, pautada na exploração dos sujeitos, condição intrínseca do sistema econômico vigente, ou seja o capitalismo. Nesse viés, a diversidade cultural e seus princípios são inferidos aos currículos que direcionam os encaminhamentos nas instituições escolares, visando velar as condições vivenciadas, ainda que se destaque a intenção de promover a paz, a mesma não será alcançada, visto que a distribuição de renda é extremamente desigual, pois a minoria da população mundial detém a maior parte da riqueza, enquanto milhões de pessoas compartilham a pobreza (MILESKI, 2013).

Diante da interferência, proferida pelas agências multilaterais na elaboração de políticas, no qual denota-se a ênfase na diversidade cultural, constitui-se imperativo apresentar alguns documentos basilares elaborados por esses organismos que evidenciam as orientações nesse viés. Primeiramente destaca-se o documento intitulado de “Declaração de Princípios sobre a Tolerância” de 1995, ano esse em que a Unesco reconheceu como “ano internacional da Tolerância” e as discussões proferidas nesse período inferiram, no referido documento, o qual expressou a importância da liberdade, quanto ao pensamento, as crenças, consciência, concomitantemente a apreensão referente a inclusão de cunho político e social e de elaboração de ações que visassem a redução da pobreza, especificamente, para os grupos considerados vulneráveis.

No texto, a intolerância, é expressa como o agente motivador das mazelas sociais, tais como a violência, nesse sentido, então, incumbe-se a tolerância de promover a paz, o desenvolvimento, tanto o econômico, quanto o social, para os diferentes grupos sociais, orientando as nações a tomarem providências que resultem em tolerância no contexto social do país proponente (CARVALHO, FAUSTINO, 2015). No Primeiro artigo expressa-se o significado de tolerância:

1.1 A tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos

modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossas qualidades de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz (UNESCO,1995, p. 37).

Inicia-se o documento com essa compreensão sobre tolerância, expressando que a mesma constitui-se em um meio de evitar conflitos e gerar a paz entre os povos. No que tange a educação, o artigo 4º é dedicado a mesma e inicia apresentando o papel dela quanto a tolerância, desse modo, entende-se que:

4.1 a educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância. A primeira etapa da educação para a tolerância consiste em ensinar os indivíduos quais são seus direitos e suas liberdades a fim de assegurar e de incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros (UNESCO,1995, p. 15).

Nesse sentido, a educação é compreendida como o melhor ambiente para promoção da tolerância, ao desenvolver ações em benefício da paz em sociedade. Outro documento, essencial e de destaque, que aborda tais preceitos, é o “Relatório Dellors: educação: um tesouro a descobrir” publicado em 1996, o qual foi encomendado pela UNESCO, no qual acordou com uma comissão composta por diversos especialistas orientados por Jacques Dellors (CARVALHO, FAUSTINO,2015). Destaca-se que essa Comissão foi criada no ano de 1993, intitulada de “Comissão Internacional de Educação para o século XXI”, sendo amparada financeiramente pela Unesco e tendo como presidente, Jacques Delors, incumbido de organizar discussões sobre aprendizagem nesse novo século, com vários participantes que a constituíram (DELORS,1996). Haviam vários problemas a serem discutidos no que se refere a educação e a sociedade, entretanto para organização, e por não dar conta de todos os problemas existentes, alguns pontos foram elencados:

[...] tendo sido escolhidas seis pistas de reflexão e de trabalho, a Comissão pôde abordar sua tarefa do ponto de vista das finalidades (individuais e sociais) do processo educacional:

educação e cultura; educação e cidadania; educação e coesão social; educação trabalho e emprego; educação e desenvolvimento; educação, pesquisa e ciência. Essas seis pistas foram completadas pelo estudo de três temas transversais que estão relacionados, mais diretamente, com o funcionamento dos sistemas educacionais, a saber: as tecnologias da comunicação; os professores e o processo pedagógico; o financiamento e a gestão (DELORS, 1996, p.40).

Observa-se que o mesmo apresenta os termos cultura e coesão, visto que esses são compreendidos nesse momento como aspectos essenciais a serem considerados pela educação. Para a discussão de tais temas, essa Comissão reuniu-se em assembleias, por algumas sessões e também reuniões em grupos de trabalhos. Além de uma discussão geral, houve análises de temas por locais e países específicos, no qual os participantes pertenciam a organizações ou desenvolviam profissões na área da educação informal ou formal, tal como pesquisadores, docentes, membros de governo e de ONGS, vários nomes renomados da área estavam presentes.

Para o seguimento dos trabalhos, desenvolveu-se atividades em diversos meses, realizando consultas a outras comissões pertencentes a Unesco, mediante a convites para discutir a temática, recebendo vários pareceres. A comissão elaborou um relatório, denominado de “Relatório Delors”, com análises dos problemas, sugestões do que pode ser realizado, as competências e habilidades que a educação deve proporcionar (DELORS, 1996).

No início do documento fica evidente o papel que a educação terá que desempenhar, o de promover a coesão, diante das mazelas que o sistema capitalista produz, no qual “a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 1996, p.05). A esse respeito Carvalho e Faustino (2015) corroboram que o intento do mesmo era implantar uma política educacional em âmbito universal, fundamentada no pensamento “liberal humanitário” que promovesse uma formação de sujeitos mais tolerantes e capazes de viver sem gerar conflito com um sistema econômico vigente que produz tantas mazelas na sociedade. A esse respeito Shiroma (2009) assevera que a preocupação em amenizar os conflitos e assim assegurar a ordem vigente fez com que demandas proferidas pela população,

bandeiras defendidas por movimentos sejam levadas em consideração, porém com reformulações e objetivos distintos dos primados originalmente por esses segmentos.

Nesse Relatório, para atender as finalidades determinadas, sugere-se que o ensino seja organizado com base em quatro pilares, sendo eles o aprender a conhecer, ou conhecido também, como aprender a aprender, aprender a viver juntos, aprender a ser e aprender a fazer. Sendo este último um dos pilares considerados mais importante, pois a educação, tem como desafio nesse momento, formar cidadãos que lidem com os conflitos, que sejam mais tolerantes com os outros para que a paz seja instaurada.

Nesse esta imbricado duas possibilidades de ação, sendo a primeira propiciar que o indivíduo descubra a presença do outro, de forma plena, reconhecendo a diversidade cultural existente e assim compreendendo que também existem semelhanças e uma relação de dependência com os outros sujeitos. A outra possibilidade, realiza-se durante a vida toda, no qual constitui-se pela ação de participar de projetos coletivos, de estimular a cooperação entre os indivíduos, de forma que conflitos sejam evitados ou sanados (CARVALHO; FAUSTINO, 2015).

O documento intitulado “Relatório Cuéllar”: Nossa Diversidade Criadora”, publicado no ano de 1997, resultou das ações desenvolvidas na “Comissão de Cultura e Desenvolvimento” proposta pela UNESCO, constituída tanto de homens, quanto de mulheres oriundos de distintas regiões, sendo coordenados pelo autor Javier Pérez de Cuéllar, que desenvolveu o papel de representar o seu país, Peru, na ONU. Esse documento integra-se as ações sugeridas pela UNESCO, no que se refere ao “Decênio Mundial para o desenvolvimento”, a saber instituído em 1988 até 1997, contendo como proposta a elaboração de elementos que reduzissem a pobreza, desde que o sistema que a produz não se alterasse. O relatório enfatiza que há interdependência da cultura ao desenvolvimento, tanto humano quanto econômico (CARVALHO; FAUSTINO, 2015). Sobre a educação, as autoras afirmam que esta:

[...] é concebida como uma ação integrada, não devendo, portanto, ser dissociada nem da cultura nem do desenvolvimento: “[...] As políticas do setor deveriam promover os aspectos humanísticos e produtivos da educação e

incentivar a inovação e a criatividade” (CUÉLLAR, 1997, p.217).

Nesse viés a educação é considerada intrínseca a cultura e um meio propício ao desenvolvimento humano. Em 2000, foi publicado a “Declaração do Milênio das Nações Unidas” resultante de longos períodos de discussões, no qual mais de 100 chefes de governos, dos países, expuseram suas preocupações. Estas se referiam na necessidade de encontrar meios de resolução de diversos problemas e concomitantemente fazer com que a mundialização, ou seja, a globalização se constitui-se em uma força motriz. O documento está organizado em oito partes sendo elas: I – Valores e princípios, II – Paz, segurança e desarmamento, III – O desenvolvimento e a erradicação da pobreza, IV – Proteção do nosso ambiente comum, V – Direitos humanos, democracia e boa governação, VI – Proteção dos grupos vulneráveis, VII – Responder às necessidades especiais de África e VIII – Reforçar as nações unidas. No primeiro item apresenta-se a Tolerância como um princípio a ser considerado, no qual:

Os seres humanos devem respeitar-se mutuamente, em toda a sua diversidade de crenças, culturas e línguas. Não se devem reprimir as diferenças dentro das sociedades, nem entre estas. As diferenças devem, sim, ser apreciadas como bens preciosos de toda a humanidade. Deve promover-se ativamente uma cultura de paz e diálogo entre todas as civilizações (UNESCO, 2000, p. 3).

Observa-se, especificamente, nesse documento e nos demais até o momento citados, que o respeito, o diálogo entre os diferentes povos, ou culturas, esta imbricada na obtenção da paz, assim compreende-se que ausência desses é que provocariam os conflitos, a violência e exclusão. Carvalho e Faustino (2015) salientam que os líderes, ou seja os chefes de estados participantes, reafirmaram nesse documento a anuência quanto ao reconhecimento e valorização da diversidade cultural e seus princípios, tais como tolerância, respeito, dialogo e cooperação, sendo estes compreendidos como os valores essenciais na promoção da paz.

Já no ano de 2002, destaca o documento “Declaração sobre Diversidade Cultural”. A mesma foi elaborada pós o 11 de setembro, nos Estados Unidos,

tendo a finalidade de propor medidas para os Estados, no que concerne a promoção da diversidade e da paz (CARVALHO; FAUSTINO, 2015). O documento é composto por 12 artigos, mais um item com ações para implementação da referida declaração. O documento destaca que a “globalização, facilitado pela rápida evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, apesar de constituir um desafio para a diversidade cultural” (UNESCO, 2002, p.01).

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. (UNESCO, 2002, p. 02).

Nesse sentido, é exposto no documento a compreensão de que a política de diversidade cultural possibilita realizar escolhas, pois é também uma fonte promotora de desenvolvimento, não apenas econômico, mas como um meio de se acessar as vivências afetivas, morais, intelectuais e espirituais de modo satisfatório (UNESCO, 2002). Destaca-se no Artigo 11:

– Estabelecer parcerias entre o setor público, o setor privado e a sociedade civil. As forças do mercado, por si sós, não podem garantir a preservação e promoção da diversidade cultural, condição de um desenvolvimento humano sustentável. Desse ponto de vista, convém fortalecer a função primordial das políticas públicas, em parceria com o setor privado e a sociedade civil (UNESCO, 2002, p. 03).

Nesse artigo, evidencia-se a política de diversidade cultural como aquela que possibilitará um desenvolvimento sustentável às pessoas. Entretanto, salienta que o mercado por si só não é capaz de promover tais políticas, inferindo para isso a necessidade de se pensar as parcerias entre os setores público e privados e também com a sociedade civil. No que se refere as ações para implementação, o item 7 relaciona a diversidade cultural com a educação, ao explicitar que é necessário “Promover, por meio da educação, uma tomada

de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes” (UNESCO,2002, p.05).

Faustino (2006) afirma que esses discursos que ressaltam a promoção das questões culturais, incutidos pelas orientações dos organismos internacionais, perpassados diante a reforma do estado, atribuem a escola a responsabilidade de promover a boa convivência entre as pessoas, em suma, objetivam a coesão. Nesse sentido, a autora compreende que tais políticas apresentam as desigualdades sociais, originárias do sistema econômico vigente, como elementos culturais, para que as soluções estejam no campo dos discursos e não na superação desse sistema. Essa estratégia também auxilia na fragmentação das lutas contra as forças hegemônicas do capital, ao dividir os interesses da população em diferentes pautas não se reconhece mais uma classe com um objetivo único, mas diversos grupos lutando pelos mais distintos interesses.

Em 2004, publicou-se o “Relatório de Desenvolvimento Humano :Liberdade Cultural num mundo diversificado”, no qual os responsáveis constituíam-se por um grupo de especialistas, designados pelo “Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento”, o mesmo advoga pela diversidade cultural, compreendendo essa como fator necessário e intrínseco ao desenvolvimento. Destaca-se que a imigração, dos pobres, em um momento que o sistema econômico vigente, passa por uma crise, decorre de vivências discriminatórias. Diante disso, afirma-se que são essenciais a elaboração de políticas de valorização da diversidade, propondo que os Estados as adotem ou elaborem, visando atender os grupos considerados vulneráveis e inclui-los em sociedade. As autoras Carvalho e Faustino (2015) ressaltam que esse direcionamento para as políticas, que visam a inclusão social, demonstram que estas constituem-se como meio de controlar os pobres, que advém de regiões que estão assoladas pelos efeitos do sistema capitalista, em sua égide de exploração.

No ano de 2005, realizou-se a “Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais” enfatizando a importância de integrar o elemento cultural as políticas para o desenvolvimento. Documento este composto por 35 artigos, anexos e um item denominado de “dez chaves para

entender a convenção para a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais”. No 2º artigo, sobre princípios diretores destaca-se o item 6 que considera “A proteção, promoção e manutenção da diversidade cultural é condição essencial para o desenvolvimento sustentável em benefício das gerações atuais e futuras” (UNESCO, 2005, p.03). Denota-se que a promoção, valorização e respeito as diferentes culturas é considerada nessas políticas fator intrínseco ao desenvolvimento.

Destaca-se a elaboração, em 2010, do “Relatório Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural”, objetivando realizar, de forma concisa, um resumo sobre as “[...] novas perspectivas abertas pela análise dos desafios da diversidade cultural e, ao fazê-lo, traçar novas modalidades para acompanhar e orientar as transformações em curso.” (UNESCO, 2010, p.02). O mesmo é composto por oito capítulos e inicia definindo a diversidade cultural, sendo esta

[...] antes de mais nada, um fato: existe uma grande variedade de culturas que é possível distinguir rapidamente a partir de observações etnográficas, mesmo se os contornos que delimitam uma determinada cultura se revelem mais difíceis de identificar do que, à primeira vista, poderia parecer (UNESCO, 2010, p.03).

Especificamente, sobre a educação, o capítulo 4 aborda discussões sobre o assunto. Nesse, inicia observando que as políticas para o contexto educacional inferem contundentemente nas proposições sobre diversidade cultural, a saber é responsável pelo sucesso ou fracasso dessas, no qual deve possibilitar uma educação pautada nos princípios da tolerância, respeito e valorização das culturas. Nesse sentido, o documento salienta que o direito ao ensino é assegurado concomitantemente a promoção dos preceitos da diversidade cultural, ao reconhecer a existência de estudantes com distintas necessidades, sobretudo referente aos povos indígenas, nômades e demais parcelas dos grupos considerados vulneráveis (UNESCO, 2010).

Diante disso, reafirma-se que as políticas destinadas a diversidade cultural se expressam com grande importância no cenário mundial e nacional e desenvolveram a função de direcionar o comportamento dos sujeitos para a promoção da paz, diante dos problemas oriundos do sistema econômico vigente. No que tange a educação, houveram diversas reformas, sobretudo, na

década 1990, baseados nos preceitos de valorização, tolerância e reconhecimento da diversidade cultural, que orientaram as políticas educacionais. Assim, documentos e eventos foram elaborados e realizados a fim de orientar os países que se tornam signatários dos acordos, mediante a promoção do consenso e adaptação aos projetos sociais do momento. Observa-se que em âmbito global essas orientações para a educação, destacam as particularidades e também a diversidade dos sujeitos existentes, caracterizando-se como um instrumento que promova a coesão, ao mesmo tempo em que possibilite o desenvolvimento (CARVALHO, FAUSTINO, 2015).

Especificamente, no que concerne ao Brasil, a partir da década de 1990, contexto de reforma do estado, de implementação do neoliberalismo, mediante a influência das agências multilaterais, pautados também nesses documentos e seus conceitos, foi elaborada uma vasta legislação para a educação, fundamentada nesses princípios de diversidade cultural, no qual redefiniu-se tanto os conteúdos, bem como as ações de cunho pedagógico. As diretrizes que orientam as diferentes etapas da educação, os fundamentos e os preceitos “[...] norteadores das ações pedagógicas nas escolas foram estabelecidos com base [...] na valorização da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (CARVALHO, FAUSTINO, 2015, p.127).

Destaca-se a elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos, publicado em 1993, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e no ano seguinte os Parâmetros curriculares Nacionais, expressando a ideia de diversidade e tolerância (COMAR, 2013). Cabe salientar que é necessário compreender esse projeto de diversidade cultural dentre as questões históricas que o constituem, e que essa política necessita ser entendida diante do significado de promoção do consenso e de manutenção do sistema econômico vigente. Salienta-se também a importância da atuação dos movimentos indígenas nesse contexto, que serão apresentadas a seguir.

Diante da exposição afeta a elaboração das políticas para a diversidade, na qual compreende-se os interesses que emanam dessas e apropriação que as agências e governos realizam das demandas proferidas pelos movimentos, entende-se a importância de abordar alguns aspectos referentes a atuação dos povos indígenas, como um dos grupos contemplados nessas discussões e que tem o seu protagonismo essencial nesse processo.

Aponta-se, conforme Faustino (2006), que imbricada nessa legislação para a diversidade e nas discussões sobre o referido tema, está a educação específica para os grupos considerados “minoritários”, dentre esses os quilombolas, as mulheres, os negros e, sobretudo, os indígenas. Dessa forma, diversos são os documentos que discutem essa temática no Brasil, destaca-se: a Constituição Federal de 1988, na qual garante aos povos indígenas o respeito as diferenças, o uso de suas línguas e o direito aos seus territórios; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantindo aos povos indígenas a educação formal específica, bilíngue e diferenciada e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, dentre outros importantes documentos.

Conforme Faustino (2006) a educação destinada a essas populações até meados dos anos 1970 caracterizava-se por um caráter colonizador, visando integrar esses povos a sociedade nacional, desconsiderando as especificidades linguísticas e culturais dessas etnias. Já a partir de 1990, consolidada por esse contexto de discussões afetas as políticas de diversidade, no qual as orientações internacionais apregoam como pressupostos, o respeito e a tolerância as diferentes culturas, a educação escolar indígena apresenta-se por um novo viés, ao qual fundamenta-se nos princípios da diferença, da interculturalidade e do bilinguismo.

A autora destaca que as instituições escolares destinadas aos indígenas, desde os primórdios, tem apresentado ideários ocidentais, expressos nas questões linguísticas, disciplinares e de organização curricular. Nas lutas por seus territórios, esses povos incutiram significados diferentes na educação, haja vista que as vivências dos indígenas não corroboram com os pressupostos intrínsecos aos sistema econômico vigente, que propiciam a exploração dos sujeitos, objetivando o lucro, residindo na acumulação e concentração de capital.

Dessa forma, as instituições escolares não são aceitas apenas, como resultado de políticas já instituídas, mas se expressam como pauta das reivindicações dos indígenas, ao propiciar o acesso aos conhecimentos universais e fortalecer os elementos da cultural tradicional, haja vista a necessidade desses conhecimentos para melhor direcionar suas lutas na sociedade (FAUSTINO,2012). Dessa forma, entende-se que as populações

indígenas inferem significados distintos do que se apregoa nas políticas para essa educação diferenciada, não corroborando com seus intentos.

Conforme Grupioni (2001) os princípios de elaboração da política de educação específica para os grupos indígenas do Brasil necessitam ser pensados dicotomicamente, considerando o período anterior à constituição de 1988 e após esse marco.

A constituição, na ótica do referido autor é um momento singular para a educação formal desses povos, pois a partir desse momento não apregoa-se mais a integração dessas populações a sociedade nacional, mas defende-se o respeito as especificidades culturais das etnias indígenas, destacando o direito a uma educação específica, bilíngue e intercultural, considerando-se uma conquista dos povos indígenas e sociedade civil.

O autor destaca, nesse período a atuação dos movimentos indígenas e a participação na elaboração de documentos destinados a esses povos, ao qual em um contexto intenso de lutas e conquistas, instituiu a escola a escola como uma das bandeiras essenciais, configurando em um instrumento para a realização de suas reivindicações e manutenção de seus elementos culturais.

Lutas e movimentos que encontravam forte oposição nos períodos anteriores, ao qual se configurou o regime militar de 1960, em meados de 1980, ganharam força no tocante as lutas por suas pautas. Os movimentos sociais adquiriram além da visibilidade, a adesão de diversas pessoas, na luta por suas causas. Primeiramente, as manifestações versavam a redemocratização do Brasil, após, outras causas também impulsionaram os movimentos sociais (NOVAK, 2014).

Evidencia-se que as discussões e políticas destinadas para a diversidade se efetivam mediante a participação das agências de cooperação técnica na propagação do princípios, já elencados, e também por meio da implementação das políticas pelos governos afim de amenizar as tensões e as lutas, advindas dos trabalhadores diante das adversidade presentes no sistema capitalista. Nesse sentido, destaca-se a atuação dos movimentos sociais nas lutas por seus direitos com a realização de protestos e resistências, pressionando os governos a reformularem suas ações.

Diante do exposto Carvalho (2010) assevera que por vezes, as demandas proferidas pelos movimento indígenas apresentam-se, em seu

processo final reformuladas, por esses organismos que não atendem de fato aos seus interesses, mas seus objetivos versam a manutenção da sociedade vigente. Pontua-se, segundo Novak (2014) que demandas que antes não faziam parte das lutas dos povos indígenas, passam a ser incluídas como pautas, entretanto, essas populações destinam a elas outros significados e não objetivam a manutenção de um sistema excludente, ao qual vivemos.

Nesse sentido, evidencia-se a importância de abordarmos, mais especificamente, a atuação dos movimentos indígenas nesse contexto de políticas para a diversidade, no qual a reivindicação por uma educação de qualidade se articulou com a pauta central das lutas pelas terras. Conforme Novak (2014), Francisca Ângelo, uma renomada liderança indígena do Mato Grosso, assevera que as lutas dos movimentos iniciam com as demandas pelos seus territórios, almejando a qualidade de vida dos povos indígenas, para tanto destaca-se a incorporação nas pautas o direito a saúde e educação nesses processos.

Conforme Francisca, em seu Estado, houve a realização de diversas assembleias, na qual a primeira realizou-se no ano de 1974, no município Diamantino, objetivando a melhoria da educação escolar para os indígenas, além de discussões sobre o protagonismo desses povos na sociedade e as lutas pelas demarcações de seus territórios. Francisca Ângelo, afirma que os movimentos constituem-se basilares para o protagonismo dos indígenas. Nesse sentido, explicita-se que manifestações, com os mesmos intentos, ocorreram em demais regiões no Brasil (NOVAK, 2014).

Medeiros (2013), explicita que a partir desse mesmo ano, 1974, o “Conselho Indigenista Missionário – CIMI realizou uma Assembleia, de caráter Nacional, com a presença dos líderes indígenas, após essa primeira, diversas outras aconteceram, precisamente, dezesseis, até o ano de 1984. A pauta central constituía-se na luta pela terra, no direito à educação e também a saúde. Oliveira e Freire (2006) explicitam que a realização dessas Assembleias se configura como um espaço estratégico no que refere-se a articulação entre as populações indígenas, inferindo em locais para discussões sobre as pautas centrais desses povos e afirmação da identidade indígena, visando o fortalecimento de suas lutas. A esse respeito Medeiros (2013) salienta que diversas organizações passaram a questionar os padrões de

instituições escolares presentes nas aldeias, que eram coordenados pelo SILL e a FUNAI, pensando uma nova organização escolar que considera-se a cultura das distintas etnias indígenas.

A liderança Francisca, explicita que, por volta dos anos de 1980, quando o então Candidato ao governo, Carlos Bezerra, em visita a está a terra indígena denominada “Pakuera”, no qual residem os povos Bakairi, prometeu a criação de uma coordenadoria específica para os assuntos indígenas, ao ganhar a eleição, as lideranças e demais indígenas pertencentes a comunidade, articularam um forte movimento para reivindicar a promessa de campanha (NOVAK, 2014.) A situação revela que, mesmo diante da política, de um contexto de diversidade, é necessário a pressão por parte desses grupos, nas palavras de Novak

Mesmo em um contexto de política de inclusão dos mais pobres, o movimento social é fundamental para pressionar o Estado a garantir e viabilizar direitos que possibilitariam melhorias na qualidade de vida por meio de políticas sociais [...] (NOVAK, 2014, p.110).

Diante dessa afirmação e dos estudos realizados, compreende-se que mesmo com diversas orientações internacionais, nacionais, as políticas para as minorias, também se revelam como intrínsecas as demandas, lutas e atuação dos movimentos sociais, indígenas, haja vista que estes desempenham papel essencial na garantia do aparato legal já instituído e em novas proposições legais. Novak (2014) ressalta que as políticas, implementadas pelos governos estabelecem determinadas normas, no entanto, as populações indígenas se apropriam dessas a partir de seus modos de organização e de suas políticas próprias. Dessa forma, compreende-se que dentre as contradições do capitalismo, as populações indígenas ressignificam as políticas, que por vezes, se apresentam como demandas reformulados pelos governos com intento de conter conflitos.

Em 1987, no Amazonas constituiu-se a organização precursora, oriunda desses movimentos de luta pelas especificidades indígenas, intitulada de “Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN. A elaboração dessa organização ocorreu na realização da “II Assembleia dos Povos Indígenas do Alto Rio Negro”, sendo referência para o movimento indígena, no

que se refere a luta pelos territórios, saúde, educação e cultura. Ressalta-se a luta, no que tange a “melhoria da educação escolar indígena e o acesso diferenciado de indígenas na universidade. Seus projetos educacionais se voltam para a valorização das línguas e culturas tradicionais [...] (ESTÁCIO,2013, p.61)”.

Já em 1989, lideranças das comunidades indígenas do Acre, da Amazônia, Roraima e também oriundos de Rondônia organizaram a “Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB” objetivando implementar-se como um recursos na luta das populações indígenas, que residem na Amazônia, e que requerem seus direitos referentes a “terra, saúde, educação, economia e interculturalidade. Atualmente, existem 75 organizações indígenas membros, representantes de 160 povos de toda a Amazônia Legal (ESTÁCIO,2013,p.04)”.Especificamente, no que tange a educação, evidencia-se que atualmente :

[...] a Coiab tem reivindicado a presença de escolas nas aldeias e a formação de professores indígenas, visando ações que garantam a implementação de políticas públicas de educação escolar indígena diferenciada em todos os níveis de ensino, em conformidade com a legislação vigente, a cultura e o os interesses dos povos indígenas e estabelece ainda, espaços de luta e conscientização, com o fito de influenciar na formulação de políticas adequadas às realidades e aspirações dos índios (COIAB, 2010a, 2010b, 2010c).(ESTÁCIO, 2013, p.05)

Verifica-se, que na contemporaneidade, objetiva-se para além da educação básica, reivindicando a presença também nos níveis mais elevados de ensino, as graduações. A formação de professores indígenas também é pauta recorrente, no que se refere a educação, haja vista a maior presença de escolas nas terras indígenas. Novak (2014) afirma que os movimentos tem como pauta central a luta pelos seus territórios, entretanto a educação tem sido considerada um mecanismo de luta, resistência por esses povos.

Outra organização indígena que tem como pauta a luta no que tange a educação escolar, em 1989, é o denominada “movimento dos Estudantes indígenas do Amazonas” – MEIAM instituído, formalmente, em setembro do ano de 1993. Porém, anteriormente, ele já desenvolvia ações como um movimento de caráter social, com lideranças indígenas como representantes. A

partir da Assembleia realizada, nesse referido ano, instituiu-se essa organização em caráter jurídico, objetivando defender os direitos dos estudantes das etnias indígenas, na qual promoveram e participaram de diversas ações e assembleias com esse intento.

Em 2002, durante a realização de uma Assembleia, intitulada de “Assembleia Geral do Movimento dos Estudantes, no qual essa instituição organizou e “ [...] editou um Manifesto no qual reivindicava a implantação de uma educação diferenciada para a educação básica e o acesso ao ensino médio e à formação profissional [...]”(ESTÁCIO,2013, p.09). Atualmente o movimento luta e apresenta como demandas a necessidade de pensar para além do ingresso do indígena nas universidades, mas a manutenção dos estudantes nesse contexto e a inserção no mercado de trabalho, pois inferem que esses aspectos tem deixado a desejar ao longo dos anos (ESTÁCIO,2013).

Ainda no ano de 1989, durante a realização de um encontro de docentes indígenas de Roraima e Amazonas, propôs-se a criação da COPIAR, uma comissão de professores das populações indígenas desses estados. Nesse sentido, as discussões realizadas referiam-se aos currículos e conteúdos, no qual editou-se um documento para que se incorporasse na legislação educacional.

No ano de 1990, em outro encontro de professores, as discussões permeavam as orientações quanto ao currículos perpassados pelas secretarias de estados, compreendendo que estas não consideravam seus conhecimentos. Nos anos posteriores as lutas e diálogos reiteravam uma educação diferenciada, além da autonomia nos processos escolares (BENDAZZOLI, 2011).

Os encontros e as discussões propostos pela Copiar ampliaram-se ao longo dos anos, adquirindo visibilidade e força. Esse movimento, influenciou a luta de diversas outras organizações de professores no País, mediante a exposição de suas experiências e conquistas, expressando a necessidade de que a educação escolar indígena seguisse, efetivamente, um ensino diferenciado (BENDAZZOLI,2011).

Denota-se, conforme Estácio (2013), uma intensa atuação dos movimentos indígenas, a partir de 1980, em questões afetas a saúde e a

educação, no qual lideranças e demais representantes dos territórios indígenas se articularam-se promovendo assembleias e objetivando encontrar soluções, de forma coletiva, para os problemas que os povos indígenas enfrentavam nessas áreas, pressionando os governos diante de suas demandas. Frente ao maior acesso dos indígenas as instituições escolares, presentes nas aldeias, mediante a essa nova política, constata-se que os encontros entre as lideranças indígenas se acentuarem, objetivando cobrar dos governos o acesso à educação. Nas palavras de Novak (2014)

Este e outros exemplos de criação e atuação de organizações indígenas permitem compreender a importância das reivindicações empreendidas para conseguirem as garantias específicas estabelecidas pela Constituição e pelo aparato legal dela decorrente. Embora a diversidade cultural estivesse na pauta da reforma neoliberal, a burguesia brasileira, como de outros países, só negocia quando vê ameaçados os seus interesses de classe (NOVAK, 2015, p.00)

Nesse sentido, compreende-se o papel exímio de atuação dessas organizações na garantia de seus direitos, já que apesar de constar na agenda global essas políticas para a diversidade, resultado também das demandas de seus movimentos, o acesso a estas tem se estabelecido intrínseca a luta desses movimentos, visto que o estado, a burguesia só realiza negociações diante de ameaças, conflitos a ordem vigente do sistema, pois se não, de outra forma estariam destinando os recursos , apenas, as instituições financeiras e medidas que , de fato não apresentariam esses grupos como locus central.

2.3 Formação de professores indígenas no Brasil

A formação de professores indígenas se evidencia nesse contexto de diversidade cultural, política da década de 1990, reforma do estado e implementação do neoliberalismo, redefinição do papel do professor, haja vista o maior enfoque das políticas educacionais destinadas a esses grupos, no entanto, consideramos importante versar questões históricas anteriores, apresentando, primeiramente, as experiências precedentes.

Os estudos da área, tais como Silva (2001) e Faustino (2006), compreendem que a Educação Escolar Indígena até a década de 1970 apresentou um histórico de políticas e ações baseadas na catequização, integração, disciplinarização e civilização das populações indígenas. Nesse período, foram elaborados os projetos iniciais, no que tange ao ensino formal para os povos indígenas, posteriormente a constituição de parcerias entre Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Summer Institute of Linguistics (SIL), um instituto, de cunho religioso protestante, oriundo da América do Norte.

Em 1969 por meio da portaria 233 instituída pela FUNAI, o SIL, criou a instituição escolar Normal e Indígena denominada de Clara Camarão, ao qual foi inaugurada somente, nos primeiros meses de 1970, no Estado do Rio Grande do Sul, especificamente em Guarita, em um posto indígena. Essa instituição tinha como finalidade propiciar cursos para formar monitores bilíngues (OLIVEIRA,1999).

A esse respeito Faustino (2010) explicita que esses monitores eram formados para atuarem auxiliando os missionários, nos processos de alfabetização dos estudantes indígenas, o qual denominou-se como “bilinguismo de ponte”, caracterizado pela utilização da língua materna nos anos iniciais até a apropriação efetiva da escrita e assim transpor para a língua de caráter nacional.

O curso de formação dos monitores era estruturado por quatro séries e ocorria durante dois anos, atendendo até quarenta alunos em dois períodos distintos, mas configurado como internato, promovendo disciplinas como o “Português; Língua Indígena; Matemática; História; Geografia; Educação Moral e Cívica; Educação Física; Ciências Naturais e Rudimentos de Educação” (OLIVEIRA,1999, p.36-37).

Sobre a coordenação do curso, a responsável era Úrsula Wiesemann, uma linguista e missionária, atuante e de renome, conhecida também por descrever a língua indígena Kaingang, elaborar materiais nessa língua, tais como dicionários, cartilhas, traduções referentes a bíblia. Retomando o curso, em sua primeira implementação houveram 36 estudantes frequentando, com formação no primário e advindos de postos distintos, tais como Mangueirinha, Guarapuava, Xapencó, Carreteiro, Ibirama, Guarita, dentre outros. E foram formados, dezenove indígenas Kaingangs, em 1971, recebendo o título de

regentes, no que se refere ao ensino Bilíngue. Esses dezenove indígenas formados foram contratados pela Funai para desenvolver a função de monitores bilíngues em diversas escolas dos postos indígenas, dos estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina (OLIVEIRA, 1999).

A proposta que embasava o curso consentia com o projeto de cunho político que estava em vigência no período e que objetivava integrar as populações indígenas em âmbito nacional, desconsiderando questões específicas culturais. Ainda que esses cursos tenham formado monitores para exercerem suas práticas, embasado no intento de civilização e integração dos estudantes à sociedade nacional, mediante as transformações em seus costumes, o mesmo possibilitou também o estudo da língua indígena e assim espaço de valorização e potencialização dessas (BERGAMASCHI; ANTUNES, 2005).

Em tempos depois, a fim de adequação à legislação do período, essa instituição, passou a ser denominada de “Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão – CTPCC” (OLIVEIRA, 1999, p.37) e formou outras turmas, entretanto a coordenadora Ursula Wiesmann, deixou o cargo que ocupava para desenvolver outros trabalhos, passando a ser coordenado diretamente pela FUNAI.

A formação de monitores bilíngues da segunda turma contou com treze indígenas, já a terceira turma foi composta por quarenta estudantes, no qual se formaram 19 indígenas e também apresentava uma carga horária superior às anteriores, constituída de três anos e meio, a saber, o primeiro dedicado ao ensino de cunho básico, os dois referentes com terminações específicas, dentre as quais o de monitor apenas bilíngue ou incluído ao termo a palavra agricultura e suas especificidades.

Para a realização desses cursos houve a construção de prédios com dormitórios, enfermarias, cozinhas, bibliotecas, salas de aula e estrutura externa com hortas, plantações, gados, suínos e aves, devido ao regime que se configurava como internato. O material necessário para os estudos, tal como bolsa de estudos aos alunos, uniforme e cadernos eram concedidos, pela FUNAI (OLIVEIRA, 1999).

No ano de 1978 foi instituída a Escola denominada de Aplicação do Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão (CTPCC) objetivando

constituir-se em local, no qual os monitores bilíngues que estavam realizando os cursos, pudessem utilizar na efetivação de suas práticas docentes. Concomitantemente a esse intuito, visava-se proporcionar atendimento escolar as crianças indígenas que se localizavam perto da escola e capacitar os estudantes mediante um programa de caráter bilíngue, para que após esses se integrassem ao sistema de ensino de cunho Nacional. A Escola Clara Camarão tinha como propósito realizar contatos recorrentes com os monitores formados, para orientação desses e atualização por meio de cursos, entretanto os cursos foram finalizados. (OLIVEIRA,1999).

Diante disso, Faustino (2010) assevera que apesar da Escola Clara Camarão propiciar a formação de vários monitores indígenas para atuarem nas escolas das comunidades, ainda que os mesmos não tenham recebido a certificação necessária, já que os cursos não foram reconhecidos, o avanço no que se refere a alfabetização e o letramento foi restrito, tendo em vista que as pesquisas denotam um baixo índice de sujeitos letrados nas terras indígenas.

Outras experiências ocorreram em distintas localidades do país, visando a formação dos indígenas afim de desempenharem a função de monitores, conforme as prerrogativas do Estatuto do Índio para as instituições escolares das terras indígenas. Instituições não governamentais ofertaram formações destinadas aos monitores indígenas, mediante a oferta de cursos para a capacitação desses.

Destaca-se a organização não governamental Comissão Pro-Índio do Acre, com uma dessas ações, intitulada de “Uma experiência de autoria” ,em parceria com os docentes da Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal do Rio de Janeiro, desenvolvendo um intenso trabalho de organização pedagógica, elaboração de materiais didáticos e acompanhamento dos monitores que estavam sendo formados para desempenharem suas funções como professores nas escolas das terras indígenas (MEDEIROS,2013).

Nietta Lindemberg Monte, educadora, fundadora e coordenadora pedagógica da Comissão Pro-Índio do Acre, de 1983, apresenta algumas informações referentes a formação de professores desenvolvidas por essa ONG, ao qual entende ser um marco, no que tange a educação escolar indígena, visto que propôs cursos que considerassem as particularidades

linguísticas e culturais das etnias indígenas precedendo a legislação que assegura esses preceitos, assim como a Constituição de 1988, mas seguindo orientações internacionais para América Latina, que já apresentavam esses pressupostos.

Monte (2000) explicita que, nesse período, no Estado do Acre e também em outras localidades do país, são ofertados os cursos precursores de formação de monitores bilíngues para atuação nas instituições escolares das comunidades indígenas. Esses cursos se apresentavam também em respostas as solicitações de Caciques que requeriam a formação de seus jovens, enquanto lideranças indígenas já escolhidas, a fim de que estes auxiliassem nas lutas por territórios e na educação escolar indígena.

Os projetos realizados, nesse momento histórico, conforme Monte (2000), configuravam-se como autônomos, de cunho voluntário e com a participação dos povos indígenas, uma vez que o período democrático emergente caracterizava pelos discursos de cidadania, ampliando-se o papel dos movimentos indígenas na construção de uma educação diferenciada, dos moldes que estavam sendo desenvolvidos. Especificamente, no ano de 1985, realizou-se uma parceria entre a referida ONG, governo estadual, Federal e universidades, objetivando, a manutenção dos cursos de formação docente indígena, propostos por essa instituição, mediante ao aumento da elaboração de recursos didáticos e viagens pedagógicas as escolas das comunidades.

De monitores bilíngues, no Estado do Acre, estes passaram a ser professores, na categoria de funcionários do poder público, sendo considerado um avanço para a profissionalização desses docentes. No que refere-se aos significados dos termos que denominam o projeto, Monte (2000) aponta que o “conceito experiência” expressava uma linha de ação de caráter alternativo, processual e local, visando atender algumas das demandas indígenas por políticas públicas educacionais na região (MONTE, ano, p.128)”, já o segundo, a saber, autoria, representava a atuação dos professores, enquanto aqueles profissionais que decidiram sobre os aspectos pedagógicos e administrativos da educação de suas comunidades.

Outra ação , evidenciada, por Medeiros (2013), ainda na década de 1980, consiste no denominado “Projeto Inajá” desenvolvido no Estado do Mato

Grosso, o qual apresentou como proposta um curso no âmbito das Ciências, baseado nos saberes e experiências dos indígenas.

Distintos projetos foram desenvolvidos no país referente a formação docente indígena, de acordo com o levantamento realizado, no banco de teses e dissertações da capes e em seus periódicos, mediante o descritor formação de professores indígenas, obteve-se como o resultado 142 textos, a maioria, na qual versa questões históricas, destaca os cursos pós 1990, dessa forma compreende-se que se apresentam em maior número, pois a partir dessa década as políticas educacionais e ações do governo visam o atendimento a grupos específicos, dentre os quais os indígenas, destaca-se Constituição, marco no qual garante uma educação diferenciada e a legislação subsequente.

A partir da década de 1990 a política que passa a permear a educação escolar indígena constitui-se pelo viés da diversidade cultural, em contexto de reforma do estado, de implementação do neoliberalismo, embasando assim a formação de docentes indígenas, em caráter oficial, pautada pelo discurso da tolerância, respeito e valorização das diferenças culturais, pressupostos fundamentais desse momento histórico.

Cabe destacar, conforme Faustino (2006), que nesse período as políticas centralizaram-se nos considerados grupos vulneráveis, em detrimento do acesso universal aos bens e serviços, visto a compreensão de redução de “gastos” pelo estado. No entanto, destaca-se esse período, como momento de intensa atuação dos movimentos de lideranças e professores indígenas, na garantia de uma educação específica, conforme os significados que atribuíram a elas

Gruber (2003) advoga que a formação de professores indígenas demanda-se, também, pelo aumento do número de estudantes matriculados nas instituições escolares das terras indígenas, além também da exigência advinda dos movimentos sociais, diante a nova política de educação escolar indígena, que requeriam esses cursos no intento de promover a substituição dos professores não indígenas atuantes nas escolas das comunidades.

No período em que por meio do Decreto Presidencial (n. 26/199) transferiu-se a educação escolar indígena para a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) que realizou a organização e a definição das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, houve a

proposição de diversos cursos de magistérios, específicos para indígenas, para possibilitar a formação desses docentes.

Nesse sentido, Grupioni (2003) salienta que a perspectiva recorrente do período inferia na melhoria da educação para esses povos mediante a condução de todo o processo pelos próprios indígenas, desde a gestão até a atuação docente, dessa forma vários cursos de magistério foram ofertados em diversas localidades do Brasil. O autor destaca que ante o desafio central de formar professores indígenas para atuação nas instituições escolares de suas comunidades, esses profissionais teriam uma ampla responsabilidade na educação formal dessas populações, pois a qualidade desse ensino foi posta intrínseca ao papel desses docentes. A constituição desses cursos se configuravam

[...] em etapas intensivas e intermediárias nos períodos de férias escolares e são realizados nas próprias comunidades indígenas ou fora delas, em espaços locados para a hospedagem e a realização das aulas. O quadro de professores formadores é composto por profissionais ligados às secretarias de educação e de outras instituições indigenistas ou não. Há a demanda de que tais profissionais possuam experiências de trabalho com povos indígenas e com a Educação Escolar Indígena, exigindo-se para os que não possuam uma formação prévia, ancorada no conhecimento das realidades socioculturais dos povos indígenas contemplados nos cursos e na necessária apropriação do projeto político pedagógico da formação (BRASIL, 2014, p. 05).

Ao formarem-se em nível médio, a demanda pelo ensino superior se expressou amplamente na década de 2000, apresentando a necessidade de ofertas de cursos destinados aos povos indígenas. Segundo Novak (2014), em 2001 é implementada a primeira licenciatura intercultural indígena no Brasil na Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT). Historicamente, denota-se que a proposta dessa licenciatura adveio em 1997 durante a realização da “conferência Ameríndia de Educação Escolar Indígena”, no estado do Mato Grosso, concomitantemente ao “Congresso de Professores Indígenas do Brasil” com a participação de mais de oitenta etnias indígenas, além de representantes do governo, de ONGS e da sociedade civil, na qual apresentou-se, dentre outras questões, a proposta de cursos superiores de formação docente indígena.

Para a efetivação da proposta compôs-se uma Comissão, constituída por indígenas, representantes dos governos, Federal e Estadual, instituições universitárias e ONGS com o intento de elaborar um projeto ao qual contemplasse as especificidades dessas populações, tais como as línguas, a cultura, materiais e calendários diferenciados, apresentando nos processos de ensino e aprendizagem metodologias calcadas em caráter intercultural (MEDEIROS; GITAHY, 2009).

Essa licenciatura, iniciada no ano de 2001, na UNEMAT, constitui-se por “três cursos de Licenciatura Plena em Línguas, Artes e Literatura, Ciências Matemática e da Natureza, e Ciências Sociais” (MEDEIROS; GITAHY, 2009, p.01) Os autores explicitam que este tem como proposta uma educação de cunho intercultural, objetivando a promoção e elaboração das identidades específicas, mediante a valorização das diferenças e dos aspectos linguísticos e culturas dos referidos povos indígenas que deste participam, no qual:

[...] os alunos indígenas participam como sujeitos (e não como objetos de estudo ou de formação) e seus saberes são incluídos e integrados no processo de construção do conhecimento científico, beneficiando tanto suas comunidades como a academia com os novos saberes produzidos socialmente. A nosso ver, essa é uma tentativa inovadora, que procura romper com o eurocentrismo, presente nas universidades brasileiras (MEDEIROS; GITAHY, 2009, p.01)

No que refere-se ao currículo do curso Januário (2004) afirma que este considera tanto as demandas das comunidades indígenas quanto as sugestões de consultores e professores que ministram as aulas. Salaria que a composição desse é realizado durante toda a duração dos cursos, em caráter flexível, sendo construindo e reelaborado em suas etapas, visto que dessa forma pode-se partir dos anseios dos estudantes. Os estudos são organizados mediante a três aspectos, a saber, estudos de cunho presencial, ensino e práticas de pesquisas em suas comunidades e estágios, em ciclos, no qual um contemplam questões gerais e o outro específicas.

Compreende-se que o projeto se baseia na complementação dos distintos saberes “tendo como ponto de partida e como objeto de estudo, os conhecimentos próprios das comunidades que participam dos cursos”

(MEDEIROS;GITAHY,2009, p.04) .Nesse sentido, Medeiros e Gitahy (2009) inferem que ao compor metodologias específicas, o curso tem cooperado no que refere-se ao diálogo entre os saberes dos docentes das comunidades indígenas, oriundos de suas experiências, e os conhecimentos presentes nas universidades, propiciando a elaboração de conhecimentos inéditos.

No mesmo ano de elaboração desse primeiro curso, apresentou-se para a Universidade Federal, localizada em Roraima, a necessidade de formar cerca de cem mil docentes indígenas, já atuante nas escolas de suas comunidades. Dessa forma, a universidade, em 2002, elaborou “Núcleo Insikiran” visando a formação em nível superior desses profissionais, no ano seguinte instituiu-se o curso intercultural, modalidade licenciatura plena (NOVAK,2014). Nessa perspectiva, por meio do Ministério da Educação, ações iniciais ocorreram:

[...] com o *Programa Diversidade na Universidade*, criado no final de 2002, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para elaborar e implementar políticas públicas visando ao acesso das populações afrodescendentes e indígenas ao ensino superior. Executado pelo governo Lula a partir de 2003, o programa inicialmente apoiou projetos diversos apresentados por ONGs, entidades indígenas e centros universitários, incluindo cursos preparatórios para o vestibular que não tiveram muito sucesso [...] (DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013, p.02).

Sobre esse programa, os autores asseveram que:

Diante dos resultados preliminares e com a contratação pela Secretaria de Educação Superior (SESU) de uma consultoria via UNESCO, o *Diversidade* ganhou novos rumos. A ênfase foi centralizada na melhoria do ensino básico, por meio da formação dos professores índios, sendo criado o *Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas* (PROLIND), com financiamento para licenciaturas interculturais indígenas. Nesse contexto, o organograma do MEC passou por uma mudança importante, favorecendo as novas políticas com a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD¹), tendo em seu organograma a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), entre outras (DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013, p. 02).

O intuito do programa era promover apoio aos projetos elaborados com o auxílio das populações indígenas e assim possibilitar a formação dos indígenas em cursos de licenciaturas específicas, interculturais e promover a permanência deles nos referidos cursos. Para além das licenciaturas interculturais, o acesso dos indígenas ocorre também mediante a “reserva de vagas (cotas) em instituições públicas e bolsas de estudo em instituições particulares, financiadas pela FUNAI e PROUNI - Programa Universidade para Todos e vagas sobressalentes”, este último constitui-se o caso do Paraná (FAUSTINO; NOVAK; CIPRIANO, 2013, p.33).

Evidencia-se a ampliação da ofertas de cursos de formação de professores indígenas, diante de um contexto de políticas para a diversidade e de atenção central a reformulação do papel do professor na educação, no período de reforma do estado, na qual se atribui uma ampla responsabilidade a esse profissional, em questões afetas a sociedade, no qual a legislação propõe uma educação diferenciada a esses povos. Nesse sentido, Novak (2014) infere que apregoa-se, no âmbito das políticas e orientações proferidas internacionalmente, a necessidade de que esta educação fosse conduzida pelos próprios indígenas, dessa forma advoga-se pela necessidade de formação de professores.

Consideramos importante destacar alguns documentos que constituem a legislação para a formação docente indígena no Brasil, a saber a Portaria Interministerial 559/1991, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998, a Resolução 03/1999, o Plano Nacional de Educação - 2001, Os Referenciais para Formação de Professores Indígenas de 2002 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas de 2014.

A Portaria Interministerial 559, foi instituída no ano de 1991, visando abordar as especificidades dessas populações no que tange a educação escolar, nesse sentido apresentamos o que está expresso em seu primeiro artigo:

Art.1ºGarantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos

próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais (BRASIL,1991, p.01).

Evidencia-se a ênfase da educação em assegurar as particularidades desse grupo, tal como a língua e os modos de aprendizagem específicos. No que se refere, especificamente, aos profissionais que irão atuar nas escolas indígenas, o documento determina em seu artigo 7º que os profissionais imbuídos por esse ensino, nas distintas etapas, recebam capacitação e aperfeiçoamento para exercerem a docência nesse contexto diferenciado. Complementado, traz em seu inciso primeiro a realização de programas que formem e capacitem os profissionais para atuarem nas escolas indígenas, diante disso o inciso 2º infere que “É garantido, preferencialmente, o acesso do professor índio a esses programas permanentes” (BRASIL, 1991, p. 01).

O Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas, promulgado em 1998, compõe-se de duas partes, na qual a primeira intitulada de “Para Começo de Conversa reúne os fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta de educação escolar indígena” (BRASIL,1998, p. 01). E a segunda denominada de “Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas” provê “referências para a prática curricular dos professores índios e não-índios diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada escola indígena” (BRASIL,1998, p. 01). Este documento traz como objetivo realizar a apresentação de ideias e propostas, no que se refere as disciplinas e etapas de ensino das instituições escolares indígenas.

Na primeira parte do documento, há um item intitulado “Professores indígenas: atuação, formação e profissionalização”, no qual expressa a importância de os indígenas serem os professores nas instituições escolares de suas comunidades. Explicita que os professores indígenas, em geral, até o momento ainda não tinham formação proferida em magistério e que assim possuíam amplo conhecimento referente a cultura e menos conhecimento em relação ao português e outras disciplinas. Já sobre os professores não indígenas, o documento diz que mesmo formados mediante o curso de magistério esses profissionais não tem conhecimento suficiente em relação as populações indígenas e devido a isso acabam por reproduzir conhecimentos

equivocados e não auxiliam em uma educação intercultural, constituindo-se essa a proposta para a escola indígena (BRASIL,1998).

O RCNEI destaca que a formação diferenciada para os professores indígenas é algo recente no sistema educacional. Nele está inferido que os professores necessitam serem formados para desenvolverem pesquisas no âmbito linguístico, antropológico e na elaboração de materiais de cunho didático e pedagógico. O documento versa sobre o vínculo empregatício dos professores índios como diversificados, pois alguns tem contratos estabelecidos pelo estados, outros pelo município, por instituições religiosas, pela Funai e há ainda aqueles sem vínculo, lembra ainda que há instituições sem o devido funcionamento, devido à ausência de profissionais para atuarem nelas (BRASIL, 1998).

Sobre esse documento Mileski (2013) realizou uma análise crítica em seus estudos e salientou que o RCNEI foi elaborado de acordo com as proposições dos organismos internacionais, apesar de informar que suas orientações caminham de acordo com interesses expressos por professores indígenas. Esse incute nas instituições escolares indígenas o encargo de valorizar e abordar os conhecimentos tradicionais, sem tratar das condições contraditórias que significam essa questão e assim influi na “perpetuação da ideologia burguesa, que no atual momento histórico, habilidosamente, se apresenta com as vestes da diversidade” (MILESKI, 2013, p. 72). Evidencia-se que os conhecimentos tradicionais são importantes, porém a ideia que tem sustentado esse viés não objetiva proporcionar a aquisição dos conhecimentos de modo a proporcionar o desenvolvimento humano.

Quanto a questão específica sobre os professores, abordados no documento, o autor infere que o entendimento de que somente os professores indígenas devem atuar nas comunidades escolares de suas terras apresenta contradições, nas palavras do autor:

Se estendermos a defesa de que é o professor indígena que deve construir a escola indígena, para o campo da produção do conhecimento, afirmariamos que só os indígenas podem estudar, pesquisar, escrever e falar sobre os indígenas, só os negros podem escrever ou falar sobre si, só os velhos podem fazer pesquisa sobre a velhice, só as crianças poderão escrever e teorizar sobre a infância. Por analogia, um indígena

formado no ensino superior nunca poderia ser um professor universitário? Um pesquisador em uma instituição não indígena? Quando o for só poderia ser docente em uma universidade indígena e fazer pesquisa sobre sua própria cultura? Por que documentos oficiais como o RCNE/Indígena apenas reproduzem esse discurso que leva à guetização sem apresentar sua origem e fundamento? (MILESKI, 2013, p. 79).

Nesse sentido, Mileski (2013) compreende a importância da atuação dos docentes indígenas nas instituições escolares das terras indígenas, mas afirma que há incoerências nesse pensamento que limitam as discussões sobre a educação escolar indígena. No referido documento há um item que versa sobre os desafios para os docentes indígenas, responsabilizando-os pela implementação de um escola intercultural, atribuindo para o professor um papel de maior autoridade, o que vai ao encontro com as lideranças exercidas pelo cacicado. Nessa ideia, está imbricado a responsabilização do professor, expresso em diversos documentos internacionais e nacionais, de promoção de mudanças na educação e na sociedade.

O referido documento enaltece questões culturais, enquanto não aborda as questões políticas, econômicas e sociais, tais como propagavam os documentos elaborados pelas agências internacionais, que apregoavam o viés da diversidade cultural. Corroborando com esse pensamento, Michels (2006) explicita que mediante essas políticas, o professor é compreendido como aquele sujeito capaz de resolver problemas, que se constituem em âmbito social, portanto, a partir desse período, denota-se a ampla preocupação na formação desses profissionais.

Em 1999 foi implementada a Resolução 03 estabelecendo as diretrizes que regem o funcionamento das instituições escolares das terras indígenas. No que diz respeito aos professores que irão atuar nas escolas indígenas está expresso algumas considerações do artigo 6º ao 10º. O artigo 6º explicita a garantia da formação durante o exercício da docência e se necessário ao mesmo tempo em que ocorre a escolarização. No artigo 7º destaca-se as competências, para formar os professores indígenas:

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas

próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa (BRASIL,1999, p. 02).

Lembramos, que a questão de formar competências está posta na legislação docente desde finais da década de 1970, com maior ênfase a partir da década de 1990 e denota as mudanças ocorridas na sociedade. No artigo 8º está expresso que a atuação docente nas instituições escolares indígenas necessita ser exercida, especialmente, por docentes indígenas, tal como está dito no RCNEI. No artigo 9º estão as incumbências da União, Estados e Municípios quanto a educação escolar indígena. Especificamente, sobre a formação de professores, a União deverá amparar, nos âmbitos técnico e financeiro a formação dos docentes indígenas e o Estado promover cursos de formação, tanto inicial quanto continuada. E por fim, no artigo 10º, no que se refere ao planejamento dos sistemas de ensino da educação escolar indígena, consta a necessidade de que os representantes dos docentes indígenas participem, assim como universidades e organizações indígenas. Desse modo, também evidencia a participação, posta a partir da década de 1990, no qual se delega responsabilidades do estado, para outros atores dos processos de ensino e aprendizagem.

Em 2001, apresenta-se o Plano Nacional de Educação, no qual Grupioni (2003) afirma ser um importante documento no que tange a formação de professores indígenas, visto que expressa em seu texto a necessidade desses profissionais serem provenientes de terras indígenas a fim de promover, verdadeiramente, uma educação específica e diferenciada. Para tanto, elenca-se como metas o processo de regulamentação dos cursos de magistério para os povos indígenas, a afirmação da categoria específica de docente indígena, bem como o ingresso desses nas instituições escolares por meio de concursos que sejam específicos. Destaca-se, a elaboração de planos específicos para a formação de docentes indígenas, no que tange ao nível superior, em instituições universitárias (BRASIL, 2001).

No ano de 2002, foi instituído “Os Referenciais para Formação de Professores Indígenas”, um documento composto por sete capítulos. Bergamaschi e Antunes (2013) salientam que o mesmo propaga a necessidade da realização de formação constante que possibilitasse aos docentes indígenas

o acesso ao ensino superior e a participação dos mesmos nos processos referentes a educação escolar indígena. No início do documento está expresso que ele é um instrumento de auxílio nas discussões e implantações de programas que possibilitem a formação inicial de docentes indígenas, no que cerne a habilitação dos mesmos em curso denominado magistério intercultural. (BRASIL, 2002).

O referido documento apresenta os projetos que constituem a formação, em nível nacional, à professores indígenas. Expõe direcionamentos a serem considerados na implementação de programas para a formação de docentes indígenas. Destaca que a educação escolar tem como desafio para a obtenção da qualidade no ensino, a preparação dos seus docentes indígenas, por meio do magistério intercultural e desse modo impera a necessidade dos programas formarem os professores que já atuam nas instituições escolares indígenas, bem como os que iniciaram carreira (BRASIL, 1999).

Mais recentemente no ano de 2014 implementou-se as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas”. Nesse consta um relatório com apresentação das leis que amparam a educação escolar indígena e questões históricas da formação de professores indígenas, bem como os desafios, gestão, formadores, avaliação dos cursos e por fim, propriamente as diretrizes. No que tange as diretrizes, no título II “da construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas” o artigo 4º aborda questões sobre a formação inicial, conforme consta:

[Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica (BRASIL, 2014, p.02).

Diante desses artigos, compreende-se que a ênfase na formação se dá pelos cursos interculturais, entretanto, pode ser realizada em outros cursos também, se assim necessário. No item, “3.1 Perfil do professor indígena a ser formado” aborda que os docentes indígenas não atuam somente nas

instituições escolares indígenas, mas que os mesmos desempenham funções semelhantes a de lideranças nas terras indígenas, pois desenvolvem, por muitas vezes, a função de mediar questões políticas e desse modo a formação que recebem devem levar em consideração os diversos contextos que atuam.

Sobre os projetos pedagógicos dos cursos de formação de docentes indígenas, denota a necessidade de que este seja elaborado em coletividade e que as populações indígenas participem ativamente desses processos. No que se refere a gestão dos cursos, tanto de formação inicial, como continuada, esta deve apresentar-se como democrática e assim constitui-se de maneira participativa, mediante consultas dos povos indígenas (BRASIL, 2014). Diante dessas questões observa-se em destaque a ideia de participação dos povos indígenas, imbuída na educação a partir da reforma do estado, visando transferir responsabilidades, a necessidade de um novo perfil de professor, para atuar na educação escolar indígena, que se baseia, a partir da década de 1990 na política de diversidade cultural.

Desse modo, não pretendemos dizer que a participação dos povos indígenas na elaboração dos cursos de professores não é importante, ela é essencial, destaca-se a atuação dos movimentos indígenas na luta pela educação, entretanto, as bases que sustentam as políticas que amparam não caminham de fato com os interesses dessas populações. A esse respeito Carvalho (2010) salienta que as demandas expostas pelos povos indígenas e demais segmentos sociais são reelaborados e devolvidas de acordo com os interesses expressos por essas agências multilaterais. . Nesse sentido, Novak e Araújo (2010), Novak (2014) observam que os grupos específicos participam da elaboração das políticas, mas compreendem que por vezes estas, em sua última versão, não consideram as necessidades dos referidos povos, no entanto salientam que esses povos atribuem significados distintos as proposições inferidas por essas legislações.

Portanto, pretendemos ter apresentado a formação de professores indígenas, com vistas ao histórico de constituição das políticas que orientam a legislação específica, compreendendo que . Nesse sentido, apresentaremos na próxima seção como se dá o acesso e a formação inicial superior dos docente indígenas no Estado do Paraná, especificamente na UEM, pois é nesse contexto que está inserido o projeto no qual as ações serão analisadas.

3. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO PARANÁ: O ACESSO DOS KAINGANG E GUARANI ÀS UNIVERSIDADES

A segunda seção dessa pesquisa pretender abordar o ensino superior indígena no Paraná, explicitando como ocorre o acesso dessa população nesse nível de ensino, já que o mesmo comporta algumas características específicas e é por meio dessa política de inclusão que são formados os docentes indígenas no estado. Destacaremos questões referentes a essa formação, por compreender que ambas são intrínsecas. Salienta-se que esse ensino não é o cerne de nossa pesquisa, mas está estritamente relacionada ao nosso objeto, pois é por meio dele que se formam os futuros docentes indígenas.

Portanto, constitui-se essencial expor questões referentes ao ensino superior no Paraná. Para Tanto, compreende-se a necessidade de apresentarmos, primeiramente, os povos Kaingang e Guarani, tendo em vista que pertencem a essas etnias os indígenas que estão acessando essa política de ensino superior, que ao mesmo tempo, tem possibilitado a formação deles enquanto professores e que são os oriundos dessas etnias os participantes do programa, analisado na presente pesquisa. Em seguida, discutiremos sobre questões afetas ao ensino superior indígena no paraná, abordando o processo de implementação da Lei Estadual n.º 13.134, os dilemas existentes e destacando a formação superior dos docentes indígenas a partir dessa política de ingresso na universidade.

3.1 Povos indígenas: Kaingang e Guarani no Paraná

O Censo Demográfico, divulgado no ano de 2010, apresenta as etnias Kaingang, Guarani, Xeta e Xokleng como habitantes do Estado do Paraná, constituindo mais de 25.000 mil indígenas (IBGE, 2010) No estado, atualmente, há um total de 37 (trinta e sete terras indígenas), dessas 18 (dezoito) estão demarcadas, 6 (seis) estão passando por processo que objetiva a demarcação

e as demais não apresentam-se demarcadas, mas estão sendo habitadas pelas etnias indígenas, citadas anteriormente (ESTRATÉGIA, 2012). Destacamos que as lutas e organização dos povos indígenas, foi e continua sendo, primordial para a demarcação das terras haja vista que o sistema capitalista expropria indígenas e camponeses com o intuito de grilar as terras e transformar estas populações em mão de assalariada.

Durante séculos, segundo Mota (1994) propagou-se a ideologia do vazio demográfico no estado do Paraná, entretanto, de acordo com relatos proferidos por viajantes, militares e diversas expedições que por aqui passaram, destacavam-se a presença de indígenas em todo o território, contrariando assim o pensamento de um local desabitado. Segundo o autor, elementos arqueológicos confirmam que no estado do Paraná há a presença de pessoas, pelo menos há oitos mil anos, sendo denominadas de coletoras e caçadoras, posteriormente foram sendo substituídas pelos povos indígenas, Xetá, Guarani, Kaingang e também Xokleng, viventes no estado até os dias atuais, apesar de todas lutas, resistência e estratégias que vivenciaram.

Desses povos, abordaremos alguns aspectos históricos e culturais dos Kaingang e Guarani, visto que são os estudantes destas duas etnias que participam do projeto analisado nessa pesquisa, destacando ao final as terras indígenas de Laranjinha, Pinhalzinho, Ivaí e Mangueirinha, pois os estudantes que integram o projeto, são oriundos dessas comunidades.

Com relação aos Guarani, Schaden (1974) destaca que esta etnia é formada, especificamente, por três grupos, sendo eles os Mbya, Kaiowá e os Nhandewa, habitando, não somente o Brasil, mas também os países vizinhos, tais como a Argentina, Paraguai e Bolívia. A definição Guarani representa o povo e concomitantemente a sua língua. Essa população é originária dos rios Guaporé e Madeira, precisamente, localizavam-se nas bacias destes e direcionaram-se ao rios denominados de Paraguai, Paraná e Prata, estando presentes em diversos estados, dentre eles Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Caracterizavam-se por não estabelecer-se em locais de caráter campestre, mas sim no meio das florestas, ocupando novos locais e constituindo-se nos antigos, posteriormente iam ocupando os entornos dos rios, sendo esses Pirapó e Ivaí. As terras possuíam dimensões diversificadas,

no qual até mil indígenas habitavam, organizados por meio de parentesco e relações políticas (MOTA,1994).

Com relação a habitação, eles moravam juntos em grandes casas elaboradas com folhas e madeiras oriundas de palmáceas, medindo até 40 metros. No que se refere, a cultura de cunho material, compunha-se por diversos objetos elaborados por alguns materiais, tais como madeiras, penas, ossos, fibras e até palhas, além utilizavam-se cerâmicas, pedras e corantes específicos dos minérios. Esses materiais foram identificados devidos a estudos históricos, antropológicos e linguísticos (MOTA,1994).

No tocante a venda e a expropriação dos territórios pertencentes aos povos indígenas, do estado do Paraná, houveram processos de intensas lutas, conflitos, resistências, mortes e muitos foram reunidos e “alocados” em terras destinados pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), constituindo aldeias ou reservas. Esse órgão visava promover a pacificação dos indígenas que resistissem a colonização de seus territórios, sem confrontá-los, pois assim obtinham além das terras a sua mão-de-obra desses povos. Nesses locais eram realocados indígenas de distintas etnias e implementadas lavouras e criação de diversos animais, objetivando o consumo e também a prática do comércio daquilo que fosse produzido em excedente, a fim de que os indígenas participassem das relações de cunho mercantil. Ao mesmo tempo implantou-se projetos com o intuito de ensinar a língua portuguesa, costumes e noções referentes a higiene, mediante o ensino da “educação moral e cívica” e também de práticas referentes a carpintaria, a agricultura e a costura, para além incentivou-se vivências de caráter religioso cristão (FAUSTINO, 2012).

Conforme Mota (1998), no estado do Paraná, os locais, denominados de aldeias ou reservas, elaborados a fim de lidar com as resistências proferidas pelos povos indígenas, pacificando-os, no século XX, foram posteriormente invadidas, especificamente, a partir de 1940, sendo significativamente reduzidas, mediante a realização de concordatas entre os latifundiários e o Governo. Diante disso, ainda houveram resistências por parte das populações indígenas, entretanto, houve perda de diversos territórios, demarcados anteriormente. Nesse sentido, Faustino (2012) assevera por meio de relatos dos indígenas mais velhos que a vida nesses períodos foram bem difíceis, tendo muitas vezes que executar trabalhos forçados, recebendo castigos de

caráter físico e com a liberdade restrita, no que se refere ao deslocamento das aldeias, pobreza extrema e restrição das práticas culturais.

Faustino (2006), destaca que os Guarani constitui-se em um grupo de quatro mil pessoas, no estado do Paraná, e no que concerne ao indígenas do Norte, eles habitam os municípios caracterizados pelos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos. Em torno das aldeias, localizam-se diversas plantios, que utilizam-se de maquinários e agrotóxicos para a manutenção, inferindo assim negativamente nas terras indígenas, visto que esses poluentes atingem os rios, a mata e as plantações presentes nas comunidades indígenas. Prejudica-se também a pesca, caça e a elaboração dos artesanatos, necessitando-se que outras atividades sejam desenvolvidas para que a sobrevivência seja garantida, assim algumas famílias migram para as áreas urbanas. Diante disso, os Guarani, em sua maioria, apresentam como primeira língua a portuguesa, entretanto, nas terras indígenas há sempre a presença de falantes do Guarani, principalmente, os mais velhos.

No que tange as questões linguísticas Faustino (2012) assinala que o professor desempenha um papel significativo, no que concerne as questões linguísticas, assim eles:

[...] especialmente quando pertencentes aos grupos familiares dos txamói, sábios, rezadores, atuam na busca da revitalização da cultura e da língua. Em uma rede de trocas estabelecida com outros grupos das diferentes parciaisidades, vão implementando, por meio de práticas comunitárias e na escola, ações que contemplem elementos de sua cultura (FAUSTINO, 2012, p. 242).

Nesse sentido, compreendemos que o professor indígena desenvolverá suas funções levando em consideração, as questões linguísticas, os conhecimentos tradicionais e científicos. Retomando as questões sobre os Guarani, evidenciamos as Terras Indígenas de Laranjinha e Pinhalzinho, visto que os participantes Guarani advém dessas duas. Assim, ressalta-se que no Município de Santa Amélia, na Terra Indígena de Laranjinha vivem cerca de 350 indivíduos, em 284 hectares, no qual desenvolvem trabalhos de caráter temporário nos arredores e na cidade, há aqueles que encontram-se aposentados e outros que são empregados públicos, tais como os professores,

motoristas, agentes que atuam na saúde, dentre outros. Nessa Terra Indígena, localiza-se a “Escola Estadual Cacique Tujá Nhanderu” a qual oferta a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental, com a atuação de uma pedagoga indígena e de docentes indígenas e não indígenas (FAUSTINO, 2012).

No município de Tomazina-PR, localiza-se a terra indígena Pinhalzinho como uma área de 593 hectares, onde vivem cerca de 200 pessoas. Essa terra foi demarcada no ano de 1986, pela Fundação Nacional do Índio, entretanto, destaca-se que as condições do solo já eram precárias, devido as pastagens e as plantações existentes anteriormente. Havia também no local a presença dos denominados grileiros, que apenas deixaram as terras após ordem judicial, proferida no ano de 2009, até então tal situação não permitia o acesso dos indígenas em determinadas áreas da aldeia, o que implicava na redução de práticas de cunho tradicional. Nessa terra, encontra-se a intitulada “Escola Estadual Indígena Yvy Porã”, ofertando os anos iniciais e finais referentes ao Ensino Fundamental, no qual exercem a docência índios e não índios (PPP, 2014).

No que se refere as populações indígenas Kaingang retomamos algumas questões históricas, para apresentação desses povos. Borba (1904) anuncia em seu texto, intitulado de “Observações sobre os indígenas do Estado do Paraná” que foi ele quem nominou, genericamente, os índios que ali habitavam de Kaingang”. Referindo-se a Borba, Mota (2004) infere que esse possuía ampla experiência com os indígenas que habitavam nos entornos do Rio Tibagi, visto que ele desempenhava a função de suplente de delegado em uma colônia, situada em Jataí, no ano de 1875, atuando também como inspetor escolar e viajando entre os Rios Paraná e Sete Quedas, no qual realizou contato com os indígenas das regiões. Entretanto, evidencia-se por meio de relatos, memórias e relatórios, anteriores ao de Borba a mesma denominação referente a esses povos.

Conforme Mota (1994) denomina-se Kaingang, tanto para sua definição de povo, quanto linguística e assim nos estudos arqueológicos intitula-se essa população como “Tradição Casa de Pedra” com origem no Brasil central, ocupando as regiões sul “parte meridional de São Paulo e leste da Província de Missiones” e pertencentes ao tronco linguístico Macro-Je” (MOTA, 1994, p. 84).

Entende-se que, provavelmente, os povos Kaingang chegaram primeiro ao estado do Paraná, apesar de estudos demonstrarem datas mais antigas em relação aos Guaraní, visto que os sítios arqueológicos desses estão em cima ou próximos dos que referem-se aos Kaingang. Assim, quando os Guaraní chegaram ao estado, os Kaingang direcionaram-se para o centro-sul ou para os territórios caracterizados como Interfluviais.

Sobretudo no anos finais do século XVII, as populações da etnia Kaingang voltaram a ocupar regiões centrais do Paraná. Já nos anos de 1930 a 1950, alguns grupos Kaingang estavam ocupando aldeias, especificamente, na região de São Jerônimo da Serra e também do Apucarantina, entretanto, esses circulavam pelas regiões existentes de matas, em busca de caça, coleta e pescas nos rios denominados Pirapó, Ivaí e Piquiri. A cultura de caráter material constituía-se por artefatos perecíveis e ferramentas com pedras e cerâmicas (MOTA, 1994).

Os povos Kaingang passaram por diversos momentos de luta e resistências no que refere-se os seus territórios, não se constitui objetivo desta pesquisa abordar profundamente estas questões, mas compreendemos a importância dos estudos das mesmas, porém, nos atemos a evidenciar algumas questões históricas desses povos. Atualmente, essas populações habitam em pequenas parcelas de terras indígenas, no qual os recursos de caráter natural encontram-se escassos devido as ações referentes ao agronegócio desenvolvidas nas regiões, inferindo negativamente nos rios e nas matas, por vezes ocasionando doenças (MOTA, 2009).

Devido aos processos de expropriação de terras, transformações ocorreram nos modos tradicionais de vida desses povos, que antes viviam da caça e coleta e também do cultivo de roças de milho. Atualmente, extraem seus recursos financeiros da venda de artesanatos, empregos públicos, tais como professores nas instituições escolares indígenas (TOMMASINO; FERNANDES, 2003). Destacamos, algumas questões referentes a terra indígena Ivaí e Mangueirinha, pois alguns participantes do projeto advém dessas duas comunidades.

Primeiramente, sobre a Terra indígena Ivaí, esta localiza-se no município de Manoel Ribas, com aproximadamente mais de mil pessoas vivendo em uma área de 7.200 hectares. Garantindo os recursos financeiros,

por meio da elaboração e venda do artesanato, agricultura, aposentadoria, dentre outros empregos. Sobre o artesanato salienta-se que as mulheres se responsabilizam pela fabricação dos cestos e balaios, de taquara, que posteriormente são vendidos em Manoel Ribas e demais cidades, no intuito de garantir o dinheiro para a compra de alimentos e demais itens de consumo (MOTA, 2003). Nessa comunidade, foi autorizado, em meados de 1980, a implementação de uma escola, caracterizada na época como rural, mediante a resolução 3.221/82, ofertando o ensino para as crianças da aldeia (FAUSTINO, 2006).

Atualmente, a escola Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot oferta desde o pré-escolar, os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, tendo em torno de 700 estudantes frequentando, bem como apresenta atuando nela professores indígenas e não indígenas. Até o ano de 2015 havia um total de 96 professores, dentre eles, 28 eram indígenas, segundo informações cedidas pela diretora da escola. As crianças pequenas chegam à escola falando apenas a língua materna indígena da comunidade Kaingang, e, como a comunidade decidiu que a alfabetização deve ser em língua portuguesa (MENEZES, 2016), primeiramente lhes é ensinado o português em sala de aula. A esse respeito a diretora da escola afirma que é a partir do terceiro ano que é implementado o ensino da língua Kaingang e segue até o ensino médio, duas vezes por semana, mas como as crianças chegam falando somente o Kaingang, na maioria das vezes, ela, após conversa com as lideranças e comunidade, instituiu a presença do auxiliar em todas as salas de aula até o quinto ano (CADERNO DE CAMPO, 2015).

No que tange à Terra Indígena Manguairinha, evidencia-se que a mesma instituiu-se como reserva, por meio do decreto nº 64, expedido, pelo governador do período de 1903, situada às margens do Ribeirão em Lageado Grande, especificamente em Palmas. Apresenta-se, atualmente com 2.560 hectares de terra “nos municípios de Chopinzinho, Coronel Vivida e Manguairinha, com uma área de 16.376 (ha)¹⁰. Se em 1949 a população era de 105 indígenas, em 2010, somavam 1.475” (NOVAK, 2014, p.11). Nessa Terra indígena, estão presentes sete aldeias, das etnias Kaingang e Guarani, destaca-se a escola da aldeia, nominada de Manguairinha, Escola Estadual Indígena JykreTãg, ofertando os iniciais e finais do ensino fundamental.

Pretendeu-se apresentar algumas questões pertinentes as etnias, terras e escolas, de origem dos integrantes do projeto para que se compreenda quem são os sujeitos que participaram desse programa, no sentido mais amplo, visto que mais adiante trataremos de questões específicas desses estudantes indígenas, mas que estão intrinsecamente relacionadas as questões referentes ao seu povo.

3.2 Ensino superior indígena no Paraná: política de acesso à universidade e formação superior de professores indígenas

Vale ressaltar que ao apresentarmos a educação superior no Paraná abordares, ao mesmo tempo, o acesso à formação de docentes indígenas, em nível superior, visto que é por meio da mesma política que esses profissionais também são formados, portanto compreende-se a indissociabilidade de ambas as questões que serão abordadas nesse subitem.

Destacamos, inicialmente, que sobretudo, a partir de 1990, em âmbito internacional e nacional, apregoa-se o discurso de diversidade cultural, inferindo maior significado para as questões culturais, expressas por meio da elaboração de políticas para a educação. Nesse sentido, as agências multilaterais tem interferido em diversos países mediante a propagação dos conceitos de diversidade e cultura, passando esses a figurar nos discursos políticos, acadêmicos, sociais e até mesmo daqueles que se orientam por meio da vertente político-ideológico da direita.

Ao analisarmos a legislação educacional propostas por esses organismos, tendo o ministério da educação como colaborador, no que se refere a educação brasileira, observa-se que posteriormente as políticas de integração, desde a colonização, que desconsideravam todas as questões intrínsecas aos povos indígenas, nos dias atuais o discurso, as políticas referem-se a inclusão dos grupos minoritários, tais como mulheres, negros e indígenas, na educação. Entretanto, salienta-se que o discurso e a legislação sofrem transformações, mas as relações sociais permanecem sem modificações, dessa forma compreende-se que sem as devidas mudanças no

sistema econômico vigente tudo permanece apenas no âmbito da retórica (FAUSTINO,2006)

Dito isto, explicitamos que a partir da referida década e expresso legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, aponta-se para uma educação escolar para os povos indígenas de forma diferenciada, garantindo a valorização de seus conhecimento tradicionais e a apropriação dos conhecimentos científicos dos não indígenas. Nesse sentido, passou-se a reger esse ensino, por alguns aspectos, sendo eles o bilinguismo, a especificidade, a diferença e a interculturalidade. Destarte, a demanda por professores indígenas se amplia profundamente, pois entende-se a necessidade de uma formação para atuação nesse contexto diferenciado, sendo elaboradas diversas propostas de cursos de licenciaturas, denominadas de interculturais. Impulsionada, pela formação de docentes indígenas, mas não tão somente por esta, destaca-se que a demanda pelo acesso as universidade relacionam-se também com o fato de que, com a constituição, foram reconhecidos direitos aos seus territórios, tornando-se a necessidade de ter os seus próprios profissionais atuando neles (PAULINO, 2008).

Pontuamos isto, pois compreendemos que esses princípios também resultam na formulação da política de acesso aos povos indígenas ao ensino superior paranaense, visto que destina o tratamento baseado nas diferenças e que assim como ressaltamos, anteriormente, também há a necessidade de formação docente para atuar nesse novo cenário educacional, ao qual os documentos que o regem apregoam. Especificamente, sobre o ensino superior para os povos indígenas, no Estado do Paraná, nos embasaremos em alguns estudiosos da área que abordam o histórico desse tema, as bases em que esse se constituíram, a legislação e os dilemas, desde a questão do acesso até a permanência, a saber, são eles: Faustino, Novak e Rodrigues (2014); Faustino, Novak e Cipriano (2013); Lima e Hoffman (2007); Paulino (2008); Rodrigues e Wawzyniak (2012) e Paladino (2012).

A educação superior constituiu-se, na compreensão dos povos indígenas, como um mecanismo importante para a resistência na sociedade atual, visando gerenciar seus respectivos territórios e modificar as relações com a sociedade envolvente, que até 1988 com a promulgação da constituição se desenvolviam de forma tutelar. Entretanto, após a implementação da nossa

lei maior, a Constituição de 1988, o convívio com os não indígenas pautaram-se por outros elementos, no qual esses povos “vêm tentando estabelecer relações menos assimétricas com a sociedade envolvente, através de outros meios da qualificação de seus quadros dirigentes, bem como de formação de profissionais” (NOVAK, FAUSTINO, RODRIGUES, 2014, p. 26).

As discussões acerca do acesso dos povos indígenas às universidades evidenciaram-se, amplamente, em finais da década de 1990 e principalmente nos anos 2000, caracterizando-se especificamente por alguns elementos, dentre eles a formação para atender as novas proposições de uma educação escolar indígena, que fosse diferenciada, considerando essencialmente o bilinguismo e os elementos culturais, destarte, requerendo o exercício da docência nas escolas indígenas pelos próprios indígenas e também ressaltando a luta dos grupos indígenas por seus territórios, sendo os mesmos instituídos de questões legais passaram a exigir uma outra formação das lideranças indígenas, com a apropriação de determinados conceitos, visto a necessidade de compreensão desses documentos (LIMA; HOFFMAN, 2007). As demandas principais dos indígenas no que se refere ao ensino superior, definem-se por duas perspectivas, nas palavras de Paladino (2012).

Uma é a formação de professores em nível superior, o que reflete a preocupação dos professores indígenas em aperfeiçoar suas práticas docentes, ter mais instrumentos de capacitação para conduzir com autonomia as escolas indígenas e se ajustar às normas e leis que exigem sua titulação em nível superior. A outra vertente das demandas, decorrente do estado das relações atuais entre os povos indígenas e o Estado, vincula-se à necessidade de formar, dentro do movimento indígena, quadros que possam assumir de forma qualificada os processos de interlocução e intervenção nas políticas públicas em favor dos direitos e interesses indígenas. (PALADINO, 2012, p.178)

Nesse sentido, a formação figurava-se principalmente na questão docente, mas não se restringiria a ela, tendo em vista as outras demandas presentes no contexto e assim nas comunidades indígenas. Sobre a formação de professores indígenas, destaca-se, segundo Novak (2014) que a universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), especificamente em 2001, implantou o curso em nível superior de licenciatura intercultural, significando

assim a primeira ação específica de acesso as universidades, para a formação de professores indígenas. Denota-se que há também formação dos docentes indígenas, mediante a realização do magistério específico, entendemos a importância desse para a formação dos professores, entretanto, não o abordaremos, visto que o mesmo é de nível médio e estamos apenas apresentando questões referentes ao ensino superior, não por compreender ser melhor, mas por estar relacionado ao projeto que estudamos.

Faustino, Novak e Cipriano (2013) salientam que até a década de 1980, as populações indígenas não expressavam como sendo uma demanda própria, por meio de suas lutas, a possibilidade de acessar o ensino superior, evidenciando a luta por seus territórios e por melhor qualidade na educação básica para os seus povos. Entretanto, a partir desse período passou a circular amplamente essas questões, tal como a elaboração de políticas para os grupos minoritários, dentre essas contata-se as ações afirmativas no que concerne ao ensino superior.

Diante desse contexto é que no Estado do Paraná implementou-se uma política pioneira, em 2001, para o acesso das populações indígenas às universidades, mediante a elaboração da “Lei Estadual n.º 13.134” promulgada no dia 18, do mês de abril, destinando, inicialmente, três vagas aos indígenas do estado do Paraná nas instituições superiores de cunho público.

Primeiramente, no ano de 2000, o então Deputado Estadual Cezar Silvestre apresentou um projeto, nº232/00, à câmara, sobre ensino superior para os grupos indígenas que vivem no Paraná, pelo que consta nos estudos de Paulino (2008) o referido político não apresentava estrita relação com os índios do Estado, a não ser uma condecoração, proferida pelo Conselho Indígena, no ano de 1999. Estudos ressaltam que esse projeto foi idealizado por Edívio Battistelli, um indigenista da época, que desempenhou a função de administrador na Fundação Nacional do Índio - Funai, nos municípios de Curitiba e Londrina, sendo no momento de apresentação do projeto, “coordenador de Assuntos Indígenas na Secretaria de Assuntos Estratégicos do Estado do Paraná” (NOVAK, 2014, p.203). Nas pesquisas de Paulino (2008) e Novak (2014) apresentam-se falas do indigenista em que ele se intitula o idealizador da lei, explicitando que junto ao deputado e seu advogado

formularam o projeto para percorrer os devidos tramites até a sua aprovação legal.

O projeto apresenta, sem alterações alguma, o mesmo texto contido na lei. A justificativa que permeou o texto do projeto, de acordo, com Novak (2014), se embasa nos princípios presentes a partir da Constituição de 1988, que ressaltam a garantia da diferença em relação ao tratamento destinados aos povos indígenas. Portanto, está descrito que a partir de caminhos diferentes, que sejam mais adequados, pode-se possibilitar oportunidades diminuindo as distorções referentes as condições de vida em que se enfrentam adversidade, destacando que em outros países os grupos minoritários recebem possibilidades de forma diferenciada.

A tramitação do projeto foi ágil e não encontrou resistência por parte dos deputados, o mesmo foi protocolado em junho do ano de 2000, sendo analisado dois meses depois pela “Comissão de Constituição e Justiça” recebendo um parecer favorável ao projeto, o qual foi relatado pelo então deputado estadual, do período, Antônio Carlos Belinati. Em dezembro, encaminhou-se para “Comissão de Educação”, recebendo também aprovação, posteriormente, no ano de 2001, especificamente em abril, houve duas discussões sobre o referido projeto na Câmara, com algumas modificações sobre o texto apresentado (NOVAK, 2014).

Após isso, o mesmo foi aprovado e promulgado por meio da Lei Estadual n.º 13.134/2001. Essa lei prevê em seu artigo primeiro, a reserva de vagas para os indígenas, sendo inicialmente de três, assim como destaca abaixo

Art. 1º. Em todos os processos de seleção para ingresso como aluno em curso superior ou nos chamados vestibulares, cada universidade instituída ou criada pelo Estado do Paraná deverá reservar 3 (três) vagas para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses. Art. 2º. Compete à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em conjunto com as Universidades envolvidas, editar as regras para o preenchimento das vagas, determinação dos cursos, seleção dos candidatos e estabelecer as demais disposições necessárias ao cumprimento do disposto no artigo anterior (PARANÁ, 2001).

Além das vagas apresenta-se os responsáveis por organizar a distribuição delas nas universidades aos indígenas. Observa-se, que no Paraná não houve a implementação de cursos de licenciatura intercultural, tendo em vista que a formação dos docentes articulou-se a política de acesso ao ensino superior mediante a oferta de vagas suplementares nos cursos regulares.

Em 2006, o percentual de vagas ofertadas nas universidades dobrou, passando então para seis, mediante a implementação de uma nova lei, em janeiro, sendo esta a nº 14.955. Destaca-se que nesse processo de implementação de ambas as leis houve a ausência de diálogo para com os grupos indígenas, sobre os elementos que a compunham, evidenciando que outras propostas, nesse contexto, estavam sendo articuladas pelos indígenas, assim como apontam em relatos no qual professores discursavam sobre a possibilidade de elaboração de cursos em caráter de licenciatura intercultural para a formação dos docentes indígenas.

Além de uma ausência de diálogo com esses grupos, constata-se também a falta de articulação com as universidades nesse processo, tendo em vista que seriam essas que aplicariam, de fato a lei, entretanto, as mesmas apenas souberam desse marco legal após sua implementação. O momento em que essa lei era discutida em âmbito governista era complexo para as universidades, haja vista que estavam em um período de greve, no ano de 2001. Diante disso, houve uma ausência plena de debates, tanto antes, quanto depois da promulgação da referida lei, resultando em dificuldades para o acesso dos estudantes nas universidades, devido ao desconhecimento amplo do que a lei propunha naquele momento. (PAULINO, 2014).

Denota-se, conforme Novak (2014), que essa política, norteadas por esses princípios, já abordados, e da forma como a mesma foi elaborada e aprovada no legislativo, sem a participação dos povos indígenas paranaenses, apresenta evidências de estar em consonância com as recomendações das agências internacionais, que proferiram a partir da década de 1990, orientações aos países periféricos no que se refere a elaboração de ações voltadas aos grupos, por eles, considerados vulneráveis. Como essas políticas não objetivam, de fato, transformações nas práticas sociais, evidenciou-se a ausência de maior diálogo com os povos indígenas para sua elaboração, mesmo estas advogando em seus textos a maior participação desses grupos.

As universidades, somente tomaram conhecimento do processo sobre a referida Lei, após seus encaminhamentos iniciais, tendo em vista que necessitaram regulamentar e implementar o processo que regia a seleção dos estudantes indígenas que ingressariam nas instituições de ensino superior do estado, sendo elas inicialmente cinco “Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).” Atualmente, para além dessas estão também a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Essa discussão junto as universidades, primeiramente, conforme Rodrigues e Wawzyniak (2006), ocorreu por meio de uma comissão, constituída por um professor representando cada instituição superior, que ofertaria as vagas, determinadas por lei, e também por funcionário da Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (SETI), enquanto responsável no âmbito do governo do Estado pelo ensino superior. Em seguida, especificamente em novembro, do referido ano, estabeleceu-se que a comissão seria constituída por componentes que fossem indicados pela SETI. Essa comissão foi denominada de Comissão Universidade para os Índios (CUIA). Apresentando como intuito proporcionar uma contribuição “na continuidade dos trabalhos de normatização da lei e do processo de seleção estabelecido, que abrange desde a redação do edital de abertura de vagas, até o edital final de publicação do resultado da seleção” (RODRIGUES; WAWZYNIAC, 2006, p. 07). Por meio da elaboração de uma resolução conjunta nº 035/2001, foi estabelecido normas para a realização do processo seletivo que possibilitaria o acesso às universidades pelos indígenas que habitavam o território paraense.

Para efetivar a seleção dos futuros acadêmicos, elencou-se o vestibular como forma de ingresso, sendo esse denominado de “Vestibular Intercultural dos Povos Indígenas no Paraná”. Conforme o que advoga a referida resolução ofertam-se vagas além das existentes nas instituições superiores, sendo estas caracterizadas como suplementares, diferente do processo de cotas, em que se reservam vagas dentre as existentes para cada curso. A comissão definiu que

o vestibular seria realizado anualmente de forma unificada em uma única universidade, em sistema de rodízio. Neste a prova é classificatória, sendo composta por língua portuguesa, nas modalidades oral, interpretação e redação, podendo escolher a língua estrangeira e também ou a indígena, Kaingang e Guarani, e demais disciplinas comuns aos currículos escolares (FAUSTINO, NOVAK E RODRIGUES, 2014).

Para a realização da inscrição no referido vestibular, necessita-se de alguns documentos, sendo eles, especificamente, a carta para a recomendação do ingresso, identificando a etnia e moradia na terra indígena, por pelo menos dois anos, assinada por um Cacique. Para a participação no vestibular, os indígenas, tem perpassado por alguns percalços, por exemplo, no que concerne a escassez de recursos financeiros, tendo em vista que muitas comunidades indígenas, do Estado do Paraná, por estarem inseridas em locais que imperam a mecanização da agricultura, apresentam uma pequena mão-de-obra contratada, além de estarem presentes em municípios com o IDH baixo e assim uma oferta pequena de emprego. Diante disso a FUNAI, nas primeiras edições se responsabilizou junto com as universidades, proponentes do vestibular, pela logística dos vestibulandos, a primeira organiza o transporte e a segunda a estadia e a alimentação.

Nas primeiras edições dos vestibulares, os custos institucionais eram pagos pela Comissão do Vestibular da instituição que estava sediando. Desde a XIII edição, realizada pela UENP, os recursos para a realização dos mesmos passaram a ser descentralizados pela SETI para a Universidade sede, que com esse recurso custeia todo o processo, desde a elaboração e correção das provas, transporte, estadia e alimentação dos candidatos (NOVAK, 2014).

No que concerne aos conhecimentos elencados na prova, discute-se sobre a prova oral, que apresenta-se de cunho subjetivo, entretanto a mesma, é essencial, ao reconhecer as tradições orais dos grupos indígenas. Considera-se relevante abordar a língua indígena, no que refere-se a institucionalização da interculturalidade, promovendo assim reflexões sobre o papel dessa política e da universidade na valorização dos conhecimentos, intitulados de tradicionais. (FAUSTINO, NOVAK e CIPRIANO, 2013). Faustino (2006) explicita que a prova é formulada por professores indígenas, de diversas

escolas do estado, respeitando os distintos modos de escrita da língua indígena, pois há variações.

Especificamente, sobre a Universidade Estadual de Maringá (UEM), compreendemos ser necessário destacar algumas questões diante dessa política. Evidencia-se que a mesma é a instituição mais longe das comunidades indígenas paranaense, a mais próxima localiza-se a mais de 140 km. No entanto, verifica-se que a mesma formou mais profissionais indígenas e também tem uma presença significativa de estudantes indígenas matriculados. Compreende-se que isso está intrínseco ao acompanhamento inferido aos estudantes, ou seja, as políticas específicas de permanência. Destaca-se nesse contexto a presença do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história, com pesquisas nas comunidades e projetos nessa área, além do trabalho desenvolvido pelos participantes da CUIA-UEM e também a atuação dos funcionários da Diretoria de Assuntos Acadêmicos (DAA), bem como um apoio desde o início da Lei da gestão superior da Universidade. (FAUSTINO, NOVAK e CIPRIANO, 2013).

Nessa universidade, no ano de 2006, a reitoria atendendo uma solicitação realizada pelos integrantes da CUIA instituiu uma comissão a fim de estabelecer normas e realizar a regulamentação de um programa específico de permanência para os acadêmicos indígenas, tanto nos aspectos formais, bem como nos pedagógicos. A esse respeito Novak (2007) destaca que tal comissão foi constituída pelos integrantes da CUIA, por professores escolhidos pelo conselho de ensino e pesquisa e por estudantes indígenas no qual regulamentaram ações de permanência. As ações desenvolvidas na instituição constituem essenciais, no que refere-se ao acompanhamento dos estudantes.

Evidencia-se que as ações desenvolvidas visando a permanência dos estudantes nas universidades, são essenciais, mas tem se apresentado escassas e restritas. Além da estadia, algumas instituições superiores apresentam as transferências, que podem ocorrer, internamente e externamente, e outras ações no que se refere ao jubramento superior. Nesse sentido, compreende-se que ao resolver as dificuldades de forma específica, por instituição, não se promove uma política de inclusão, de forma coletiva. Sendo imperativo ampliar a política para que esta seja efetivamente pública,

indo além do caráter assistencialista e sim de oportunidade (RODRIGUES, WAWZYNIAK 2006).

O estudante indígena ao inserir-se em uma instituição de ensino superior promove “um movimento daquilo que nos documentos da política e nas discussões teóricas da área tem sido chamado de relações interculturais” (FAUSTINO, NOVAK, CIPRIANO, 2013, p.37-38). Em vista disto, as terras indígenas sofrem modificações, uma vez que seus integrantes inserem-se nas universidades e voltam as suas comunidades, exercendo as profissões em que se formaram e também as IES são possibilitadas a realizar reflexões sobre os seus métodos, conteúdos e avaliações, tendo em vista que contatam com outras culturas, conhecimentos. No entanto, no meio acadêmico, não há diversos estudos que pesquisem as implicações dessa política, que insere os grupos indígenas, por meio de uma ação afirmativa, nas instituições superiores, e qual o impacto de tal inclusão para a organização social e cultural dessas populações (NOVAK, CIPRIANO, FAUSTINO, 2013). Evidencia-se que tal política necessita ser melhor pensada e refletida por todos os setores envolvidos.

Diversos estudos, a partir desse período, tematizam sobre os motivos que ensejam os grupos indígenas a almejam a formação superior e como as instituições superiores tem atendido as demandas proferidas por esses povos. As discussões acerca dessa temática, ressaltam elementos que vão desde o acesso até a formação dos estudantes nos cursos escolhidos. Até o ano de 2014, havia um total de oito mil estudantes frequentando o ensino superior no país, sendo cerca de três mil docentes matriculados em vinte e seis graduações, definidas como licenciaturas interculturais (NOVAK, 2014). Mesmo diante de tais informações, considera-se uma ausência de dados sobre esse as questões pertinentes a esse ensino, tais como evasão e permanência.

Compreende-se que mesmo não sendo, uma demanda inicial, por parte das populações indígenas está se faz um mecanismo de luta e resistência para os indígenas. Nesse sentido, Faustino, Novak e Cipriano (2014) destacam que esses grupos ao almejar o acesso à universidade tem indicado a necessidade de adquirir conhecimentos, que fundamentem e amparem a defesa e a luta pelos direitos de seus povos, visando a organização dos mesmos. Diante

desse contexto, ampliou-se tanto a oferta, quanto a procura pelas instituições superiores, visando à formação, no qual diversas são as ações.

Corroborando com esse pensamento, evidencia-se Lima e Hoffman (2006), no qual abordam que o cerne das lutas dos povos indígenas referem-se, ainda, a garantia, conquista e manutenção de seus territórios, tendo em vista que as terras já demarcadas, insuficientes, não tem possibilitado de forma plena a organização de seu povo, porém outras questões passaram, devido as condições e contextos vivenciados, a serem discutidos por essa população, tal como a formação universitária. Observa-se que o governo e suas instituições encontraram “nas políticas de acesso ao Ensino Superior uma maneira de inserir jovens indígenas, que engrossam as fileiras dos protestos e invasões de terras, em outro cenário: o do Ensino Superior, com todas as suas promessas de melhores condições de vida” (FAUSTINO, NOVAK, CIPRIANO, 2013, p.34).

Em vista disto, o ensino superior tornou-se uma demanda também dos grupos indígenas, sendo compreendida como local de afirmação de cunho econômico, social e também, extremamente importante, cultural, possibilitando a formação de indivíduos indígenas, que sejam capazes de articular com as políticas que dizem respeito as próprias etnias (NOVAK, CIPRIANO, FAUSTINO, 2013). No que tange as implicações que, podem ter ocorrido, nas comunidades indígenas, devido o acesso ao ensino superior, Lima e Hoffman (2006) salientam que as discussões nesse campo tem se restringido a questões referentes a inclusão, diversidade e enfrentamento ao racismo, pois os discursos ainda não tem se atentando as particularidades dos grupos indígenas, mas nos embates sobre ações afirmativas, tais como as cotas. Portanto, compreende-se que se volta o olhar mais para a política em si do que para as implicações dessas na vida das populações indígenas, sendo de enorme relevância discutir para além da ação em si, mas o impacto dela na vida e organização desses povos.

Nesse sentido, objetivamos realizar em nossa pesquisa, ao discutir um programa de formação inicial de professores indígenas, no âmbito da política de formação docente, a compreensão do seu contexto e interesse, mas visando entender as implicações dessa para a formação dos estudantes que dela participam, visto a forma de acesso na universidade, mediante o ingresso nos cursos regulares. No entanto, ainda não é possível de modo mais enfático

saber se vão haver transformações nas escolas das comunidades, haja visto que eles ainda estão se formando, mas é possível diante da análise da pesquisa de campo, compreender o impacto na formação dos estudantes, no pensamento, para assim analisar previamente o impacto nas futuras práticas docentes. Portanto, para além da política em si, buscaremos entender as implicações da mesma para os estudantes que dela participam.

Diante, das pontuações realizadas sobre a política que possibilitou o acesso ao ensino superior para os povos indígenas no Paraná, nos reportamos, a questão da formação de professores indígenas no estado, pois os mesmos estão sendo formados pelos cursos regulares, mas se assim escolherem e como demonstram interesse e há a expectativa da própria comunidade, irão regressar para as terras indígenas de origem, para atuar em uma escola diferenciada, conforme advogam os documentos que a normatizam, ao qual ressaltamos no item anterior. Nesse sentido, refletimos se a formação oferecida tem possibilitado conhecimentos para que possam atuar nas escolas indígenas? A referida indagação nos possibilitará pensarmos quais as implicações na formação docente, inferidas mediante a participações de estudantes de licenciaturas, da Universidade Estadual de Maringá, no projeto PIBID-Diversidade-UEM.

Pretendemos ter apresentado como se deu o acesso dos povos indígenas no estado do Paraná ao ensino superior, destacando os dilemas que perpetuam esse ensino, não que esse seja nosso objetivo, mas sim tendo em vista que é por meio dessa política que os docentes indígenas desse estado também acessaram o ensino superior, já que não há cursos específicos de formação de professores nesse nível de ensino. Essa apresentação é estritamente necessária para compreender as implicações que o projeto PIBID-Diversidade, apresentado na terceira e quarta seção, inferiu na formação dos estudantes integrantes desse programa.

A partir da compreensão de como se dá o acesso dos estudantes aos cursos de formação docentes, pensaremos nas próximas seções as implicações desse projeto PIBID-Diversidade, levando em conta esse contexto explicitado nessa seção. Assim, na próxima seção, apresentaremos o programa Pibid Diversidade desenvolvido na UEM e a teoria que o embasa. Apresentaremos também os integrantes deste e os cursos que frequentam na

universidade, após destacaremos as implicações do programa, pois estaremos levando em consideração o contexto de inserção desta seção que infere nas implicações, mas também o embasamento teórico, dois aspectos essenciais, para compreender se há elementos implicativos e quais são eles.

4. Trajetórias de formação de um grupo de estudantes e o aperfeiçoamento da formação inicial pelo PIBID-DIVERSIDADE - UEM

Diante do exposto, nas seções anteriores, sobre a formação dos professores indígenas no paraná, por meio de vagas sobressalentes em licenciaturas que não se constituem como interculturais e a compreensão dos projetos diante da teoria que o embasa nos propomos a pensar e compreender a inserção e as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência para a diversidade - PIBID-Diversidade, na universidade Estadual de Maringá, enquanto política de formação docente nesse contexto.

O objetivo do Projeto na Universidade Estadual de Maringá, especificamente, no Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, baseado na Teoria Histórico Cultural, é promover o desenvolvimento humano, formar docentes que promovam uma educação que propicie o acesso às mais bem elaboradas produções humanas, que aborde conhecimentos tradicionais e universais, distinguindo-se do que as políticas objetivam quando pensam em educação específica, sendo estas a manutenção do sistema capitalista, mesmo sendo uma ação realizada a partir dessas políticas, mas que expressam a contradição do sistema e as possibilidades de atuação na sociedade capitalista, com o intuito de compreender suas contradições e necessidade de superação.

Desse modo, nesta seção objetivamos realizar reflexões sobre as implicações desse programa na formação inicial de um grupo de participantes indígenas, bem como discutir se as licenciaturas que eles cursam estão preparando-os para atuarem nas instituições escolares indígenas. Para tanto, o percurso metodológico elencado compreendeu estudos de cunho teórico, a partir de literaturas específicas que abordam a temática e pesquisas de campo, com um grupo de estudantes indígenas, dentre eles Kaingang e Guarani, que participam do PIBID-Diversidade na UEM, possibilitando, assim, análises e reflexões sobre as implicações desse programa no aperfeiçoamento da formação inicial deles.

O trabalho de campo constitui-se por meio de entrevistas semiestruturadas, a fim de compor a trajetória escolar e tradicional dos

participantes, relatos orais e escritos, observações e transcrições de áudios referentes a ações desenvolvidas, tais como reuniões, seminários, encontros de estudos, viagens pedagógicas e culturais, formações e práticas pedagógicas, que foram realizadas no âmbito do programa. Esta seção está organizada em cinco momentos: primeiramente, abordamos o Programa de bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade - PIBID-DIVERSIDADE, desenvolvidos no Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – UEM, explicitando o seu intuito e as ações gerais para a concretização dele, após apresentaremos a trajetória dos bolsistas de iniciação à docência para a diversidade, no tocante a educação tradicional e escolar, em seguida exporemos algumas questões afetas as licenciaturas em que estão matriculados e breves considerações dos acadêmicos sobre a formação que recebem, em seguida abordaremos os preceitos da Teoria Histórico Cultural, por embasar o programa e pôr fim a apresentação das ações pedagógicas desenvolvidas e os relatos dos participantes que possibilitaram a discussão das implicação do projeto PIBID-Diversidade para a formação docente.

4.1 O Programas Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a diversidade: Pibid Diversidade - UEM

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade - PIBID-Diversidade/UEM é constituído de um projeto geral elaborado pela CAPES, apresentado na primeira seção deste trabalho. Embasado nesse projeto há um subprojeto específico da Universidade Estadual de Maringá- UEM, no qual contemplam os acadêmicos do Curso de Pedagogia – Turma Especial para Educadores do Campo e estudantes indígenas que estão frequentando as licenciaturas, na referida instituição.

O subprojeto (2014), aborda primeiramente dados e reflexões sobre o contexto da educação realizada em escolas do campo, destacando as comunidades e instituições escolares presentes em assentamentos, provenientes da reforma agrária, visto que os estudantes que frequentam, em sua maioria, o curso de pedagogia específico para educadores do campo, tem

como procedência esses locais. Nesse sentido, o subprojeto tem como proposição a realização dos trabalhos, pelos acadêmicos do PIBID, em escolas instituídas nos assentamentos.

Dito isso, pontuamos que os estudantes indígenas matriculados nas licenciaturas que não são específicas, participantes desse programa, realizam estudos, reflexões, análises e intervenções nas escolas estabelecidas em terras indígenas do Paraná, além de centros sociais que promovem trabalhos com as crianças das etnias indígenas. As ações destes acadêmicos foram por nós acompanhadas por meio de ações pedagógicas que os mesmos desenvolveram durante os dois anos em que o programa esteve em vigência. Destaca-se as escolas indígenas que integram o PIBID-Diversidade, sendo elas Escola Estadual Indígena Yvy Porã na Terra Indígena Pinhalzinho, no município de Tomazina, Escola Estadual Indígena Tudja Nhaderu, na Terra Indígena Laranjinha, no município de Santa Amélia.

De acordo com o documento (2014) a ênfase desse programa na universidade é possibilitar avanços no que se refere a qualidade dos futuros profissionais da educação, por conseguinte promover uma educação de qualidade nas escolas contempladas por eles. Objetivando promover a aquisição de conhecimentos concomitantemente a inserção na prática, a fim de que juntamente com os professores e coordenadores, sejam realizadas análises e reflexões sobre o exercício da docência mediante a realidade escolar vivenciada.

Segundo o subprojeto (2014) para que o objetivo inicial, de melhorar a formação dos acadêmicos de licenciatura se concretize, foram formuladas algumas ações a serem desenvolvidas. Todavia, abordaremos apenas algumas, que explicitam de uma forma geral o sentido do trabalho, sendo eles: a seleção e manutenção dos supervisores e bolsistas; realização de diagnósticos das escolas contempladas; implementações de grupos para estudos e debates sobre a educação; participação e organização de ateliês pedagógicos, formações de professores, palestras, cursos e eventos culturais; elaboração de estratégias no que tange a metodologias e recursos didáticos diferenciados; intervenções e atividades nas escolas; escrita de textos científicos, apresentado o resultado das experiências obtidas para apresentação em eventos e publicação em periódicos. Para a efetivação

dessas ações se incumbirá à universidade e também aos supervisores a responsabilidade de proferir orientações aos bolsistas participantes para que a mesmas sejam realizadas, de modo que “[...]as ações serão, durante todo a vigência do subprojeto, permeadas de situações relacionadas à teoria e prática” (SUBPROJETO,2014, p.06)

A partir do estudo desse documento verifica-se que o programa enfatiza a articulação entre teoria e prática e também a presença da universidade e escola, visando propiciar a articulação entre educação básica e educação superior. A esse respeito Romanowski (2004) assevera que as pesquisas sobre a formação de professores tem evidenciado uma recorrente desarticulação entre os espaços universitários e as instituições de educação básica, consequentemente tem possibilitado a fragmentação da formação do professor, no que concerne a ausência da relação teoria e prática. Martins e Romanowski (2012) consideram a “teoria como expressão da prática, e entende que o trabalho do professor se realiza no contexto das relações sócio históricas do sistema capitalista, num momento histórico determinado[...]” (ROMANOWSKI, MARTISN, 2012, p.02). Desse modo, entende-se que a formação para ir além dessas questões precisa possibilitar o entendimento da realidade vivenciada, por meio da reflexão sobre a práxis, promovendo a compreensão das causas das mazelas enfrentadas na sociedade e que se expressam na formação dos professores.

No tocante a seleção dos bolsistas consta como critério, apresentado no subprojeto (2014), as normas descritas no artigo 36 referente a Portaria nº 96/2013 da CAPES, análise por meio dos currículos dos respectivos candidatos e entrevista objetivando verificar não só o interesse mas a disponibilidade, pois as atividades são desenvolvidas em oito horas semanais, mais as intervenções e participações em eventos. A respeito das reuniões, destaca-se no documento que serão realizadas de forma periódica, com a participação dos coordenadores e supervisores, a fim de avaliar e planejar as ações desenvolvidas.

No que se refere a presença dos estudantes indígenas no PIBID-Diversidade, constitui-se de um grupo de nove participantes, dentre eles duas mulheres pertencentes a etnia Kaingang, cursando pedagogia e letras, 3 mulheres Guaranis, frequentando as licenciaturas em letras e pedagogia e

outros quatro homens também da etnia Guarani, matriculados em Ciências Sociais, Educação Física, História e Pedagogia.

4.2 Trajetórias de educação escolar e tradicional: os participantes indígenas do PIBID-Diversidade UEM

Tendo em vista que abordaremos as implicações para a formação inicial de um grupo de estudantes indígenas, inferidas pelo PIBID-Diversidade UEM, consideramos fundamental nesse momento apresentar esses acadêmicos, por meio de trajetórias que enfatizam a educação. A composição desta trajetória aconteceu mediante a utilização do instrumento entrevista semiestruturada, baseando-se na história de vida como metodologia, a esse respeito Paulilo (1999, p. 03) explicita que “[...] a história de vida (está) no quadro amplo da história oral que também inclui depoimentos, entrevistas, biografias, autobiografias.”

A história de vida, ou dos depoimentos orais como recurso metodológico de pesquisa, se ocupa em conhecer e aprofundar conhecimentos sobre determinada realidade, recuperando experiências de vida obtidas através de conversas com pessoas, por meio de entrevistas que, ao focalizarem lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória de um grupo social, de um sujeito na pesquisa[...] (CORRÊA; GUIRAUD, 2009, p. 680).

Destarte, o trabalho com a história não constituiu-se em visar apenas a composição de biografias, como muitos autores revelam em seus limites, todavia esta serve como recurso para o conhecimento sobre contextos que os sujeitos vivenciaram, também sobre aspectos relacionados a trajetória de vida deles como sua formação. Nesse sentido, revela-se um elemento essencial, para a referida composição da trajetória, a saber, a memória, ao qual conforme Bosi (1994) se constitui como pessoal, mas se relaciona com uma memória de cunho familiar e social, identifica-se com aspectos culturais. Dessa forma, os elementos que aparecem não se restringem a fatores isolados mas coincidem com acontecimentos da sociedade, das suas comunidades.

Conforme Corrêa e Guiraud (2009) os roteiros para elaboração da história de vida não podem constituir-se em estruturas rígidas, em que não se aceite mudanças. Nesse sentido, nosso roteiro foi elaborado, apresentando indagações que envolviam a trajetória escolar, no que se refere os processos educacionais, compreendendo os anos iniciais do ensino médio, até o ingresso na universidade e os anseios após a formação como docente ser concluída, no entanto outros assuntos foram apresentados pelos estudantes durante as entrevistas e assim incorporados. Segue, abaixo, as respectivas trajetórias:

TABELA 01: TRAJETÓRIAS DOS PARTICIPANTES DO PIBID-DIVERSIDADE

PARTICIPANTE 1: A.G.S.K ETNIA: KAINGANG IDADE: 23 ANOS GENERO: FEMININO TERRA INDÍGENA: TERRA INDÍGENA MANGUEIRINHA CURSO DE GRADUAÇÃO: LETRAS
A participante A.G.S.K, acadêmica do curso de letras, pertencente a etnia Kaingang, nasceu na Terra Indígena Manguueirinha, comunidade esta cuja língua materna é a língua portuguesa com alguns falantes da indígena, residindo na infância com os pais e irmãos. O pai trabalhava com lavoura, plantação de tomate, algodão, dentre outros. Estudou até a quarta série na escola da aldeia, anteriormente ao ingresso na instituição, morava em um local mais longe e após a diretora ir conversar com seus pais sobre frequentar a escola, sua família mudou-se para as proximidades e ela iniciou a primeira série, com seis anos. Quando estudava na escola da aldeia, a acadêmica tinha uma professora que ensinava o português, alfabetização. Uma das atividades solicitadas era recortar e colar bolinhas contornando as letras do alfabeto, após fechava os olhos e apalpava para identificar quais eram, os materiais que pautavam o ensino consistiam em livros didáticos e silabários. Sobre o ensino de Kaingang, no primeiro ano, tinha um professor indígena que ensinava, mediante a utilização de uma apostila na língua indígena, explicava as vogais, consoantes, palavras e a formação de frases, além de ações extraclasse, tais como ir à mata elaborar armadilhas e pesquisar sobre plantas

medicinais. Estas questões relacionadas a cultura indígena eram abordadas, somente nessas aulas, sendo que a maioria dos professores que atuava nas demais disciplinas eram não indígenas. Nas demais séries também tinha aulas de língua Kaingang, com outros professores indígenas que seguiam a mesma metodologia de ensino.

Para cursar o quinto ano seus pais a matricularam em uma escola do campo, próxima a comunidade, cerca de 12 km de distância, para o transporte, um ônibus do município passava na terra indígena. Neste colégio o ensino era integral, no período matutino haviam as aulas e a tarde outras ações educativas, tais como teatro, dança, vôlei. Por ser uma escola para todos que residiam na área rural do entorno, não havia aulas em Kaingang, devido a isso, destacou que o conteúdo que havia aprendido nos anos iniciais, não obteve prosseguimento, pois não utilizava no cotidiano e nem na escola.

Devido vários estudantes indígenas frequentarem a escola o diretor promovia, no dia do índio, danças e exposição de alimentos tradicionais, todavia o trabalho com as questões culturais ocorriam apenas nesta data. Quando cursava a sexta série, relata que necessitou ir morar com sua irmã no município de Chapecó, desse modo o diretor da escola do campo, entrou em contato com a instituição escolar dessa cidade, explicitando que ela estudaria por alguns períodos e depois retornaria. Residiu por oito meses e retornou para aldeia de Mangueirinha, concluindo o ensino fundamental e cursando até o 2º ano do ensino médio na mesma.

No início do ensino médio seu namorado passou no vestibular indígena na Universidade Estadual de Maringá, conversou com os pais da participante, para que ela também viesse e os dois casaram no civil e vieram morar no município de Maringá. Pretendem, futuramente, ter filhos e considera que é importante ensinar os costumes de sua etnia para estes, compreendendo que eles precisam ter orgulho de ser indígena e assim como sua mãe ensinava os costumes e remédios tradicionais, pretende transmitir esses saberes para seus filhos. Isto, por meio de vivências na aldeia, compreendendo ser mais significativo do que apenas pela oralidade.

Relata que quando mudou para Maringá, matriculou-se no Colégio Estadual Maria Goretti e neste concluiu o ensino médio. Após a conclusão,

orientavam ela a cursar alguma graduação, no início não apresentava interesse, depois decidiu realizar o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, passou, e matriculou-se no curso de Letras. Não pensava, inicialmente, em retornar para atuar em escola indígena, mas com experiências vivenciadas na universidade, por meio de um projeto de formação inicial de professores indígenas, teve o interesse suscitado e pretende retornar para sua Terra e atuar como docente nas instituições presentes em sua comunidade.

PARTICIPANTE 02: A.A.S

ETNIA: GUARANI

IDADE: 25 ANOS

GENERO: FEMININO

TERRA INDÍGENA: TERRA INDÍGENA PINHALZINHO

CURSO DE GRADUAÇÃO: PEDAGOGIA

A participante A.A.S, estudante do curso de pedagogia, pertencente a etnia Guarani, parcialidade Nhandewa, nasceu na Terra Indígena Pinhalzinho, município de Tomazina, filha de Txamoi (rezador/líder espiritual), viveu também na aldeia Laranjinha, em Santa Amélia, até os sete anos e depois retornou e viveu na comunidade até os dezesseis anos, quando mudou para Maringá. Em sua infância vivia com os irmãos, irmãs e os pais, os únicos que não moravam eram os irmãos mais velhos e uma outra irmão que trabalhava com não indígenas e inclusive pousava nessas casas. Nesta terra, quando morava, a maioria dos indígenas não falavam a língua indígena, a não ser os mais velhos, todavia agora está ocorrendo um processo de revitalização da língua, com auxílio da escola.

Enquanto, morava na terra indígena, a participante destacou que houveram adversidade, mas que ela prioriza em pensar nas coisas positivas, na família, na comunidade, nas brincadeiras em espaços abertos, sem preocupação com horário, pois ali havia segurança, jogavam futebol no campo de areia, ajudava a mãe com os afazeres da casa, auxiliavam o pai nas roças. Quando havia reza na casa grande, a crisma, auxiliavam o pai, cozinhando canjica, pescavam, assavam o peixe, participavam dessa preparação, enfeitar, organizar, molhar o chão, para não ter poeira no local, preparavam a fogueira, pois o pai orientava que o fogo espantava o mal que estivesse próximo, assavam batata, mandioca, milho, toda uma preparação dos alimentos sem óleo, pois o mesmo não podia comer, visto que precisa estar limpo para a condução da reza, no período da noite.

Estudou na escola da aldeia, o ensino pré-escolar aconteceu na terra indígena Laranjinha, já o primeiro até a quarta série, empreendeu-se em Pinhalzinho e a quinta série na escola no município de Guapirama, até o primeiro ano do ensino médio, depois já havia mudado para a cidade de Maringá, na qual concluiu o ensino médio. Na escola da Terra Indígena, não havia o ensino da Língua Guarani, nos anos iniciais, enquanto a mesma estudava, as atividades consistiam em cópias do quadro, sobre português, matemática e demais disciplinas, não haviam professores indígenas, somente uma professora, em uma sala multisseriada, no qual o quadro era dividido para

a primeira e segunda e a outra parte terceira e quarta série, passando o conteúdo diferentes para essas turmas que estudavam juntas, não havia uma relação mais significativa entre docente e estudantes, a acadêmica ressalta lembrar que apresentou dificuldade em uma atividade e que pediu auxílio para professora, mas recebeu respostas sobre e que não haviam ações diversas para promover a aprendizagem de todos. Sobre a cultura indígena, história e demais elementos indígenas não se abordava escola. Havia uma zeladora, que limpava, cozinha, e por vezes a comunidade realizava mutirão para a limpeza.

Quando estudou no município de Guapirama, especificamente a partir da quinta série, encontrou algumas adversidades, por não conhecer ninguém, ou em alguns conteúdos, que não haviam aprendido nas séries anteriores, em matemática encontrou dificuldades, na leitura, compreensão de textos, passou por algumas questões difíceis e desistiu dos estudos na sexta série e retornou um ano depois. Na escola realizava gincanas, apresentações e esportes e sobre as questões indígenas, apenas se abordava no dia do índio, a participante destaca que muitos apresentavam uma visão genérica dos indígenas, mesmo eles estando ali presentes. Para ir até a cidade utilizava o ônibus, com outros indígenas e demais estudantes que moravam em sítios e fazendas dos arredores.

Saiu da Terra Indígena, para auxiliar nos cuidados com o filho do irmão, enquanto a mesma estudava, casou e concluiu o ensino médio pelo supletivo, as dificuldades em morar na cidade consistiram em alguns preconceitos, quando estudava, mudou de colégio, parou durante um ano quando sua filha nasceu, depois retornou e finalizou os estudos e realizou o vestibular específico para ingresso na universidade no ano de 2015, havia tentado um ano antes o vestibular e pensado em cursar enfermagem, mas no ano posterior tentou novamente e já havia pensado sobre a pedagogia, já conhecia algumas coisas, pois o marido cursava essa licenciatura, todavia, a primeira opção era enfermagem, educação física e pedagogia, mas optou pela última. As dificuldades ocorreram no início com a apresentação, no que tange aos pontos positivos, a mesma, ressaltou a apropriação dos conhecimentos, da aprendizagem. Há o interesse em exercer a docência, sobretudo, nas escolas

indígenas, o interesse foi suscitado quando entrou no curso, mas ampliado com a participação em projeto de formação inicial para professores indígenas quando estudou e conheceu e compreendeu as questões indígenas por outro viés que não apenas o da vivência.

A participante é casada com um indígena em uma cerimônia tradicional Guarani, o mesmo não é um casamento de troca de alianças, mas de espíritos, momento em que estes se encontram, sendo realizado pelo Txamoi, pai da acadêmica, na hora troca-se o “taqua e umbaraka”, o primeiro é da mulher e o outro do homem, nesse momento inverte-se após aspergir com água do cedro os instrumentos retornam para aqueles que são destinados originalmente, estes são confeccionados pelos dois.

Aconteceu na madrugada, no qual o esposo estava com o shorts e a esposa, com uma roupa de dança, festa, saia com pinturas, igual do rosto e também a camisa branca com essas pinturas e houve as comidas típicas, quais sejam, batata, peixe, a canjica e o mel a participante destacou que o casamento de quem ainda não está morando junto, acontece com algumas alterações, no qual a mulher está na casa com sua mãe e eles não podem se ver, contando três dias anteriores a cerimônia. A estudante tem uma filha e pensa ser importante ensinar os costumes da etnia para ela e também a língua, a última mediante a escuta de músicas, pois essa auxilia muito na aprendizagem das palavras, pois no dia a dia as algumas coisas são esquecidas. Especificamente sobre os costumes, passam pela oralidade, nesse sentido considera relevante também a presença da mesma na terra indígena, quando é possível eles retornam para a comunidade, refletindo sobre ela ser indígena, ao mesmo tempo que também está aqui fora e necessita da aprendizagem de outros conhecimentos.

PARTICIPANTE 03: E.N.C

ETNIA: KAINGANG

IDADE: 27

TERRA INDÍGENA: TERRA INDÍGENA IVAI

CURSO DE GRADUAÇÃO: PEDAGOGIA

A participante E.N.C, estudante do curso de pedagogia, pertencente a etnia Guarani, nasceu na Terra Indígena Ivaí, viveu outro período na comunidade indígena de Faxinal e após retornou a Ivaí, morando com seus pais e outros seis irmãos, no qual todos falam a língua indígena Kaingang, também o português, apenas sua mãe não é falante. Os demais membros da comunidade também são falantes da língua materna, aprendendo em casa com os pais e os mais velhos e estudou, no que se refere o português, a participante destaca que as vezes eles escutam os não indígenas falando e vão aprendendo, quando ingressam na escola já tem algum conhecimento referente a língua.

Enquanto, morava na Terra Indígena, a participante explicitou que auxiliava na elaboração dos artesanatos, apreendidos desde crianças, quando as mães ensinavam e também os pequenos se reuniam em grupo para tentar elaborar, observando assim como os mais velhos faziam, além brincavam entre as crianças no campo e já quando adolescente muitos gostavam de se reunir para jogar bola nos finais de semana, também iam para escola e ajudavam os pais em casa. Seus pai trabalhava na rola, nessa atividade a mesma não auxiliava, mas sim junto sua mãe e irmãs na elaboração dos artesanatos.

No que refere-se aos seus estudos, a participante explicitou que cursou as séries iniciais do ensino fundamental na aldeia e que não havia, inicialmente o estudo da língua indígena Kaingang, sendo que quando estava no ensino infantil havia um professor indígena, mas que o mesmo ensinava português, passando no quadro o alfabeto no qual copiava-se no caderno essas letras. Já na primeira série o professor não era indígena e trabalhava também com o alfabeto e outros conteúdos, até o final das séries iniciais houve mais um professor indígena. Os materiais utilizados consistiam em livros didáticos, mas nada que se referisse a cultura indígena, somente esta era trabalhada no dia do índio. Sobre os conteúdos a participante E.N.C destaca que apresentava dificuldades em relação a compreensão do português.

Nas séries finais do ensino fundamental, cursou em escola do campo, próxima a terra indígena Faxinal, pois estava morando lá nesse período, o ensino era para estudantes indígenas e não indígenas. As dificuldades

consistiram na língua portuguesa, compreensão e escrita, para auxiliar a professora atendia em horários diferentes aqueles que precisassem ou que solicitassem. Quando cursava a oitava série retornou para Ivaí, concluiu e iniciou o ensino médio também na Terra Indígena. A maioria consistia em professores não indígenas, mas já haviam três professores de língua indígena, que trabalhavam o alfabeto Kaingang, em seguida as vogais e utilizavam alguns livros, sendo nessa escola que a mesma concluiu o ensino médio

A participante é casada com indígena em um casamento tradicional, sendo o mesmo

[...] foi assim, quando os dois resolve ficar junto daí a gente tem que ir na casa das liderança pra conversar com eles, pra avisar eles que a gente vai ficar junto, daí eles dão alguns conselhos né, que não é pra fazer aquilo que é errado, pra não dá nada de errado depois. E: O que que eles falam? E.N.C: Eles falam que não é pra trair, que é pra obedecer um dos dois, é assim.

Também tem uma filha e considera importante ensinar para ela os costumes culturais, além de compreender a língua indígena como essencial, pois ela pretende voltar com sua família para a Terra Indígena, dessa forma, como não está na comunidade no momento, realiza isso mediante a oralidade, sempre conversando e contando as coisas para ela, as palavras, pois as vezes ela esquece, mas sempre fala-se com ela na língua, pois como estuda em Maringá está quase o dia todo conversando em português.

No que tange a vinda para a cidade de Maringá, a participante explicita que somente quando passou no vestibular é que mudou-se para o município e que algumas dificuldade de morar na cidade referem-se a adaptação, a vontade de sempre retornar para aldeia, de fazer as atividades que desempenhava lá, das amizades e dos alimentos de lá, como algumas plantas comestíveis. A vinda para Maringá ocorreu por conta do vestibular e a escolha do curso, aconteceu, devido ao contato com uma professora, no ensino médio, formada em pedagogia, que explicou sobre essa graduação e assim suscitou o interesse por cursa-la, já cursando destaca que tem dificuldade na compreensão de certos textos estudados na universidade, com muitas palavras de difícil

entendimento e que já mudou para o mesmo curso, mas a distância e por fim retornou para o presencial, pois considerou melhor as explicações dos professores estando presente na sala. A estudante destaca que os conhecimentos que aprende na universidade são relevantes para sua formação profissional e que quando não aprende algo os professores solicitam que entre em contato, por e-mail, pois eles explicaram novamente.

Após, formada, pretende atuar como pedagoga em escolas indígenas, porém também com a realização de um curso sobre alfabetização, pensou em ser professora alfabetizadora, no primeiro ano, pois considerou muito importante o aprendizado, mas que de toda forma pretende voltar para a comunidade indígena e atuar lá, no entanto, também pensa em realizar outros estudos, como o mestrado e cursos para se aperfeiçoar profissionalmente.

PARTICIPANTE 04:: G.F.N.P

ETNIA: GUARANI

IDADE: 28 ANOS

GENERO: FEMININO

TERRA INDÍGENA: TERRA INDÍGENA PINHALZINHO

CURSO DE GRADUAÇÃO: LETRAS

A participante G.F.N.P, acadêmica do curso de letras, pertencente a etnia Guarani, nasceu em Terra Indígena de São Jeronimo da Serra, já viveu também em Laranjinha, com cerca de três anos até os doze, depois mudou para o Pinhalzinho vivendo nesta comunidade até os quatorze, residindo com a mãe e irmãos em sua infância, nesta os mais velhos falam a língua indígena, a terra passa por um processo de revitalização.

Estudou na escola da aldeia, o ensino infantil, primeiro ano, já o segundo ano cursou na escola da cidade, pois morou com a tia em Pinhalzinho, com oito anos e retornou para o Laranjinha e concluiu e ficou até a quinta na instituição escolar da terra. Nos anos iniciais, havia o ensino da língua indígena, apresentavam palavras em Guarani, a comunidade organizou uma reunião e escolheu a professora indígena da comunidade, ela tinha um caderno de apoio onde estavam as atividades que eram repassado aos estudantes, sobre as outras matérias os professores não indígenas que ministravam. No que se refere a cultura não havia trabalhos que não fossem no dia do indo “quando a gente via a figura do índio no livro, a gente achava legal, mas a gente não sabia que também era índio, por que os dos livros eram diferentes, vestidos de outras formas e não nos explicavam”.

Após a quinta, os estudos foram realizados na escola da cidade, pois a escola não ofertava os anos finais do ensino fundamental, então, um ônibus passava para levar os estudantes. Iniciou o ensino médio, município de Santa Amélia, mas não concluiu os estudos nesse período e mudou para aldeia do Estado de São Paulo, residindo com um irmão. Nesse período, casou com um indígena, não foi tradicional, mas realizado por um representante não indígena que era responsável por quatro aldeias do estado de São Paulo e depois casou no civil. Possui três filhos e considera importante ensinar a cultura para os seus filhos, pois sente ausência por não ter se apropriado desse conhecimento, a falta de vínculo com os mais velhos, então, conversa com os filhos, apresenta questões da cultura por meio da elaboração de artesanato que ela e pai realizam, destacando que eles já tem o conhecimento de que eles são indígenas, algo que ela, na mesma idade, não havia se apropriado.

Ainda, morando nessa aldeia retomou os estudos, por meio do supletivo, no qual havia atividades domiciliares e provas presenciais. Quando

passou no vestibular indígena, passou a residir em Maringá, para cursar a licenciatura em Letras, este não foi sua primeira opção, mas ciências sociais, porém, como já havia iniciado um curso de letras, em uma universidade particular, e já possuía um prévio conhecimento sobre este, optou por realizar a escolha por essa área e se interessou e seguiu com os estudos. No início não apresentava o interesse em ser professora, mas à medida que desenvolveu os estudos o interesse foi suscitado e destacou que compreende a importância de se formar e atuar como docentes nas terras indígenas, sendo este seu intuito maior.

PARTICIPANTE 05: J.A.S

ETNIA: GUARANI

IDADE: 33 anos

GENERO: FEMININO

TERRA INDÍGENA: TERRA INDÍGENA PINHALZINHO

CURSO DE GRADUAÇÃO: LETRAS

A participante J.A.S, estudante do curso de letras, pertencente a etnia Guarani, parcialidade Nhandewa, nasceu na Terra Laranjinha, viveu nesta até os seis anos, mudou-se para aldeia de Bauru, na qual morou até os oito e passou a morar em Pinhalzinho, aldeia de origem de seu pai, residia com seus pais e irmãos e irmãs até os oito anos.

Após esse período morou com famílias não indígenas, realizando serviços, como cuidar de crianças e auxílio nos serviços domésticos. Esteve com a primeira família até os dez anos, residindo em Guapirama, dos treze aos quinze morou com outra família e a partir dessa idade residiu com outras pessoas até os dezoito anos, desenvolvendo trabalhos em um salão de cabelereiro, floricultura, recebia remuneração por esses serviços, neste período concluiu os estudos e após passar no vestibular mudou para Maringá

para ingressar na universidade.

Estudou em escola da aldeia, nos anos iniciais, com um professor indígena que ensinava as crianças da comunidade, explicava as vogais e as consoantes e desenhos da cultura Guarani. A matemática, ele ensinava de outras formas, não por meio da escrita de números, mas utilizando elementos da natureza, por exemplo o sabugo de milho, no qual “ele pegava quatro sabugos de milho, ai ele falava, se eu tenho quatro sabugos de milho e dou dois para você, quanto que sobra, ai a gente tinha que pensar”. A participante explicita que ele ensinava

[...]tudo as contas [...], tanto adição, quanto subtração, ele ensinava tudo assim no sabugo de milho, no palitinho, varinha de arvore, pedrinha que ele ensinava, com pedrinha, com a própria argila, por que ele falava assim, mas não sabia escrever o número

Nesse período, a participante destaca que a presença nos estudos não era obrigatória e as aulas aconteciam em uma sala de madeira. Já quando iniciaram a construção de uma escola, “eu lembro que meu pai falou agora você vai estudar por que a escola chegou na aldeia” e a aula passou a ser obrigatória e as crianças frequentavam, cerca de 25 estudantes. A professora ensinava questões relacionadas a matemática e a língua portuguesa “ela foi ensinando o A, B, a gente separar as sílabas [...] tinha que diferenciar o que era vogal, o que era consoante”. As quatro turmas estudavam com a mesma professora, no mesmo local, apenas dividia-se o espaço e o conteúdo que era explicado para terceira série era também para o quarto e do mesmo modo ocorria com o primeiro e o segundo ano.

Não haviam maiores explicações relacionados ao conhecimentos tradicionais, mas a professora e mais uma liderança, nas sextas-feiras acompanhavam os estudantes em atividades extraclasse, por exemplo, na mata, para expor algumas questões sobre as armadilhas específicas ou realizar algumas brincadeiras relacionadas aos indígenas. A estudante não frequentou aulas de língua indígena, pois nesse momento estas ainda não aconteciam, restringia-se mais aos português e a matemática e os materiais, geralmente, utilizados nas aulas consistiam em atividades que a própria

professora elaborava, só posteriormente se adquiriu livros didáticos para o ensino.

Após os anos iniciais, estudou na cidade, pois estava residindo com família não indígena para realizar alguns trabalhos, mas também estudava, nesses períodos, morou também com outras famílias e concluiu o ensino médio na cidade. A estudante, casou, seguindo direcionamentos indígenas, não sendo de fato, o casamento tradicional, mas realizou um pré-concílio, conduzido pelo pajé, seu pai, no qual este conversou com o casal, proferiu conselhos, realizou um ritual, havia também padrinhos para abençoa-los. Tem quatro filhos e considera relevante ensinar para estes os costumes e tradições da etnia Guarani, pois o que aprendeu com os mais velhos, entende ser necessário transmitir para seus filhos. No que se refere a língua também, visto que há um histórico desses povos Guarani, na região do Paraná, que não promoveu que todos, ou pelo menos, ou maioria aprendessem a falar, nesse sentido usamos palavras, frases com os filhos para incentivar.

Aos 18 anos mudou para Maringá, para morar com a irmã e arrumou emprego, após um tempo passou no vestibular, cursou informática, educação física, saiu, retornou após alguns anos, no curso de Letras. Estava com dúvidas em que cursar e sugeriram uma licenciatura em pedagogia, porém não apresentava inicialmente o interesse nessa área, após alguns dias na aldeia e auxiliar, por alguns breves momentos, pensou em cursar letras e quando retornou se preparou para no outro ano ingressar nessa graduação, assim como aconteceu. Sobre ser professora, destacou que tem o interesse maior em atuar na escola da sua Terra Indígena, sendo este seu sonho.

PARTICIPANTE 06: J.R.S

ETNIA: GUARANI

IDADE: 36 ANOS

GENERO: MASCULINO

TERRA INDÍGENA: TERRA INDÍGENA LARANJINHA

CURSO DE GRADUAÇÃO: CIÊNCIAS SOCIAIS

o participante J.R.S, estudante do curso de ciências sociais, pertencente a etnia Guarani Nhandewa, nasceu no Município de Bandeirantes e viveu na Terra Indígena Laranjinha desde os três anos de idade, morando com os pais e a irmã. Esta terra passa por um processo de revitalização da língua, devido a muitas questões históricas, só os mais velhos falam, mas há trabalhos na instituição escolar para a aprendizagem da fala.

Enquanto, morava na terra indígena, a vida era humilde, ainda criança a casa era um “rancho de sapé” e os pais só falavam o português, sou ouvia os mais velhos conversando na língua. A mãe trabalhava na lavoura e ele auxiliava, o pai trabalhava na cidade, as brincadeiras no período consistiam em “betes”, passa anel, em relação as festas, no dia do índio, haviam um preparado maior, abordando as questões indígenas, havia a pintura, atividades específicas, artesanatos, os visitantes também se caracterizavam de acordo com a festa, haviam danças realizadas pelas crianças.

Estudou a primeira e segunda série na escola da aldeia, o ensino da língua Guarani era realizado pela professora indígena, mediante a aprendizagem de música, as palavras que usavam no cotidiano, nomes de animais. Em relação ao português, destacou que aprendia o “BA, BE, BI, BO, BU” o alfabeto, as sílabas, a formulação de frases, primeiro a aprendia as sílabas, para em seguida ler as palavras. Os materiais eram os livros didáticos, porém não haviam na língua, apenas no português. O participante destacou que apresentava algumas dificuldades em relação a aprendizagem de certos conteúdo. A estrutura física, no início, era de madeira, com tintura azul, em 1991 construíram de material, apenas uma sala e uma cozinha, ao longo dos anos ampliou.

A partir da terceira série continuou os estudos na escola da cidade, quando apresentava dificuldades a professora conversava com os pais sobre a situação, estabelecia um diálogo sólido com a família. Quando mudou a professora, na quarta série, apresentou dificuldades, quanto a metodologia da docente, a relação com está e com os colegas, ia para a escola com o trator, se houvesse tempo de levar, ou se direcionava a pé. No ensino médio já sentiu mais facilidade, estudando na cidade, pois vieram outros indígenas

também estudar no colégio.

No ano de 2001 saiu da aldeia para trabalhar no estado de São Paulo, residindo na casa de uma prima, depois alugou uma casa e morou sozinho, foi a primeira que saiu da terra indígena, após um ano e meio retornou para a aldeia e depois saiu novamente em 2006, 2007, quando passou no vestibular e passou a morar na cidade de Maringá, morando, primeiramente na Assindi e depois em outros locais. Durante este período, vivendo em Maringá, trabalhou como garçom, motorista e também no setor de Manutenção da IUEM.

No que tange ao vestibular específico, primeiramente fez em Bandeirantes, na Unespar, residindo em Laranjinha, para informática, mas pensava que o curso era diferente e também devido a outras adversidades, não continuei. Nesse período, a professora, que foi divulgar o vestibular em Laranjinha, levou um livro, explicando como eram os cursos, as disciplinas, a carga horário, olhando as disciplinas das Ciências Sociais, se interessou por sociologia, antropologia e algumas outras e escolheu como primeira opção esse curso e ingressou após o vestibular. O participante compreende que o curso lhe possibilitou a apropriação de conhecimentos, em suma, da compreensão da sociedade, mediante os conteúdos estudados.

Está terminando a licenciatura e pensa em trabalhar como professor de sociologia, ou atuar na própria reserva indígena, também apresenta interesse em exercer a docência nas instituições escolares indígenas nos anos iniciais, não tinha o pensamento em atuar como professor quando ingressou no curso, mas após realizar intervenção, por um projeto de formação inicial de professores, na escola de sua aldeia, soube que os estudantes gostaram de sua aula e se for possível pretende voltar para atuar em sua terra indígena..

PARTICIPANTE 07: M.A.P

ETNIA: GUARANI

IDADE: 30 ANOS

GENERO: MASCULINO

TERRA INDÍGENA: TERRA INDÍGENA LARANJINHA

CURSO DE GRADUAÇÃO: EDUCAÇÃO FÍSICA

O participante M.A.P, estudante do curso de Educação Física, pertencente a etnia Guarani, parcialidade Nhandewa, não nasceu em terra indígena, mas em São Paulo, todavia seu pai nasceu e viveu por diversos períodos na aldeia Laranjinha. Este apenas ia em determinadas datas para a terra indígena, tal como em feriado do dia do índio, no qual brincava com seus primos e lembra apenas de algumas atividades e memórias sobre a aldeia, como danças na data comemorativas e de ir ao rio com seus primos, ver matar alguns animais como boi e galinhas, como alimentação, de participação em um casamento na terra, em suma, são as lembranças que possui.

Em relação aos estudos, desde o ensino Fundamental frequentou nas escolas de Maringá. Nos anos iniciais, sobretudo, na alfabetização recorda dos professores ensinarem por meio de decorar o alfabeto, as vogais e juntar as letras para formar algumas palavras, os materiais utilizados consistiam em livros didáticos, não haviam jogos diversificados e a estrutura consistia em sala, refeitório e quadra. Quando todos já realizavam a leitura, o incentivo referia-se no empréstimos de livros na bibliotecas, toda semana. Sobre cultura indígena, abordavam, apenas, no dia do índio, com caracterização de pena e pintura no rosto, algo bem genérico, nada além disso.

No que se refere aos anos finais do ensino fundamental, cursou no Colégio Estadual Vinicius de Moraes, quebrou o braço nesse ano e houve ausência em algumas aulas e devido a isso reprova, depois voltou para outro colégio Brasil Itibere, concluiu, não havia maiores dificuldades em relação a aprendizagem dos conteúdos. O ensino médio cursou supletivo no CEBEJA, com um ensino organizado da seguinte forma

[...]se você fazer uma prova e acertar 100% da prova você está aprovado, se você acertar 50% da prova você tem que cumprir 50% do seu horário em sala [...] mas o jeito que eles ensinam assim achei legal aprendi bastante, inclusive ajudou até na faculdade algumas coisas que eu aprendi -E: E como que era?**M.A.P:** É que eles faziam assim, você fica um tempo lá estudando e tal ai depois que eles davam a prova pra você fazer , ai você tinha que cumprir esse horário lá, ai você ficava lá ai no final você tinha que fazer um atividade ai você entregava pra eles do que você tinha lido, então não tinha[...]

O participante explicita que as disciplinas eram ministradas por determinados períodos, antes de iniciar outra matéria, era necessária

conclusão da anterior, estudava-se português, em alguns meses, depois matemática e após as específicas, haviam os relatórios e as provas, como as atividades referentes a avaliação das disciplinas.

Referente ao vestibular, escolheu o curso relacionado a pratica de esportes, visto que já havia atuado no time de Maringá, porém quando ingressou compreendeu que sua área estaria relacionado ao ensino e não, especificamente, na pratica, todavia passou a participar de projetos relacionadas a fisiologia, área da medicina também, curso o qual pretende se graduar também. Quando estudava não havia muitas discussões sobre o ingresso na universidade, os professores não abordavam muito essa questão, portanto os estudavam não possuíam tanto discernimento quanto a escolha de seus cursos.

Quando ingressou no curso, não pensava especificamente em ser professor, cursou as disciplinas comuns a todos no primeiro ano e direcionou-se para licenciatura, porém agora também faz o bacharelado, segundo o participante, para ter algo a mais no currículo e sobre ser professor ainda está refletindo sobre os anos finais e superior, pois também pensa em fazer mestrado, além de tentar talvez cursar medicina, área pela qual também tem interesse.

Sobre atuação nas escolas indígenas, não sabe, pois pretende continuar morando em Maringá e como as terras estão mais distantes, não há como se deslocar todos os dias, mas incentiva o pai que está cursando história e que desenvolveu o interesse em ser professor na terra indígena em voltar e atuar. Mas, pensa em realizar algo que beneficie os povos indígenas, alguma pesquisa, já que ingressou mediante um vestibular específico, pensa também em desenvolver estudos, pesquisas em prol deles.

PARTICIPANTE 08: R.A.S

ETNIA: GUARANI

IDADE: 27 ANOS

GENERO: MASCULINO

TERRA INDÍGENA: TERRA INDÍGENA LARANJINHA

CURSO DE GRADUAÇÃO: PEDAGOGIA

O participante R.A.S, estudante do curso de pedagogia, pertencente a etnia Guarani, parcialidade Nhandewa, nasceu na Terra Indígena Laranjinha, morando na infância com os pais e irmão, sendo que em sua aldeia, somente os mais velhos e alguns professores indígenas expressam-se na língua Guarani, em diálogos e atualmente no ensino nas instituições escolares, no que se refere a aprendizagem da própria língua. O próprio acadêmico ressalta que, somente, fala algumas palavras, mas que tem mais facilidade no que se refere a escrita das palavras, aprendeu na escola, todavia, a aprendizagem mais ampla aconteceu com seu irmão, quando os mesmos moraram juntos, já adultos, em Maringá. O estudante é casado com indígena e tem uma filha, consideram importante ensinar a cultura e língua, sempre conversando e proferindo frases no cotidiano para que ela aprenda algumas palavras.

Enquanto morava em terra indígena, auxiliava os pais em suas roças, estudava e também jogavam bola, iam para as represas, morando na terra indígena até os dezoito anos, quando mudou para a cidade de Maringá, para o ingresso na universidade, sempre foi incentivado pelos pais a estudar. Estudou na aldeia até a quarta série, a partir da quinta estudou na escola localizada na cidade, nos anos iniciais, havia o professor de língua indígena, no qual era sempre após o intervalo até o meio dia, com a troca de três professores, dificultou a aprendizagem, pois cada um apresentava uma metodologia, o participante explicita que como há outras parcialidade, cada um ensinava uma diferente. As atividades consistiam em:

Passar frases, nomes de animais, primeiro palavras, depois frases, passava no quadro e mandava formar frases que a gente conseguia, a gente fazia levava para ele e ele corrigia junto com a gente né, ele falava se estava certo ou errado, mandava corrigir e era dessa forma, também tinha gincana com frases, textos em Guarani, questões da cultura, arco e flecha [...]

Em português, o aprendizado começava pelas vogais, as consoantes, as famílias silábicas e os materiais eram os livros didáticos. Além dos professores que ministravam as aulas de línguas indígenas, os demais eram todos não índios, incluindo pedagogos e diretores. As salas eram organizadas de forma

a atender duas séries ao mesmo tempo, com dois professores, para cada sala. Já a partir da quinta série, estudando na cidade, as turmas eram separadas, haviam dificuldades por não conhecer os professores e outros alunos, em algumas matérias, como, por exemplo, matemática e português. Também concluiu o ensino médio na cidade, mas morando na aldeia.

Foi morar em Maringá, apenas quando passou no vestibular para cursar educação Física, já possuía o interesse em ser professor e como gostava de esporte, escolheu esse curso, todavia, permaneceu três anos e fez a transferência, no ano de 2013, para a licenciatura em pedagogia, pretende se formar e voltar para atuar na escola indígena, como professor, também considera que pode ser pedagogo, mas o interesse mais amplo é ser docente nessas instituições, visto que o mesmo compreende que essas precisam de mais profissionais indígenas na educação, refletindo que é possível trabalhar nas disciplinas envolvendo a questão indígena.

PARTICIPANTE 09: V.P

ETNIA: GUARANI

IDADE: 61 ANOS

TERRA INDÍGENA: TERRA INDÍGENA LARANJINHA

CURSO DE GRADUAÇÃO: HISTÓRIA

O participante V.P, estudante do curso de licenciatura em história, pertencente a etnia guarani, parcialidade Nhandewa, em sua infância residia com seu avô, irmãos e mãe na Terra Indígena Laranjinha, até aproximadamente uns dez anos, sobre esse período o estudante relata que foi um período de adversidade, em relação ao sustento e ao trabalho escasso, até quando sua mãe se casou e eles foram morar com o padrasto, no município de Santo Antônio da Platina, retornaram algumas vezes para aldeias e para outras regiões e voltaram a se estabelecer nesse município, em uma fazenda em que seu padrasto trabalhava com roçadas, já quando estava de idade o padrasto foi morar junto com sua mãe na terra indígena, no qual o participante também morou por um período.

Quando criança, especificamente com cinco ou seis anos, estudou na escola da aldeia, o primeiro ano, todas as turmas tinham aulas juntas, com a professora Ivone, mulher do encarregado, no período da manhã, não havia ensino bilíngue nem eram abordados nenhum tema afeto a questão indígena, mas sim a língua portuguesa, como destaca o participante V.P

[...]Nada, nada, ali era só coisas de a, b, c, d, e coisas de índio, era, não tinha como falar por que era coisa que eles nem ligavam pra aquilo, a gente falava em língua e a gente fazia alguma coisa assim entre as famílias, na casa da gente, mas dentro da escola não tinha esse negócio de índio nada. [...] o que ela passava na Lousa era A, B, C, D ficava falando isso aí pros alunos, mais nada, por que nem escrever assim, nem o nome da pessoa mesmo, nem falar escreve aqui banana, melancia, escreve aqui feijão, nem isso falava, “a, e, i, o, u,” era só isso aí, não tinha.

Não havia professores indígenas, diretores ou demais funcionários apenas a mulher do encarregado, desenvolvendo a função de professora em uma sala onde estavam os alunos de todas as idades aprendendo todos os conteúdos. O participante V.P destaca que a estrutura da escola consistia em apenas uma sala de madeira, com uma lousa e carteiras e cadeiras conjuntas com espaço para dois alunos ou até mais sentarem juntos, os materiais utilizados referiam-se apenas a um caderno que a professora utilizava quando estava passando o alfabeto, não havia jogos ou outros materiais, na escola também

não havia merenda, as aulas iam até perto do horário do almoço e após todos iam brincar ou fazer outras atividade. Quando mudou da aldeia para morar nas fazendas com sua mãe, irmãos e padrasto cursou também o primeiro ano nas escolas que eram localizadas nesses territórios, com professoras que haviam cursado o terceiro ou quarto ano, pois nesse período era a formação existente, somente pessoas mais abastadas cursavam o quinto ano nas cidades, então as docentes eram, geralmente, as filhas dos fazendeiros e dos pequenos proprietários de terra. Havia muitas pessoas morando na área rural, portanto, várias escolas eram construídas nessas localidades, no qual o participante estudou seu primeiro ano, aprendendo algumas palavras,

[...]já falava Bola, sapo, inclusive tinha uma cartilha que falava “caminho suave” então aquela cartilha lá era uma, umas que a gente estudava nela, b de barriga, C de cachorro, ai era mais ou menos isso ai que as professora ensinavam nas escolas do sitio lá [...] era cartilha e tudo aquilo que estava na cartilha a gente escrevia no caderno e também a professora, ela fazia A, B, C, D e ela fazia um burquinho no papel, ai ela colocava em cima do A, ai só aparecia o A, ai ela perguntava pra gente que letra é essa, se a gente sabia ai tudo bem ai ela passava pra outra, ai passava para o B ai ficava só o B naquele burquinho de papel, ai o resto das letras você não via, só aquilo lá, ai ela falava que letra é essa, ai ia mudando (V.P)

Sobre a aprendizagem desses conteúdos relatou que apresentava dificuldades no reconhecimento das letras, quando estava realizando as atividades, mas que em seguida a professora dizia o nome das letras, quanto a escrita das palavras no caderno, disse que também não compreendia e tinha dificuldades para registra-las. Estudou em duas escolas do campo, pois o seu padrasto trabalhando nas fazendas precisou mudar e ele foi para outra instituição V.P explicita que naquele período os filhos, por vezes, precisavam sair das escolas para ajudar trabalhando com os pais, nesse sentido então “eu ficava uma semana, um mês na escola, meu padrasto já tirava nós que tinha que carpir a roça que a roça já estava cheio de mato e não era igual hoje”.

O segundo e o terceiro ano estudou no colégio Municipal de Santa Amélia, não terminou e só retornou aos estudos quando tinha quinze, dezesseis anos e foi morar em Maringá com seu tio, então finalizou o terceiro ano e o quarto ano no colégio Ipiranga e passou para o então denominado ginásio no colégio Gerardo Braga, mas não permaneceu muito tempo, pois saiu para trabalhar. O

estudante destaca que após esse período ele mudou diversas vezes, foi para outros estados, dentre eles São Paulo e Mato Grosso e retornou para aldeia em alguns momentos e depois voltou para Maringá, somente no ano de 2013 ele voltou a estudar e concluiu o ensino médio, por meio do CEBEJA.

Enquanto morava na terra indígena relatou sua vivência, apresentando diversas adversidades, no qual lembra que havia períodos que os indígenas, diante dos trabalhos escassos, faltavam alimentos e haviam frutas nas aldeias, mas que os indígenas se alimentassem com elas, era necessário a autorização do encarregado e que eles viam entrar caminhões e sair “carregados” dessas frutas. Desde pequeno morando com o avô ele relata que eles recebiam auxílio de uma tia, financeiro ou em alimentos e em diversos momentos foram morar com ela na cidade ou nos sítios. O avô trabalhava com pequenas roças na terra indígena e o mesmo ressalta que “eu ia junto com ele e eu ia plantar, ele plantava, mas ele tinha uma “cavadeirinha” fazia buraco no chão e jogava lá semente de milho e tampava, as vez eu ajudava ele tampar com o pé”. O avô era rezador e todos participam dos rituais da casa de reza, nas palavras do V.P

[...] hoje fala casa de reza, mas na época era grande, então a gente ia lá e começava a dançar, pular o Nimongarai lá, por que tinha Crisma, inclusive, essa letra que eu fiz e que eu coloquei lá ela fala tudo que eu passei dentro da aldeia, então ela, a gente se divertia ali dentro da aldeia.

Já, nos períodos que morou na cidade, destacou algumas dificuldades, dentre elas, em relação a ausência de estudos para conseguir empregos, entretanto, nesse momento ainda não se exigia níveis mais elevados de ensino e assim conseguiu alguns empregos, assim como também trabalhou dentro da aldeia com roças, tentou a carreira de musico, trabalhou no Mato Grosso com carvão, realizou diversas atividades nesses períodos. Em relação ao ingresso na Universidade, esse ocorreu após ao término do ensino médio em 2013, o interesse se desenvolveu, na verdade, ao longo da vida, em que o participante destaca que sempre se interessou em descobrir mais sobre os povos indígenas, as diferenças, o por que morar nas reservas, foram várias indagações que suscitaram a vontade do mesmo em cursos a graduação em

história e assim fez o vestibular específico para indígenas do Paraná, destacando que em sua prova oral fez relatos sobre todas as suas vivências na terra indígena, passou e iniciou o curso de história. Em sua graduação, explicita que há dificuldades, muitas vezes em entender certas palavras, mas que com o passar do tempo, já discute os temas referentes aos estudos com seus colegas e que esta graduação tem propiciado a aquisição de diversos conhecimentos históricos, os quais considera relevantes, nas palavras de V.P

[...] as coisas boas que eu poderia falar da universidade é aquilo que eu “to” aprendendo que eu nem sonhava que existia, que eu nem sonhava como que era, principalmente a parte dos indígenas que eu não sabia por que era assim, como que quando os não indígenas chegou [...]

Com essa formação adquirida, ao fim do curso, o mesmo pretende atuar nas escolas indígenas, visando passar os conhecimentos adquiridos na universidade, preparando os alunos para o ingresso na universidade, para que os mesmos não tenham as dificuldades que ele teve, pois elas já vão saber muitas coisas que ele irá ensinar. No começo do curso este não pretendia atuar nas instituições escolares indígenas, pois já mora há muito tempo em Maringá, mais os conhecimentos apropriados na universidade, com projetos, suscitaram esse interesse.

Essas trajetórias pretendem evidenciar o percurso de formação escolar desses estudantes indígenas, que participam do programa, logo, apresentam aspectos históricos relacionados as suas vivências articulando-se a das populações indígenas, em um contexto geral, mesmo aqueles que não cresceram nas aldeias, apresentam-se isso como resultados da ida de seus pais para as cidades, visto as adversidades do período de 1970.

No tocante a educação formal evidencia-se os momentos em que o ensino para esses povos era de caráter integrador, sem considerar as especificidades e o momento após 1990, em que uma outra ótica é desenvolvida, no qual apregoa-se um ensino diferenciado e assim vemos já alguns trabalhos com as questões culturais nos anos iniciais desses. Destaca-se também momentos em que não há a presença de professores indígenas, ou

funcionários, nas escolas e outros em que esses profissionais já começam a inserir-se nas escolas.

No entanto, também denota-se que, mesmo diante a um período em que discussões, legislações advogam por uma educação diferenciada, as trajetórias evidenciam, apesar de avanços, ausência de mais trabalhos no que tange a língua, a cultura, a modos específicos de ensino indígena. Apresenta-se também estudantes que realizaram os anos iniciais nas escolas das cidades, visto que as escolas haviam fechado por determinados períodos e assim questões linguísticas e culturais não foram trabalhadas, evidenciando-se, por vezes ensino em moldes tradicionais.

Diante dessas formações escolares esses estudantes ingressaram nas universidades, em cursos regulares de licenciatura, visando a atuação docente. Nesse sentido, destacam em sua maioria que objetivam, exercer essa profissão em suas comunidades, alguns inferem que só pensaram nisso a partir dos estudos na universidade, por meio da participação no programa Pibid Diversidade- UEM

4.3 Cursos de graduação (licenciaturas)

Os estudantes indígenas que participam do PIBID-Diversidade estão matriculados nos cursos de graduação, da Universidade Estadual de Maringá, dentre os quais Pedagogia, Letras, História, Ciências Sociais e Educação Física, sendo estes pertencentes a modalidade de licenciatura, ou seja, que visam formar profissionais para o exercício da docência. Os referidos estudantes acessaram a universidade por meio do processo do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná que destina vagas excedentes para os indígenas, por meio da Lei Estadual 13.134/200.

Nesse sentido, entendemos ser imprescindível apresentar os cursos de licenciaturas que esses estudantes frequentam, objetivando compreender, mesmo que de forma concisa, qual a formação que estes estão recebendo, para pensarmos se estas, por si só, tem preparado esses acadêmicos para atuarem nas escolas das terras indígenas e assim entender as implicações do Projeto PIBID levando em consideração esse contexto de formação.

Apresentaremos algumas questões referentes aos cursos aos quais constam nos projetos pedagógicos dos cursos, disponibilizados no site da Universidade Estadual de Maringá- UEM, a saber, os turnos, organização curricular, “perfil do egresso”, campo de atuação e disciplinas, ressaltando aquelas que abordam a diversidade. Primeiramente, no que concerne ao curso de pedagogia, salientamos que o mesmo funciona nos períodos matutino e noturno, destaca-se que, conforme exposto na ementa, a habilitação dos concluintes será licenciatura, o prazo para conclusão do curso é de no mínimo quatro e no máximo oito anos. Quanto à organização do currículo, no que se refere à identidade para o profissional o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) traz:

[...] que o aluno identifique no campo da Educação, da Pedagogia e das demais ciências seu campo específico de conhecimento procedendo à leitura do mundo onde se situa e atua cotidianamente, construindo os saberes educacionais. (PPC PEDAGOGIA-UEM, p. 01).

Compreende ainda que a “Docência pressupõe um projeto de formação de professores para o Ensino Fundamental que é responsabilidade histórica do curso de Pedagogia” (PPC PEDAGOGIA, p.02). A pedagogia, não se restringe a formar para o exercício da docência, mas também para atuação enquanto gestor dos processos educacionais, propiciando uma extensa compreensão sobre a instituição escolar e o sistema que rege esta, sendo responsável pelo planejamento, orientação e gestão das ações desenvolvidas nesse âmbito.

Os profissionais da área constituem-se em docentes ou gestores que adquiriram conhecimentos sobre os processos educativos. É objetivo também, que os acadêmicos em sua formação adquiram conhecimentos para a compreensão e reflexão da realidade em que atuarão, articulando as questões pedagógicas e sociais para a realização das ações educativas nas instituições escolares. Amparado por essa formação, esse profissional possui um campo extenso para atuação, desde a docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no ensino de Formação Docente, podendo atuar também na gestão em instituições educativas de cunho formal e não formal, bem como na elaboração de políticas educacionais, na pesquisa e propagação de conhecimentos nesse âmbito (PPC PEDAGOGIA).

No que tange as disciplinas, a quantidade é, em nosso entendimento, muito ampla, especificamente, setenta, presentes durante os quatro anos da graduação, incluindo a elaboração do trabalho de conclusão do curso, o que leva os alunos a terem disciplinas muito panorâmicas, sem muito aprofundamento em cada uma delas. Dessas setenta, constatamos apenas duas que abordam questões relacionadas a diversidade em seus títulos, uma semipresencial, com carga horária de duas horas aula semanal, distribuída em um semestre, presente no segundo ano, intitulada de “Políticas, Gestão e Diversidade” com intuito de “Explorar as especificidades na diversidade dos processos educativos” (PPC PEDAGOGIA-UEM) e outra denominada de “Políticas Públicas e Gestão Educacional: Docência e Diversidade cultural”, presencial, ofertada no quarto ano, segundo semestre apresentando carga horária de quatro horas aula semanas visando “Desenvolver estudos sobre políticas e gestão públicas que explicitem a diversidade cultural, administrativa e pedagógica nos diferentes espaços educativos” (PPC PEDAGOGIA-UEM).

Denota-se que diante de diversas disciplinas, apenas duas referem-se a questões de diversidade cultural, todavia, isto requer análises mais ampla para verificação do que estão sendo trabalhado nessas disciplinas, entretanto, ainda é um número ínfimo e apesar de uma ser ofertada no primeiro ano e a outra no quarto, os participantes do PIBID explicitam que em seus cursos não há discussões sobre a educação escolar indígena e que sentem a ausência desses conteúdos para a formação, enquanto futuros docentes indígenas.

Nesse sentido, a participante A.A.S salienta que em seu curso “[...] por exemplo, no curso de pedagogia, não tem assim como aprender como você vai dar aula em uma escola indígena [...]” (A.A.S., 2015), compreende-se que a acadêmica percebe isto, visto que não há o estudo de conhecimentos que embasem sua atuação. Outro participante, R. A.S destaca que desenvolveu diversos estágios em escolas do Município, mas não teve vivências práticas com os escolares indígenas e que conhecimentos afetos a essa área não são discutidos, de forma mais ampla, em seu curso. Os estudantes, participantes, desses cursos inferem que não possuem espaços para discutir questões afetas a educação escolar indígena, tal como documentos, históricos, conteúdos e também não elaboram materiais específicos.

O curso de Letras, conta com três estudantes que participam do PIBID-Diversidade, matriculados no segundo, terceiro e quarto ano. Este curso é oferecido nos períodos noturno e matutino, todavia, o mesmo apresenta algumas habilitações quais sejam: Habilitação Única – Português e Literaturas Correspondentes; Português/Francês e Literaturas correspondentes; Habilitação Dupla: Português/Inglês e Literaturas correspondentes; Habilitação Única: Inglês e Literaturas Correspondentes - Licenciatura e Bacharelado. A duração mínima é de quatro ou cinco anos, de acordo com a habilitação e tem prazo máximo de integralização de oito anos. Um dos intuitos essenciais do curso é formar os estudantes para que tenham o domínio “[...] de teorias linguístico-literárias; desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão e consolidar a oferta de cursos de pós-graduação *lato-sensu* e *stricto-sensu*”. Sobre o perfil desses profissionais, o documento explicita que

[...] o curso pretende formar indivíduos capazes de desenvolver uma prática didático-pedagógica calcada na estimulação da curiosidade, do espírito de pesquisa, da capacidade analítico-interpretativa crítica e da independência de opinião e do pensamento (PPC LETRAS-UEM, p.01).

Os indivíduos formados nesse viés poderão atuar, de forma mais ampla, nos anos finais do ensino fundamental e também no ensino médio, objetivando a promoção dos conhecimentos referentes a língua portuguesa e a literatura/inglesa, de forma integrada e dinâmica rompendo com rotinas e mecanizações das ações educativas, visando formar estudantes críticos (PPC LETRAS-UEM). A habilitação português e literaturas correspondentes, ao qual as participantes do projeto cursam, apresentam trinta disciplinas, dentre as quais está o estágio curricular.

Ao analisar os componentes curriculares do curso verificamos que este possui trinta disciplinas, com a carga horária total de 3.372 horas, dentre as quais não constatamos nenhuma disciplina que apresente em seu título a diversidade cultural ou algo relacionado com a cultura indígena. Há no curso uma disciplina do Departamento de Teoria e Prática da Educação, intitulada “Políticas Públicas e Gestão Educacional”, que a participante J.A.S afirmou que apresentou um trabalho referente as leis indígenas, e a participante G.F.N.P explicitou que fez um trabalho no qual “o tema era sobre educação escolar

indígena, “ai ela – a professora - pediu para explicar como era essa educação [...] ela escolheu os temas, ela escolheu vários grupos, ai um fazia sobre a educação do campo, quilombola [...]” diante disso a participante A.G.S.K salienta que esta abordagem não consiste em um estudo tão amplo, pois essa matéria

[...] é semestral, acabou o semestre a matéria acabou, nunca mais o tema é abordado, então, pelo menos quando eu fiz o primeiro ano essa política públicas a professora não tratou nenhuma questão indígena, foi a matéria semestral, acabou, nem linguística, nem nada, pelo menos eu nunca trabalhei, não foi trabalhado comigo nenhuma questão voltada para educação indígena ou algo do gênero, por isto não me sinto preparada para atuar lá [...] (A.G.S.K,2015)

A participante segue sua reflexão, sobre essa questão, salientando que por vezes como alguns estudantes moraram nas terras indígenas ou estudaram compreendem estar preparados para atuar nas escolas indígenas, por causa dessa vivências nas comunidades, mas indaga como implementar os conhecimentos apreendidos na universidade, visto que:

[...] meu curso de letras ele vai me formar trabalhar na área de letras, está mas se eu for trabalhar em uma escola indígena como que eu vou trabalhar o conteúdo que eu aprendi aqui fora, como que eu vou introduzi dentro de uma escola, se eu não moro lá, se eu não conheço [...] acho que é uma questão para gente pensar bem. Eu morei na aldeia, por exemplo, minha vida inteira, sai da aldeia, vim para UEM aqui fazer o curso de letras, o meu curso não vai me formar e se eu quiser voltar a trabalhar lá? Como que eu vou introduzir o meu conteúdo que eu aprendi aqui, dentro da aldeia, de que forma eu vou poder levar algum conhecimento, alguma coisa relacionada ao meu curso se no meu curso, o meu programa do curso não oferece ali nenhum subsídio pra mim aprender a trabalhar essas coisas na escola [...] (A.G.S.K., 2015).

Dessa forma, a participante ressalta a necessidade de abordar questões específicas para a promoção de uma formação mais ampla. A participante G.F.N.P destaca que essa formação vai além das experiências cotidianas, mas requer a realização de diversos estudos. As participantes consideram o curso muito importante, todavia, destacam que sentem a ausência de conteúdos no que tange a educação escolar indígena para uma futura atuação nas escolas

das aldeias, no sentido de implementar os conhecimentos que aprendem na universidade e adquirirem conhecimentos que proporcionem eles promoverem, de fato, uma educação que seja diferenciada. Nesse sentido, verifica-se que as acadêmicas compreendem a relevância dos cursos de licenciatura que frequentam, para a formação profissional e aprendizagem dos conteúdos, entretanto sentem ausência de estudos mais sólidos sobre o ensino nas escolas indígenas, visando embasar as práticas futuras nessas instituições.

O curso de História, com um integrante do projeto matriculado no segundo ano, oferta vagas no período noturno para a realização deste. Esse curso de licenciatura, ofertado em 4 anos, com carga horária de 3.372 horas objetiva formar um profissional crítico que compreenda os conhecimentos, enquanto, saberes que não estão estagnados, portanto estes são apreendidos de formas distintas, considerando que a escrita e a interpretação dos acontecimentos esta intrinsecamente relacionado aos momentos históricos em que são produzidos. Nesse sentido, o profissional dessa área necessita compreender o conhecimento por meio da produção, da criticidade e da transmissão desses saberes, articulando o “ensino, pesquisa e extensão” (PPC HISTÓRIA- UEM).

O campo de atuação para o Licenciado em História consiste no exercício da docência em escolas que contemplem o ensino fundamental, médio e superior, considerando as devidas especializações, além disto está a possibilidade de ser historiador e/ou desenvolver pesquisas na área. Esse profissional poderá formular conhecimentos, inferir críticas sobre as produções da área e especificamente, socializar conhecimentos e formar estudantes que apresentem ações críticas (PPC HISTÓRIA-UEM). Ao analisar sobre a seriação das disciplinas, observamos que a grade do curso de licenciatura em história oferta trinta e uma disciplinas, contendo os estágios e as optativas.

No que se refere as disciplinas obrigatórias, constatamos que História do Paraná I aborda questões relacionadas aos indígenas, já que em seu objetivo está o “Registro da experiência multicultural manifestada nas comunidades indígenas, nos movimentos populacionais e sociais do Paraná” (PPC HISTÓRIA-UEM), nas optativas verificamos duas disciplinas intituladas de “Tópicos Especiais em Etno-história das Populações Indígenas no Brasil” e “Tópicos Especiais em Pré-história”. No que refere-se a primeira o intuito

constitui-se de analisar os acontecimentos sobre os povos indígenas e também não indígenas no Brasil, compreendendo conceitos articulados a etno-história das populações indígenas mediante ao debate sobre a presença desses povos nas regiões brasileiras, para a segunda objetiva-se estudar o “desenvolvimento conceitual da pré-história, das suas relações com história e do processo da ocupação da Terras do continente Americano e do Brasil” (PPC HISTÓRIA-UEM) visando, assim, compreender conceitos e teorias referentes a pré-história, ao homo sapiens e situação dos povos indígenas.

Sobre o curso de história o participante V.P explicita que este apresenta estudos sobre as populações indígenas, questões históricas e atuais, sobre territórios, costumes, lutas, resistências, sobretudo, na primeira disciplina optativa, mas que ainda não houve discussões no que se refere a educação escolar indígena, apesar de que esses conhecimentos são essenciais em sua formação, o estudante entende que esse ensino também deveria ser abordado. O mesmo salienta que um professor indígena necessita aprender conhecimentos específicos, questões afetas a cultura, mas também os conhecimentos universais, para uma formação ampla e sólida, não pode se restringir apenas ao primeiro, pois há que se considerar que essas comunidades se relacionam com a sociedade envolvente.

A graduação em Ciências Sociais, cursado por um integrante do PIBID, possui as habilitações em licenciatura e Bacharelado, com a duração mínima de quatro e cinco anos e máxima de oito anos. O objetivo do curso, conforme seu PPC, é incentivar a reflexão e análise das localidades e regiões do Paraná, mediante a constituição econômica e social do Brasil, objetivando atender, de forma satisfatória, os ensejos presentes no Estado, por profissionais que promovam uma educação de qualidade, nos diferentes níveis de ensino, além da possibilidade desses profissionais desenvolverem pesquisas de cunho científico sobre os temas relacionados a área (PPC CIÊNCIAS SOCIAIS-UEM).

No que tange ao campo de atuação, o curso pretende formar profissionais que possam atuar em distintas áreas, tais como Sociologia, Antropologia e também Ciências Políticas. O licenciados podem proferir aulas de sociologia, no ensino médio, destaca-se que “A área de ensino assim denominada propõe trabalho interdisciplinar e multidisciplinar entre História, Geografia, Sociologia e Filosofia” (PPC CIÊNCIAS SOCIAIS-UEM).

O Curso oferece trinta e oito disciplinas, entre as optativas constatamos duas disciplinas que apresentaram no nome a palavra indígena ou nos objetivos, sendo elas “Introdução à Etnologia Indígena Brasileira” e “Novos Territórios para a Antropologia no Brasil”, a primeira visa debater sobre os enfoques basilares no que se refere as populações indígenas habitantes das “baixas ?? da América do Sul; apresentar os principais temas e problemáticas contemporâneos que norteiam os estudos etnológicos ameríndios; [...] e assim também “examinar os principais métodos etnológicos presentes nos estudos etnológicos e como eles são úteis a outros campos da antropologia” (PPC CIÊNCIAS SOCIAIS-UEM). Referente a outra disciplina, a mesma tem intuito de abordar questões etnográficas no que tange a antropologia, mediante duas percepções, primeiro “para revisitar as populações às quais os primeiros estudos foram dedicados, como as populações indígenas e as de origem africana, seja para dedicar-se a outros estudos” (PPC CIÊNCIAS SOCIAIS-UEM). O estudante desse curso explicita que esses conhecimentos podem embasar o seu trabalho nas escolas indígenas, mas infere que estudos sob a composição de ensino diferenciado não é abordado, portanto, sente ausência desses conhecimentos para fundamentar as suas ações educativas no futuro.

Do mesmo modo com um participante do projeto PIBID-Diversidade matriculado, está a Educação Física, ofertada nos períodos integral e noturno, com duração mínima de quatro e cinco anos e máxima de sete e oito anos. O intuito, principal, do curso é propiciar a aquisição os conhecimentos essenciais para o profissional da área exercer suas práticas, mediante uma formação consistente e que prepare esse estudante para atuar futuramente enfrentando os desafios resultantes das modificações do mercado, em suma, da sociedade (PPC EDUCAÇÃO FÍSICA – UEM). A atuação do mesmo ocorrerá como educador, dessa forma esse profissional estará preparado para atuar como professor desde as séries iniciais até o ensino médio, ele necessitará receber uma formação sólida, nas palavras do documento

Os professores formadores têm um papel fundamental em todo o processo de formação do professor de educação física, a medida em que devem assumir a responsabilidade de fazer/promover uma articulação entre os conhecimentos presentes nesta formação em atitude dialógica dentro de disciplinas curriculares, tendo como eixo articulador a

problemática da formação humana, da escola e do ensino.
(PPC EDUCAÇÃO FÍSICA, p.02)

Nesse sentido, compreende-se o destaque que o curso profere aos formadores, delegando a responsabilidade pela compreensão da articulação que pautará a aprendizagem dos conteúdos ensinados. Sobre a análise da grade curricular observamos que o mesmo oferta trinta e nove disciplinas, dentre as quais não verificamos nenhuma disciplina que apresentasse em seu título ou objetivo questões relacionada a diversidade cultural ou mais especificamente aos indígenas. Ressaltamos, que nos estágios supervisionados I e II está a presente frase “levando em consideração a diversidade de contextos e situações que se apresentam: pública e particular, de centro, de periferia e de zona rural”. Destarte, compreendemos que diante disso poderiam estar presentes as comunidades indígenas, pois estão na zona rural, no entanto, segundo relatos do acadêmico M.A.P seus estágios foram desenvolvidos em diversas instituições escolares de Maringá, nos centros e nas periferias e que apesar de estar em seu último ano também não se recorda de discussões referentes a educação escolar indígena ou questões correlatas.

O estudante destaca que apenas com a formação dos cursos de licenciatura não se constitui, efetivamente, uma compreensão sobre a atuação docente nos contextos escolares indígenas.

Cabe ressaltar que essa ausência pode ser reveladora de alguns elementos, entre eles o fato de a universidade ter permanecido, durante muito tempo alheia a presença dos indígenas neste país, bem como permeada pela lógica recorrente até a década de 1970 da sua integração a sociedade nacional (NOVAK,2015). Outro elemento refere-se a formação dos professores universitários, como verificamos, nos cursos atuais em que os acadêmicos indígenas estão matriculados há ausência ou abordagem insuficiente sobre a questão indígena, mesmo considerando a Lei nº. 10.639/ 2003, bem como a lei nº11.645/ 2008 que institui a obrigatoriedade das da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no ensino fundamental e médio. Compreendemos que se a universidade é o lócus de formação desses profissionais que trabalharão nesse nível de ensino, as mesmas deveriam estar presentes em suas grades curriculares.

Salientamos ainda que para essa discussão se efetivar nas grades curriculares faz-se necessário a formação dos professores do ensino superior, que são oriundos de grades curriculares de graduação e cursos de pós-graduação que também não abordam a temática, como pode ser revelado na apresentação dos cursos da UEM em que os acadêmicos indígenas futuros licenciados estão matriculados.

Neste contexto, constatamos que os acadêmicos compreendem a importância dos cursos que frequentam para a sua formação profissional, todavia não se sentem amplamente preparados para atuarem nas escolas indígenas, por não possuírem conhecimentos sobre essa modalidade de educação, pois há algumas atividades definidas, sobre a educação escolar indígena, mas não há algo que reflita, analise, investigue essa área. Entendemos ser relevante abordar os conhecimentos universais no que se refere a questões pedagógicas de como se trabalhar nas escolas indígenas, o histórico, legislação, linguística e outras temas afetas a língua indígena, a cultura, considerando aos conhecimentos tradicionais nesse processo.

Esta reflexão vai ao encontro dos escritos de Faustino (2012) sobre os conhecimentos relevantes para atuar nas escolas indígenas, necessitando o professor conhecer e compreender a organização dessas instituições escolares, os documentos, legislação que regem o ensino e estudos sobre o currículo diferenciado. Nesse sentido, compreendemos, inicialmente, que há necessidade que tais conhecimentos sejam abordados na formação do professor indígena para que o mesmo possa atuar de forma plena, promovendo o desenvolvimentos das crianças, pois é a graduação que infere nessa primeira formação.

Reflete-se que essa formação não corrobora com a atual proposta de educação, básica, bilíngue e intercultural. Isto em dois sentidos, que ao fim estão articulados, pois não considerando essas questões não pensam, uma formação docente, embasada tanto teoricamente, quanto por meio, de experiências, que promovam um ensino diferenciado nas instituições escolares, também não relacionam a educação básica ao ensino superior, pois em ambos os objetivos estão se apresentando distintos. Destaca-se que não pensamos em um ensino diferenciado, com o intuito do que se apregoa nas políticas, de manutenção do sistema econômico vigente, mas aquele que promove o pleno

desenvolvimento humano, por meio da aprendizagem, assegurando as particularidades.

Considerando este contexto e as discussões que o permeiam, no tocante a formação superior dos docentes indígenas no Paraná é que pensaremos, nos próximos itens, as implicações do projeto PIBID-Diversidade da universidade estadual de Maringá-UEM na formação desses participantes.

4.4 O PIBID-Diversidade na UEM: implicações para formação inicial para o exercício da docência em escolas das Terras Indígenas

Para além da formação constituída na graduação, esses acadêmicos indígenas que participam do programa PIBID-Diversidade, como já mencionado anteriormente. Este tem o intuito de aperfeiçoar a formação inicial de seus participantes, no que se refere a futura atuação docente nas escolas indígenas. Portanto, nesse item abordaremos as ações desenvolvidas durante os anos de 2014 e 2015, no programa, a fim de analisar e refletir sobre as implicações para a formação inicial, pensando o significado deste em um contexto de formação universitária que não se caracteriza como intercultural.

A fim de compreender os resultados, as contribuições, constituindo-se assim o que a participação no projeto possibilitou para formação profissional dos participantes, serão apresentadas as ações desenvolvidas e o relatos proferidos pelos bolsistas de iniciação à docência acerca delas, além das reflexões fundamentadas teoricamente, por autores que abordam a temática formação inicial, professores indígenas e formação docente embasadas no referencial teórico histórico cultural. Para tanto, primeiramente, abordarmos o referencial que o embasa o referido projeto, após realizamos as análises das ações.

4.4.1 Teoria Histórico Cultural

As elaborações de Lev Semionovich Vigotski (1886-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903 – 1979) no tocante a Teoria Histórico Cultural, embasaram as ações realizadas no programa Pibid Diversidade - UEM. Portanto, compreende-se imperativo versar os pressupostos desse referencial, evidenciando os elementos alusivos à educação escolar e atuação docente, nessa perspectiva destaca-se a categoria mediação. Dessa forma, cabe salientar que as referidas discussões fundamentaram as reflexões e análises, no que tange as implicações na formação dos participantes do PIBID-Diversidade- UEM, realizadas posteriormente.

Nos primórdios do século XX, os precursores, apresentados anteriormente, elaboraram os preceitos que constituem a Teoria Histórico Cultural, em um período revolucionário na Rússia, fundamentando-se no materialismo histórico dialético, proposto por Karl Marx (1818 - 1883) e Frederich Engels (1820-1895). 'Diante disso, Tuleski (2008) afirma que há certa complexidade em estudos afetos a teoria, visto que distintas traduções omitem de seus escritos os princípios revolucionários que a constitui. Exposto isto, destaca-se que não pretendemos apresentar de forma mais ampla o contexto, visto as questões centrais da pesquisa, mas entende-se que ele é intrínseco a compreensão desse referencial.

Luria (2006) assevera que esta teoria tem como proposta, em suas elaborações iniciais, a formulação de preceitos que transcendessem as concepções que figuravam até o momento histórico, a saber, o biologicismo, presente em pesquisas da área da psicologia, ao qual enfatizava questões afetas ao biológico no tocante ao desenvolvimento do sujeito. Os estudos formulados no âmbito dessa teoria compreendem que os sujeitos se apropriam das elaborações historicamente, formuladas, pela humanidade. Entretanto, essa apropriação não se materializa espontaneamente, mas sim diante a mediação com os pares mais desenvolvidos, inferindo na zona de desenvolvimento caracterizada como iminente, compreende-se que nesta o

indivíduo necessita de auxílio para a realização de determinadas ações (VIGOTSKI, 2007).

Conforme Leontiev (2004) os indivíduos não se constituem humanos devido, somente, as suas características biológicas, mas mediante a aquisição da cultura, isto é, em relações com o meio e com outros homens, portanto apreende-se a humanidade. Nesse sentido, compreende-se que as características que conferem a humanidade não se constituem de forma inata, mas são adquiridas ao decorrer de toda a vida, na apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade. Dessa forma, pode-se dizer que quando um indivíduo nasce, já há um mundo amplo constituídos por fenômenos e objetos, o qual ele irá apropriar-se ao se relacionar com o meio, sobretudo, mediante a mediação inferida pelos adultos nesse processo.

Mello e Lugle (2014) ressaltam que as pessoas se constituem, enquanto seres humanos, socialmente, ou seja, suas as capacidades, inteligência e também personalidades, não são inatas, mas sim aprendidas. O indivíduo nasce em um ambiente permeado por objetos, costumes, saberes, sendo estes a cultura elaborada historicamente pela humanidade. Corroborando com esse pensamento Marx (1962) já apresentou em seus estudos a ideia de que o sujeito só se constitui humano na apropriação dos aspectos, referentes a natureza e a cultura, modificando-os e se transformando. O homem cria e transforma, ao mesmo tempo, a ele mesmo e ao meio, distinguindo-se de animais, que repetem instintivamente sempre as mesmas ações.

Nesse sentido, Leontiev (1978) esclarece que uma das diferenças em relação aos homens e os animais, é que este primeiro, se apropria das experiências elaboradas historicamente pela humanidade. Distinguindo-se de animais, o homem realiza atividades de caráter criador e produtivo, a saber, o trabalho, elaboram objetos que atendam às suas necessidades, conseqüentemente também produzem conhecimentos acerca das suas produções. O autor assevera que os conhecimentos e técnicas elaboradas solidificam-se na produção material e intelectual das gerações. Nas palavras de Leontiev (1978)

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Dessa forma, compreende-se o homem enquanto sujeito, histórico e cultural, pois são as condições de caráter social e material que resultam na formação do sujeito. Conforme Leontiev (1978) nesse processo de formação é iminente as relações desenvolvidas entre os sujeitos, nas palavras do referido autor “As suas relações com o mundo têm sempre como intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação” (LEONTIEV, 1978, p.272).

Pois, a utilização dos elementos culturais, gestadas pela humanidade, exigem a aprendizagem, constituída nas relações sociais. Desta maneira, sujeitos, aprendem a usar os instrumentos, objetos e conhecimentos conforme o uso já estipulado, social e culturalmente, pelas gerações precedentes. Ao tempo de aprendizagem desses instrumentos, objetos, o indivíduo acumula distintas experiências, resultando no exercício, recorrente, de suas percepções, elaborando suas memórias, internalizando a linguagem, o pensamento, incidindo na formação da personalidade e da inteligência do ser humano (MELLO; LUGLE 2014).

Vigotski (2007) assinala que as funções psíquicas se constituem a partir de duas perspectivas, a saber, são elas, interpsíquicas e intrapsíquicas. A primeira formula-se com a internalização das aquisições realizadas, ou seja, o conhecimento que esta externo passa a figurar, por aquisição, internamente. O segundo constitui-se a partir desse caracterizando-se individualmente pelo comportamento. Conforme Sforzi, Palanga e Galuch (2002)

A aprendizagem constitui-se no processo de apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, não sendo imanente ao sujeito, mas construído na relação mediada pelo outro e pela cultura. A internalização das funções psíquicas é um processo eminentemente social, não tendo, pois nenhuma chance de ocorrer fora desse âmbito racional (SFORZI, PALANGA E GALUCH, 2002, p.113).

Dessa forma, destaca-se que não é apenas a relação com seus pares mais experientes, que determina o seu desenvolvimento, mas, em centralidade, os conhecimentos perpassados nessa relação que propicia o processo de aprendizagem (SFORNI, 2008). A esse respeito Leontiev (2004) discorre, sobre os conhecimentos, cotidianos e científicos, ao qual o primeiro se elabora espontaneamente, nas vivências diárias, possibilitando compreensão imediata dos acontecimentos, inferindo na zona denominada de “desenvolvimento real”. No que concerne ao científico esse infere na “zona de desenvolvimento proximal”, aquilo que o sujeito ainda precisa aprender, no qual os conceitos são apropriados mediante a instrução, possibilitando o desenvolvimento da consciência e a compreensão dos fenômenos em sua amplitude.

Aponta-se que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem [...]” (Vygotski, 2001, p.116). Vigotski (2001) infere que aprendizagem e desenvolvimento estão unidos, entretanto, não linearmente, pois aprender antecede o desenvolver dos sujeitos. A aprendizagem, relevante, acontece quando a criança utiliza aquilo que ela já sabe e a partir disso e em colaboração com os pares mais experientes aprende aquilo que ela ainda não tem conhecimento. A partir dessa perspectiva Mello E Lügge (2014) afirmam que o ensino que ocasiona o desenvolvimento requer a colaboração dos pares mais experientes, ou seja, este, pode ser o professor, entretanto, não somente ele.

Vigotski (2007) explicita que o desenvolvimento e a educação são elementos intrínsecos, nesse sentido compreende-se que a educação deve ser considerada como promotora das potencialidades humanas, caracterizada por aspectos culturais, históricos e linguísticos, possibilitando a compreensão da sociedade.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que função da escola é propiciar a humanização dos estudantes, a partir do desenvolvimento desses sujeitos em suas mais elevadas potencialidades, nesse processo o docente constitui-se o mediador com mais experiência. Nesse sentido, as formações de professores necessitam embasar-se em teorias que visem sustentar as práticas pedagógicas, possibilitando o pleno desenvolvimento dos escolares. Vigotsky,

Leontiev e Luria destacam que a condição iminente para o desenvolvimento refere-se ao processo de aprendizagem das experiências historicamente elaboradas e acumuladas pela humanidade. Nesse sentido, os pressupostos da teoria histórico cultural possibilitam a fundamentação de uma teoria de cunho pedagógico, ao apontar e conceituar questões essenciais ao entendimento dos processos de desenvolvimento humano, bem como oferecer subsídios para as práticas docentes, objetivando uma mediação de qualidade (MELLO, LUGLE, 2014).

Diante dessa compreensão, as autoras Mello e Lügge (2014) consideram a escola como espaço organizado para a promoção da aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento, partindo-se do cotidiano para a apropriação dos conhecimentos científicos, no qual um ensino sistematizado, organizado, propicia a formação de um aluno crítico, com consciência teórica, ao qual compreende os acontecimentos em suas múltiplas determinações. Nesse sentido, Vigotski (2001) salienta que há a necessidade de uma mediação de qualidade, na qual o adulto com mais experiência, nessa relação, promove para a criança a aquisição de elementos de cunho cultural e científico, dessa forma destaca-se que “O próprio processo de aprendizagem se realiza sempre em forma de colaboração entre as pessoas” [...] (VIGOTSKY, 2006, p. 271)

Conforme Mello e Lügge (2014), nas instituições escolares, a realização dessa mediação não se constitui de forma autoritária, portanto a mesma caracteriza-se por uma relação desenvolvida entre parceiros, no âmbito do processo de aprendizagem, no qual um adulto, contendo mais vivências e indivíduo, em situação de aprendizagem, se relacionam visando a apropriação de conhecimentos, historicamente elaborados e a partir daí desenvolvem suas potencialidades.

No tocante as discussões sobre mediação, Sforzi (2008) ressalta, constituir-se essencial esclarecer que esta não é restrita somente ao “auxílio” do docente aos estudantes, nas ações pedagógicas, mas compreende-se os conteúdos também como mediadores, dessa forma “a atenção volta-se não apenas para a relação professor –aluno, mas sobretudo para a relação professor-conhecimento-aluno” (SFORZI, 2008, p.01) Compreende-se que a

mediação proferida pelo docente, impulsiona o desenvolvimento ao instituírem os conceitos/conteúdos nessa relação.

Por vezes entende-se a mediação, como apenas a figura do professor interagindo com os estudantes durante as ações realizadas em sala de aula. Dessa forma, apresentam-se, entendimentos, no qual referem-se a mediação dos pares mais desenvolvidos com os demais sujeitos, como essencial, por que baseia-se em uma relação democrática ou também como valorização da função de professor. Esses entendimentos, não corroboram, com o conceito em si da mediação, categoria essencial dos pressupostos da teoria histórico cultural (SFORNI, 2008).

A mediação compreende a relação professor-conhecimento-estudante. Apresenta-se o professor como mediador, mas também os conhecimentos abordados por ele constituem-se em mediadores culturais. Primeiramente, destaca-se que o legado de caráter simbólico e material, deixados pelas gerações precedentes, não estão nos sujeitos, mas sim em objetos e saberes sistematizados. Para que sejam apropriados, apreendidos, necessitam que ações, operações mentais e motoras já tenham se formado. Nesse sentido, Leontiev indaga “Poderão formar-se estas ações e operações na criança sob a influência do próprio objeto? (1978, p.321)” Ele explicita que não, pois que estas estão nos objetos, de forma subjetiva. As aptidões, conhecimentos e experiências elaboradas em âmbito histórico, não nascem, ou são “dadas” aos indivíduos, apenas estão postas nos objetos(SFORNI,2008).

Assim, para apropriar-se deles, os seres humanos, necessitam relacionar-se com esses fenômenos mediante a relação com outros homens, ou seja, comunicando-se com eles. Nesse sentido, a criança aprende adequadamente as atividades constituindo-se o processo educacional (SFORNI, 2008). Nas palavras da autora

As ações e operações requeridas, bem como a formação das faculdades e funções necessárias à sua realização apenas são desenvolvidas na criança porque a relação que ela estabelece com os objetos é mediatizada por outros seres que já se apropriaram desses objetos. Podemos então ampliar o conceito de mediação, incluindo a mediação social, como ação compartilhada entre pessoas com os elementos mediadores. A criança entra em comunicação prática e verbal com outros

sujeitos que já dominam as ações e operações com os mediadores culturais.” (SFORNI, 2008, p.02)

A mediação, acontece, para além da espontaneidade, desta forma em alguns anos a criança adquire os conhecimentos elaborados pelas gerações anteriores. Nas instituições escolares insere-se as crianças em diversos modos de relações sociais, no que tange ao ensino a interação apresenta um elemento expressamente definido, isto é, a intencionalidade, visto que essa relação objetiva um fim específico, a aprendizagem, no qual os diálogos entre os docentes e os escolares, apresentam como motivo, o estudo (SFORNI, 2008)

Distinguindo-se das aprendizagens motoras, na qual a fala, por vezes apresenta, ser suficiente, as aprendizagens, no que se refere a escrita, leitura e cálculo, aborda determinadas convenções que somente pela observação não se apropria, tampouco pela fala prática de outras pessoas, ainda que no ambiente apresente textos, palavras e letras, constituindo-se essencial que a comunicação verbal e prática sejam intencionais, possibilitando ações que sejam adequadas ante aos objetos, visando a apropriação pela criança desses recursos simbólicos que propiciem a formulação das ações mentais. É necessário que o professor desenvolva ação e intencionalidade direta, para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos, pois “[...]na aprendizagem de uma atividade mental o foco da ação do mediador são as funções mentais envolvidas no processo de apropriação de um determinado conhecimento. (SFORNI, 2008, p.07)

Compreende-se que nas instituições escolares, no contexto educativo, acontecem duplas mediações, isto é, uma entre os professores e os escolares e entre os conhecimentos e os estudantes. No entanto, a mediação, conceituada na Teoria Histórico Cultural só se concretiza, quando possui nessa relação entre professores e escolares, os conteúdo/conhecimentos, assim, expressa-se: professor-conteúdo-escolares. Dessa forma, ela não refere-se, somente, ao apoio do professor ao estudante, mas, sobretudo, quando apresenta nessa relação, um elemento central, a saber, o conhecimento (SFORNI, 2008).

Ao compreender o conceito mediação, para além da presença docente junto aos escolares, entende-se que a centralidade está na “ação sobre e com objetos específicos – os elementos mediadores, o foco da atenção volta-se para o conteúdo a ser ensinado e o modo de torná-lo próprio ao aluno” (SFORNI, 2008, p.08). Dessa forma, considera-se que a mediação proferida pelos professores inicia anteriormente a sua aula, mas começa na sistematização do conteúdo, em sua organização, em suma, desde o seu planejamento. É no âmbito da aprendizagem proferida na instituição escolar, dos conhecimentos organizados e sistematizados, que o sujeito é capaz de acessar aos conhecimentos, desenvolvendo a consciência sobre o seu entorno, para tanto o docente necessita organizar as suas ações a fim de promover a instituição escolar como espaço de aquisição das produções históricas e culturais elaboradas pelas gerações precedentes (SFORNI; GALUCH, 2006). A partir dessa perspectiva,

Podemos, ainda, reconhecer que a afirmação do papel mediador do professor no processo de aprendizagem do estudante não é uma afirmação política de valorização do professor, mas basicamente de valorização do conhecimento sistematizado :A valorização do conhecimento sistematizado estende-se, por decorrência, à valorização do professor como aquele que domina o saber e os meios de torná-lo acessível ao estudante. Ao evidenciar o domínio dos conhecimentos na atividade de ensino, ou seja, no efetivo exercício desse tipo de mediação é que se justifica a valorização profissional do professor (SFORNI, 2008, p.08).

Mello e Lugle (2014) salientam que o docente no contexto de aprendizagem, necessita preocupar-se em elencar conteúdos de qualidade referentes a cultura de cunho humano, em seguida, de forma metodológica propor diversas ações que possibilitem a apropriação do conhecimento em “sala de aula”. Pensando na superação das capacidades desses sujeitos, requer o professor mapear nas crianças, o que está na zona de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que este já desenvolve sem auxílio de outros e também o que o mesmo necessita de auxílio para a realização, a saber, zona de desenvolvimento proximal. Nesse sentido, além de compreender o que eles já sabem é essencial entender, enquanto docente, como irá atuar, transcorrer nesses processos até a aquisição de novos conhecimento.

Desta maneira, o professor necessita promover vivências a fim de que seus alunos acessem e se apropriem da cultura elaborada no âmbito da humanidade, criando assim outras necessidades de caráter humanizador que possibilite um amplo desenvolvimento dos sujeitos. Destarte, pensar ações que possibilitem isso, requer planejamento, sistematização do conteúdo e organização, visando o desenvolvimento de atividades que possibilitem aos estudantes a reflexão, investigação, escolhas e elaboração de hipóteses. Cabe a escola formar os sujeitos e nesse processo o docente será o adulto mais experiente (MELLO; LUGLE, 2014)

Denota-se que esses são alguns dos princípios referentes as ações do professor, a partir dessa teoria, nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, entende-se que a formação obtida no projeto, será fundamentada por esses preceitos. Apresentamos essas proposições, a fim de refletir sobre os preceitos que constituem essa teoria, no tocante, sobretudo, aos docentes, visto que o projeto de formação inicial de professores indígenas, analisado nesta pesquisa, embasa-se nesse referencial. Nesse sentido, a mesma também contribuiu nas análises e reflexões das ações e relatos dos participantes acerca da participação no projeto, no qual em seguida, descreveremos as ações nele realizadas e nos pautaremos nessa teoria para as discussões.

4.4.2 – PIBID-Diversidade em 2014: Descrição das ações pedagógicas e relatos dos acadêmicos sobre o primeiro ano do programa

O PIBID-Diversidade passou a figurar na Universidade Estadual de Maringá (UEM) em 2014, no Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História. Neste ano a pesquisa sobre o programa na UEM, não havia iniciado, tendo em vista que a pesquisadora só integrou o mestrado a partir de 2015, porém compreende-se necessário abordá-lo desde o início para melhor compreensão do objeto estudado, utilizando-se da leitura de relatórios técnicos, atas e observações participantes, visando assim descrever algumas ações para discutir o que estas propiciaram no que se refere a formação docente.

Para iniciar o projeto houve primeiramente uma reunião no ano de 2014, no qual as coordenadoras apresentaram aos acadêmicos indígenas de licenciatura a proposição desse programa, presentes no subprojeto, seus objetivos e ações que seriam desenvolvidas, além de dialogar com os estudantes sobre novas proposições a ser inseridas no programa, conforme demandas desses sujeitos .

Nos primeiros meses, de Março a Maio, os estudantes elaboraram materiais didáticos diferenciados, para a utilização em escolas indígenas, inferindo sobre o objetivo do programa de pensar metodologias distintas para promoção de uma educação de qualidade, houve também pesquisas e levantamentos sobre brincadeiras Guarani, que seriam utilizadas nas futuras práticas pedagógicas realizadas em escolas indígenas e também no Centro Social Infantil Mintangue-Nhiri, localizado na Associação Indigenista – ASSINDI-Maringá, além de estudos sobre etnografia e participação na palestra "As Organizações Internacionais e as políticas educacionais dos anos de 1990" ministrada pela professora Dr^a Elma Julia Gonçalves de Carvalho, observou-se que todas as atividades foram orientadas e acompanhadas por duas supervisoras.

No que se refere a elaboração de materiais didáticos, evidencia-se esta ação desde o início do PIBID até ao final desse primeiro ano, tendo como finalidade a utilização nas escolas das aldeias, além de modelos no que tange a metodologias diversificadas ao elaborarem materiais em línguas indígenas. Isto é uma necessidade, pois como destaca Faustino (2006; 2010) em seus estudos há a ausência de materiais específicos nas escolas das terras indígenas, sobretudo bilíngues, restringindo-se há alguns livros, todavia é essencial a presença desses recursos para a promoção da aprendizagem da leitura e da escrita.

Houve também momentos de participação em palestras e formações de professores para a instrumentalização teórica dos participantes. Destaca-se o curso de jogos matemáticos, ministrado pelo professor mestre João Cesar Guirado, com o intuito de explanar possibilidades lúdicas para um ensino de matemática diferenciado. Neste curso, os acadêmicos participaram juntamente com professores e pedagogos indígenas do Estado, que atuam em outros projetos coordenados pela professora Rosangela Célia Faustino. Entendemos

que estes são momentos muito importantes em que os atuais professores indígenas contribuem, ao relatar suas experiências, com estes acadêmicos que futuramente atuarão nas escolas das comunidades.

Outro momento de formação para os acadêmicos participantes do PIBID-Diversidade foi o **"IV Seminário de Educação Infantil/Estudos e Intervenções Educativas: Desafios de Professores e Crianças"**, organizado pela professora Doutora Marta Chaves e o seu Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEEI). Importante destacar que anteriormente a participação no evento, foram organizados grupos de estudos entre os participantes, supervisores e demais pesquisadores do LAEE, no qual realizou-se a leitura de textos que seriam discutidos após no evento, promovendo debates sobre a compreensão dos mesmos, abordando a educação infantil. Entre as ações e objetivos do curso foi solicitado que se relacionasse os conteúdos a questão da educação escolar indígena.

No tocante aos estudos teóricos, Sforzi e Vieira (2008), amparada nos pressupostos da teoria histórico cultural, assevera que é intrínseco a formação de professores uma fundamentação teórica que sustente as práticas, pois estão serão mediada pelas teorias e conceitos adquiridos pelos docentes, isto é, as ações educativas necessitam estar fundamentadas em conhecimentos. Neste sentido, compreende-se que os conhecimentos apropriados possibilitaram os futuros docentes realizar reflexões sobre as suas intervenções pedagógicas, promovendo, assim, a ampliação do seu pensamento no que tange a promoção de uma educação que propicie a aprendizagem dos estudantes.

Outra ação realizada, nesse primeiro ano do programa, constituiu-se na descrição, de forma detalhada, de escola indígena ou de um espaço de educação não formal, a saber o Centro Social Mitangue-Nhiri, localizado na cidade de Maringá, a fim de conhecer a organização dessas instituições e os documentos que embasam as mesmas, tais como o regimento escolar e o projeto político pedagógico, em seguida realizou-se o fichamento desses documentos. Evidencia-se que durante diversos momentos houve reuniões para a discussão dos estudos propostos, com a presença das coordenadoras e supervisoras, nesses momentos os participantes realizaram reflexões sobre a

educação escolar indígena, nesse sentido destaca-se a fala da participante A.G.S.K inferindo “quero aprender mais sobre esse ensino, ter mais leituras, no meu curso não vemos nada dessas coisas”.

Verifica-se que o PIBID-Diversidade é constituído por estudos e intervenções. Nesse sentido, Ambrosetti et. al. (2013, p.156) ressalta ser fundamental compreender a relação constituída entre teoria e prática como indissociável para a formação docente, sendo estes “domínios que se integram no saber profissional requerido pela ação de ensinar”. Dessa forma, os cursos de formação docente necessitam articular ambos, compreendendo um como expressão do outro. Após a formação teórica, proferida por estudos de textos, participação em palestras, formações, iniciaram-se as práticas pedagógicas nas instituições escolares e centros sociais indígenas, tendo em vista que os acadêmicos indígenas, estavam em momento de aula, constatou-se que não foi possível que todos proferissem aulas nas escolas das terras indígenas, devido a isso atividades também foram realizadas em um centro social infantil indígena, no município de Maringá.

Primeiramente, constata-se que houve um processo anterior a efetivação das práticas pedagógicas, constituindo-se de uma reunião geral para a discussão das próximas ações no qual participaram as coordenadoras, supervisoras, os bolsistas e as professoras W.R.F., da etnia Kaingang, e J.R.A, não indígena, ambas docentes no Centro Social Infantil Indígena Mitangue-Nhiri. Definiu-se nesse dia quais seriam os conteúdos abordados durante as intervenções, diante as demandas dessas instituições.

Os acadêmicos do PIBID ficaram responsáveis por ações específicas, no qual a participante , do curso de letras iria elaborar o planejamento e as ações referente ao alfabeto; o estudante de ciências sociais ficou imbuído por trabalhar com literatura “Mil Pássaros pelo Céus” e assim abordar os instrumentos musicais presentes na história; o estudante de história, foi imbuído de desenvolver ações em torno de diferentes espécies de arvores, utilizando a história “Rubens, o semeador”; a participante de pedagogia , por ser falante da língua indígena contaria mitos em Kaingang, escolhendo a lenda lara; o estudante de educação física iria proferir suas aulas com o tema brincadeiras indígenas.

Pôr fim outra acadêmica do curso de letras realizaria as intervenções na Escola Estadual Indígena Yvy porã, no qual em contato com o diretor indígena, encaminhou-se para o quarto ano e concomitantemente com a professora elencaram a disciplina de matemática e o conteúdo da tabuada, no intuito de promover a aprendizagem dos estudantes utilizando da ludicidade, com brincadeiras e jogos.

Destarte, iniciaram os estudos para a elaboração dos planejamentos, de acordo com os conteúdos elencados. Aqueles que contariam histórias pesquisaram técnicas para realizá-las e estudaram textos sobre os temas, assim como os demais. Com o apoio das supervisoras concluíram os planejamentos e encaminharam as coordenadoras que realizaram discussões sobre esses com os participantes que após concluíram e iniciaram a elaboração de materiais que utilizariam em suas aulas. Para melhor compreensão, abaixo, tabela com os conteúdos e materiais elaborados.

QUADRO 03: CONTEÚDOS E RECURSOS PARA INTERVENÇÃO- 2014

ACADÊMICO	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	RECURSOS PEDAGÓGICOS
A.G.S.K	Alfabeto - português (planejamento anexo 01)	- o jogo da memória - slides para apresentação da História; - fichas com imagens e informações sobre a vida e obra da autora.
E.N.C	Mitos tradicionais kaingang (planejamento anexo 02)	- Fichas de Peixes; fichas de conteúdos
J.R.S	Pássaros - literatura: mil pássaros pelos céus (Ruth rocha) (planejamento anexo 03)	- fichas de instrumentos musicais; Fichas com pássaros; Fichas vida e obra da autora; jogo da memória; mascaras de pássaros e cd com sons de instrumentos musicais.
R.A.S	Regras de Jogo - O Futebol dos bichos (literatura) (planejamento anexo 04)	-CAIXA TV – recurso de contação de história; fichas vida e obra do autor Pedro bandeira; fichas para desenhos dos animais.
V.P	Arvores - literatura: Rubens, o sementeiro (Ruth rocha) (planejamento anexo 05)	- jogo arvore pedagógica - fichas com diferentes espécies de arvores - fichas com a vida e obra da autora

J.A.S	Matemática: tabuada (planejamento anexo 06)	Mosaicos da Multiplicação; Passatempos, fichas de tabuadas.
--------------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Observa-se nesta tabela a elaboração de materiais com a vida e obra das autoras de literatura infantil que serão abordadas no ensino dos conteúdos elencados. No que refere-se a estas ações Chaves (2013) assinala que as práticas pedagógicas realizadas com literatura infantil potencializam o desenvolvimento tanto de cunho linguístico, bem como intelectual dos escolares, propiciando a aprendizagem de conteúdos significativos a humanização destes. No que se refere, especificamente aos materiais, a autora salienta que

Conhecer e estudar obras, viagens, infância e amigos dos expoentes dessas áreas é essencial para a elaboração de planejamentos e procedimentos didáticos com e para as crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Isso imediatamente enriquece o vocabulário dos escolares, equipa o infante para desenvolver funções psicológicas superiores como a memória, a atenção, a abstração e o pensamento (CHAVES, 2013, p.56).

Verifica-se, nesse primeiro momento, a partir dos conteúdos e materiais elencados para as primeiras intervenções pedagógicas no projeto, que este objetiva nos escolares o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, compreendendo a relevância dos estudos da vida e obra dos autores, pelos docentes em formação, ao elaborarem seus referidos planejamentos. Chaves (2013) salienta que os recursos pedagógicos devem constituir-se em materiais que instrumentalizem os docentes e estudantes para a apropriação de conhecimentos distintos daqueles que apresentam-se no cotidiano. Destarte, compreende-se que

A aprendizagem constitui-se no processo de apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, não sendo imanente ao sujeito, mas construindo na relação mediada pelo outro e pela cultura. A internalização das funções psíquicas é um processo iminentemente social, não tendo, pois nenhuma chance de ocorrer fora desse âmbito [...] (SFORNI; PALANGA, GALUCH, 2002, p. 113).

Para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é necessário propiciar condições que promovam a ampliação destas. Desta forma, a formação do professor e os recursos pedagógicos constituem-se essenciais nesse processo. Ao término da elaboração dos materiais os participantes do PIBID-Diversidade realizaram as práticas pedagógicas acompanhados pelas supervisoras, a pesquisadora também esteve presente neste momento. As práticas seguiram os planejamentos, segue abaixo, fotos para ilustração desses momentos

Fotografias 01: Intervenções Pedagógicas na Assindi



INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, PARTICIPANTE J.A.S - ACERVO PIBID-DIVERSIDADE 2013-2016



INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, PARTICIPANTE J.A.S, ACERVO PIBID-DIVERSIDADE 2013-216



INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, PARTICIPANTE J.A.S, ACERVO PIBID-DIVERSIDADE 2013-216



INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, PARTICIPANTE A.G.S.K. ACERVO PIBID-DIVERSIDADE 2013-216



INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, PARTICIPANTE V.P ACERVO PIBID-DIVERSIDADE 2013-216

Após essa descrição das atividades realizadas no ano de 2014, para a referida análise sobre as implicações no que tange a formação dos estudantes, nos valeremos dos relatos de participação em 2014, produzidos pelos próprios acadêmicos durante a primeira reunião de 2015, em que foram abordados as análises destes sobre os trabalhos desenvolvidos no primeiro ano do PIBID-

Diversidade. Em um primeiro momento destacaremos os relatos dos estudantes a respeito das ações pedagógicas desenvolvidas e posteriormente os textos que eles produziram durante a reunião com a mediação da coordenadora a fim de explicitar as contribuições.

Conforme a acadêmica do curso de letras, J.A.S, a participação no PIBID-Diversidade possibilitou conhecer melhor a sua própria aldeia, a escola propriamente dita, em situações de ensino aprendizagem, agora enquanto estudante do ensino superior e não mais como aluna da instituição ao solicitar que ela estudasse os documentos escolares, a organização da escola e desenvolvesse as suas práticas nessa instituição. Anteriormente a essas vivências, a estudante afirmou que não sabia a importância que eles estavam destinando a cultura e a língua, pensando que essas questões estavam em segundo plano, todavia surpreendeu-se ao ser inserida, por meio do PIBID, na realidade escolar e observar a importância destinada as ações para a revitalização linguística e cultural. A esse respeito, destaca-se a fala abaixo, da estudante:

[...] até meu pai vai dar umas aulas lá, eu não sabia que ele dava aula, sobre remédio medicinal, eu mesmo não tinha noção de que era importante aí eu vi meu pai falando, nossa, tem um vídeo gravado das crianças aprendendo, até eu trouxe está comigo, isso daí foi o PIBID que me ajudou por que é tipo eu tive que ir lá dentro da minha aldeia pra mim aprender (J.A.S, 2016).

Nesse primeiro ano, a participante foi a única a desenvolver suas intervenções pedagógicas na escola de sua terra indígena, os demais realizaram no Centro Social Infantil Mitangue-Nhiri. Neste sentido, evidenciase, por meio de seu relato, a importância para sua formação ao realizar suas ações na escola, desde o conhecimento da organização, dos documentos e das práticas pedagógicas, possibilitando a apropriação de conhecimentos relacionados a escola indígena, a forma como se está trabalhando a cultura, já que em sua trajetória, externou o desejo de atuar como professora em sua aldeia e ainda não possuía esses estudos. Nesta situação, identificamos a articulação entre a formação e a inserção nas escolas, conforme discutido por Grzyb e Romanowski (2010) ao evidenciar que esta constitui-se sólida e ampla

se possibilitar a contextualização dos estudantes nos espaços escolares. Ambrosetti et.al (2012) corrobora com esta afirmação ao inferir que o projeto PIBID desenvolve parcerias entre as universidades e as instituições escolares, integrando o ensino superior aos níveis básicos de educação, visto que as escolas são espaços de formação.

Entendemos que nesse movimento, no qual os conhecimentos profissionais vão sendo construídos e reconstruídos nas situações da docência, submetidos à reflexão crítica fundamentada na teoria e alimentada pela experiência, surge um espaço de construção de um novo conhecimento, produzido nas relações entre instituições e sujeitos (AMBROSETTI et.al,2012, p.389)

Nesse sentido, ao consideramos as questões indígenas, compreende-se que os estudos e a inserção na escola, empreendeu-se como um momento de elaboração de conhecimentos profissionais, possibilitando a reflexão visto que já havia realizado estudos teóricos, compondo a relação teoria e prática, essencial na formação docente. Corroborando com essa ideia, Sforini e Vieira (2008) explicita que os estudos teóricos embasam as práticas, sendo estas um momento essencial na formação de professores, visto que

O conteúdo novo, adquirido no contato com a realidade, rompe com a forma de pensamento presente até então, exigindo nova forma de apreensão das questões educacionais. Nesse movimento, eminentemente dialético, forma-se uma nova qualidade de pensamento. [...] (SFORINI;VIEIRA.2008, p.243)

Dessa forma, as intervenções possibilitaram a ampliação e elaboração de novos pensamentos. A participante evidenciou que até o momento em seu curso não havia estudado questões pertinentes a esse ensino, portanto, sentia muitas dúvidas de como seria atuar nessas instituições até os estudos e a referida intervenção realizadas no projeto, destacou que não tinha realizado estágios em outras escolas, mas já tinha os estudos teóricos sobre ele. Observa-se que estudantes das licenciaturas, assim como destaca André (2009) sentem-se inseguros no início, tem dúvidas de como lidar com disciplina, com a organização dentre outras questões. No entanto, evidencia-se que estes acadêmicos sentiam a ausência de conteúdos essenciais a educação escolar indígena, que não tem discussões sobre as questões

intrínsecas a esse ensino, em seus cursos, por isso para além da insegurança, está o anseio desses em estudar e compreender as questões essenciais para atuação docente nesses contextos.

A participante A.G.S.K, também acadêmica de letras, afirmou que foi importante participar do programa nesse ano de 2014, pois pode aprender como ministrar aulas, sendo orientada pelas supervisoras no que concerne as ações de um professor diante os estudantes, a necessidade de um planejamento bem elaborado, importância de recursos didáticos-pedagógicos diferenciados para promover a aprendizagem do conteúdo. Segundo a acadêmica, apesar de trabalhar com o português, solicitado pela professora do centro, ela pode perceber a importância da cultura e a língua indígena e se disse surpresa, uma vez que pensava que as crianças não compreenderiam a sua explicação do alfabeto em português, já que eles só falavam Kaingang, porém ao ministrar sua aula eles interagiram reconhecendo as letras e associando estas as palavras referentes. Denota-se que alguns anseios referem-se a formação do professor em contexto geral, quanto a primeira atuação em sala de aula, os planejamentos, mas também entende-se que outras questões referem-se a formação destes, enquanto futuros docentes indígenas, já que expressaram os anseios quanto as questões culturas, linguísticas e de organização de um ensino diferenciado.

A participante externou o desejo de realizar as próximas práticas pedagógicas em sua terra indígena e trabalhar com questões afetas a cultura e a língua por entender que lá estes assuntos não são abordados. Entende-se, por meio dos estudos da Teoria Histórico Cultural a importância de abordar ambos o conhecimento, universais e tradicionais, assim, nessa reunião não houve maiores discussões sobre o tema, mas no ano de 2015 com mais estudos, vivências e intervenções educativas nas terras indígenas os acadêmicos realizaram diversas reflexões sobre o assunto.

Conforme A.G.S.K o PIBID contribui também com o curso, ao afirmar que não possuía experiência nenhuma em sala de aula, pois seu estágio começaria no ano de 2015, e pelas vivências já proporcionadas se sente mais confiante e preparada para atuar em sala de aula. A esse respeito a coordenadora do programa salienta

[...] que o PIBID quer, fortalecer essa experiência em sala de aula, o professor quando se forma aqui ele sai bem mais preparado pra ir para sala de aula, por que geralmente termina a graduação, se você não tiver experiência nenhuma você vai para a sala de aula com um pouco de insegurança e o PIBID é para fortalecer o ensino e o planejamento e a segurança em sala de aula (Coordenadora, 2015).

Nos dois relatos citados acima, evidencia-se a palavra “surpresa” que ambas pronunciaram durante suas falas sobre as vivências relacionadas a educação indígena, no que tange as práticas pedagógicas que realizaram com os escolares indígenas. As participantes se disseram surpresas com questões relacionadas a língua e a cultura, demonstrando a importância de estudos específicos para a atuação nesse contexto.

No mesmo sentido da fala anterior, está o relato do acadêmico de Ciências Sociais, J.R.S, destacando a importância das orientações anteriores a intervenção sobre a atuação do professor, como explicar o conteúdo ao mesmo tempo que se trabalha com os materiais didáticos, afirmando que possuía dificuldades em relação a isso e evidenciando que antes dos estudos e intervenções, não possuía conhecimentos referentes ao processo de ensino e aprendizagem dos escolares indígenas. E corroborou a afirmação de que não sabia se as crianças iam entender suas explicações, devido a falarem a língua indígena Kaingang, mas que contou com o auxílio da professora, da etnia Kaingang, que atua no centro e que foi possível, por parte dos estudantes a compreensão do conteúdo perpassado. Assim, observa-se mediante a essa fala algumas questões gerais quando a atuação docente e elementos específicos, quanto a língua, a cultura e o ensino.

O acadêmico afirmou que os materiais diversificados e diferenciados levados para atuação atraíram de forma significativa a atenção das crianças, auxiliando na apropriação dos conteúdos. Dessa forma, Tuleski et.al (2014) salienta que os conteúdos e recursos, se adequados, propiciam a aprendizagem e conseqüentemente inferem no pleno desenvolvimento dos estudantes.

Sobre aprendizagem de novos conhecimentos, o estudante do curso de história V.P destaca “que a gente acaba aprendendo outras coisas que a gente não sabia e que são importantes para nossa formação” e exemplifica isso com

as aulas que ele ministrou no centro infantil para as crianças, pois ainda não havia proferido prática como está no seu curso, por estar no primeiro ano e ainda não ter realizado estágio. Isto corrobora com a afirmação da autora Ambrosetti. Et.al (2012) ao asseverar que as vivências de campo são essenciais para formação dos futuros docentes, possibilitando a aprendizagem de novos conhecimentos, todavia, para isto se concretizar estas devem ser bem organizadas, planejados e conduzidas a fim de que as ações promovam aprendizagem adequada aos futuros docentes.

Conforme o acadêmico, do curso de pedagogia, R.A.S, ele já realizou estágios referentes a graduação, mas considerou significativos os estudos e as intervenções realizadas na Assindi para a sua formação, uma vez que compreendeu a diferença em trabalhar com crianças não indígenas e indígenas, não no que se refere ao desenvolvimento de ambos, mas em considerar questões afetas a língua e cultura, logo, recursos e metodologias diferenciadas. Neste sentido, Faustino (2006) salienta que as etnias indígenas possuem culturas, no que se refere as tradições e as línguas, distintas e portanto pensar questões afetas a educação, ao ensino da leitura e escrita infere na necessidade de estudos específicos sobre metodologias, bilinguismo e teorias.

Sobre os recursos pensados e elaborados no âmbito do PIBID-Diversidade, o estudante ressalta que

[...] depende do recurso que você está levando para passar o conteúdo pra eles, acho que no meu caso eles, quando eu levei a caixa eles não sabiam o que era ainda, eles ficaram bastante atento, quando a gente estava arrumando as cadeiras eles vieram sentar já, não viam a hora de começar [...] (R,A,S,2015)

Do mesmo modo, salienta-se a importância de materiais didáticos diferenciados no tocante ao ensino das crianças. Sobre o relato da acadêmica de pedagogia E.N.C, ressalta-se que ela pertence a etnia Kaingang e é proveniente da Terra Indígena Ivaí, a mesma que residem as crianças com as quais foram desenvolvidas as ações pedagógicas. Destarte, a estudante salientou que conhecia os alunos e que contou o mito em Kaingang para eles e que solicitaram que ela contasse também outras lendas e mitos, além destacou

a importância de aprender a elaborar planejamentos, tendo em vista que isso possibilita realizar ações de forma organizada, elemento necessário ao trabalho do professor para promover a aprendizagem.

A reflexão, realizada pela participante, revela a compreensão da mesma sobre a organização e sistematização dos conteúdos para que estes sejam apropriados pelos estudantes, diante disso Sforzi e Galuch (2006) salientam que é no âmbito da instituição escolar, dos conhecimentos organizados e sistematizados que o sujeito é capaz de acessar os conhecimentos mais elaborados e desenvolver a consciência sobre a sociedade envolvente. Para tanto, compreende-se a necessidade do docente organizar as suas ações a fim de promover a instituição escolar como local central para aquisição desses conhecimentos.

Conforme o acadêmico, do curso de educação física, M.A.P, ele teve problemas médicos e não desenvolveu suas intervenções nesse primeiro momento, mas que possuía muitas expectativas de como ia ser, já que não conhecia muitas crianças indígenas, visto que tem um histórico de moradia na cidade de Maringá desde pequeno e também destacou que havia elaborado seu planejamento contemplando ações distintas da que estava acostumado a desenvolver, como o futebol, pois foram escolhidas brincadeiras indígenas, elencadas por meio de levantamentos, a fim de desenvolver a coordenação motora. Todavia, destacou que não foi possível a realização das práticas pedagógicas, mas que esperava esse ano poder implementar o planejamento elaborado.

Durante os relatos, proferidos oralmente pelos participantes, todos abordaram que o PIBID ao promover estudos de textos, além da apropriação de novos conhecimentos, possibilitou avanços significativos no que se refere a interpretação deles, pois por meio de grupos de estudos houve discussões, debates e reflexões com a mediação e orientação das supervisoras, auxiliando na compreensão dos mesmos e inferindo em melhoras também nos cursos.

Sobre os relatos e discussões realizados nessa reunião, o professor pesquisador indígena A.F.K, que participa de outros projetos junto ao LAAE e que mora na Assindi, destacou que as práticas pedagógicas realizadas no centro infantil atingiram os objetivos e promoveram resultados e as crianças demonstraram interesse nas ações desenvolvidas. O pesquisador abordou sua

primeira experiência em sala de aula, neste sentido ressaltou que “quando dei aula para os alunos lá no Faxinal, que é os indígenas, eu não sabia o que era estar dentro da sala de aula”. Sua prática docente inicia-se como auxiliar, após fez o magistérios e as lideranças decidiram que ele seria regente, desse modo estaria sozinho em sala de aula, e pensou que precisa dominar a sala, apesar de falarem a mesma língua e serem seus parentes teve dificuldades no início, já que não sabia como era atuar.

Esta situação, descrita pelo pesquisador, nos permite compreender a importância das intervenções realizadas, uma vez que possibilita esta experiência que ele sentiu falta quando iniciou como professor na escola indígena. Nesse sentido, André (2009) infere que os docentes em início de carreira apresentam muitas dúvidas em relação a questões de sala de aula, por exemplo, como lidar com indisciplina, avaliação, novas formas de aprendizagem, devido à ausência de práticas mais consistentes durante sua formação, sendo relevantes ações que possibilitem a preparação diante desses assuntos. Dessa forma, observou-se que há dúvidas dos no tocante a educação e atuação docente em um contexto geral, por exemplo, como a primeira atuação em sala de aula, no entanto, as maiores apreensões incidem nas especificidades da educação escolar indígena, pois, somente em seus cursos, não haviam estudos, discussões e práticas, que segundo estes começaram a ser possibilitadas no âmbito da participação no programa.

No que refere-se a continuação do PIBID no ano de 2015 e a informação sobre a realização das práticas pedagógicas nesse ano serem realizadas na aldeias dos próprios acadêmicos o pesquisador Kaingang considerou imprescindível e fez uma reflexão,

Eu acho assim que as liderança espera disso, esperam essa, essa interação entre os alunos universitários com os da aldeias, isso que eu estava pensando a hora que se falo isso, por que é um PIBID, é feito aqui dentro da universidade, começou aqui e agora eu acho assim que vai o trabalho do PIBID vai ser mais reconhecido pelas lideranças indígenas (A.F.K. 2015).

Entende-se por meio dessa fala a importância da interação entre estudantes indígenas universitários com as comunidades indígenas, a fim de

auxiliar nos processos de ensino aprendizagem levando em consideração os conhecimentos apropriados na universidade e refletindo sobre as práticas realizadas nas escolas das aldeias. Esta afirmação vai ao encontro dos estudos de Ambrosetti et.al (2012) sobre a relevância da articulação entre universidades e instituições escolares, a fim de possibilitar a elaboração de novos conhecimentos no que concerne à formação docente.

A partir da análise dos relatos realizados sobre a participação, no primeiro ano do programa institucional de Bolsa de Iniciação à docência para a diversidade - PIBID-Diversidade, compreende-se que o mesmo contribui para a formação dos futuros professores indígenas no que concerne a proposição de práticas pedagógicas realizadas em escolas e centros que atendem crianças indígenas, proporcionando a aprendizagem sobre a atuação nesses contextos diferenciados, além da possibilidade de estudos iniciais sobre questões pertinentes a educação escolar indígena que não haviam realizado nos cursos de licenciatura que estão matriculados. Estas ações foram ampliadas no ano seguinte, demonstrando, mais efetivamente, a apropriação dos conhecimentos mediante aos estudos e práticas.

No que refere-se aos estudos, organização, sistematização e planejamento dos conteúdos elencados, para as práticas pedagógicas, que os integrantes desenvolveram e a elaboração de recursos que objetivaram a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, observa-se que a formação docente que está sendo possibilitado aos integrantes é aquela que compreende o professor como mediador dos processos de ensino e aprendizagem.

Destarte, Mello (2014) salienta que o professor constitui-se no parceiro com mais experiências nessa relação em que a aprendizagem será promovida, portanto cabe a este a organização e sistematização dos conhecimentos que serão apropriados pelo estudante. Desta forma “o próprio processo de aprendizagem se realiza sempre em forma de colaboração entre as pessoas [...]” (VYGOTSKI, 2006, p. 271). Vygotsky (2009) ressalta a relevância de uma mediação de qualidade, no qual o adulto mais experiente, nessa relação de ensino e aprendizagem, promove para a criança a aquisição de elementos de cunho cultural e científico.

A esse respeito Sforzi (2008) salienta que a mediação realizada pelos professores compreendem intrinsecamente os conhecimentos por eles trabalhados. Nesse sentido, a mediação inicia antes das ações realizadas efetivamente em sala de aula, mas constituem-se desde o início do planejamento do professor, a organização dos conteúdos e elaborações dos materiais. Dessa forma, denota-se que os estudantes realizaram esses processos, que elencaram e organizaram os conhecimentos, compreendendo os mesmos como elemento central da relação de mediação a ser desenvolvida por eles.

Destaca-se que o programa possibilitou vivências que esses acadêmicos não possuíam, mesmo aqueles que já haviam realizados os estágios, eram escolas da rede municipal de ensino de Maringá, e consideraram que as práticas desenvolvidas em ambos são diferentes, não no que se refere a desenvolvimento dos escolares, todavia, na educação escolar indígena há que se considerar questões afetas a língua materna e a cultura nos processos de ensino e aprendizagem, sem prescindir dos conhecimentos universais.

4.4.3 O PIBID-Diversidade em 2015: análises e reflexões sobre as ações pedagógicas

Nesse momento, abordaremos as ações desenvolvidas em 2015 no âmbito do PIBID-Diversidade, ao mesmo tempo em que destacaremos os relatos orais e escritos dos bolsistas de iniciação à docência para a diversidade, observação participante em atividades implementadas no programa, no intuito de realizar reflexões sobre as implicações na formação inicial dos estudantes no tocante à docência. Em uma reunião geral, no dia 02 de abril de 2015 houve a realização de relatos sobre as experiências possibilitadas no PIBID no ano anterior, nesse mesmo dia constituía-se ponto importante de pauta, a definição das próximas ações que seriam implementadas no programa, mediante proposições dos próprios participantes e orientações das coordenadoras do programa. Definiu-se que nesse ano, além de leituras específicas, seminários e formações, as intervenções pedagógicas seriam realizadas nas aldeias dos próprios estudantes indígenas.

Durantes os primeiros meses de 2015, os participantes realizaram estudos de textos e documentos que abordam questões afetas a educação escolar indígena, compreendendo o histórico e a legislação que a subsidia, sendo eles: “Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena” de autoria da professora Doutora Rosangela Célia Faustino; “Referencial Curricular Nacional para a escola indígena e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas - PARECER CNE/CP N° 6/2014.

Sobre os estudos realizados, houveram três momentos, o primeiro pautou-se em discussões mediadas pela pesquisadora com quatro estudantes indígenas participantes do programa, acerca dos conteúdos abordados nos textos. Outro momento foi a elaboração de um texto sobre educação escolar indígena e por fim uma discussão dos conteúdos em reunião geral. No primeiro momento, reuniram-se na sala do LAEE, a pesquisadora e quatro participantes, sendo estas, A.G.S.K, J.A.S, A.A.S e G.F.N.P. Nesse momento, além de evidenciarem a compreensão dos conteúdos estudados, houveram reflexões acerca da formação de professores indígenas, a partir das falas, pontuamos quatro eixos: ausência de formação; importância dos professores indígenas; trabalho do professor com os conhecimentos tradicionais e universais e os cursos de licenciatura que frequentam.

No que se refere a esses eixos, A.G.S.K, pontua que ainda há uma ausência de formação necessária para a atuação em escola indígenas, devido ao histórico já estudado, e salienta que é imprescindível a preparação do professor, para ensinar os conhecimentos universais e culturais, essenciais para promover a aprendizagem das crianças indígenas, sendo necessário que não se prescindia dos conhecimentos científicos. Sobre essa afirmação Chaves (2011) assinala que para os escolares se apropriarem dos conteúdos, anteriormente, é necessário a compreensão dos conhecimentos por parte dos professores, no qual esses profissionais da área de educação precisam acessar as máximas elaborações da literatura, das ciências e da arte, para que se efetive um ensino de qualidade.

Facci (2010) corrobora com esse pensamento ao salientar que o professor precisa dominar de forma plena os conhecimentos a serem ensinados, pois só dessa forma ele poderá desenvolver seu papel de mediador

dos conteúdos para os estudantes, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nesses sujeitos. A autora salienta que dessa forma o ensino promoverá o desenvolvimentos dos conhecimentos já apropriados e proporcionará a aquisição de novos conhecimentos.

Posto isso, consideramos relevante destacar que observamos a realização de discussões sobre o papel do professor de ensinar ambos os conhecimentos, pois eles estão sendo formados para exercerem a docência em escola indígena e essa discussão do que ensinar é extremamente relevante nesse modalidade e por meio dos estudos no PIBID houve diversos momentos que os participantes expressaram essas reflexões. Conforme Vigotski (2009) a apropriação dos conceitos não pode considerar apenas aqueles constituídos espontaneamente, ou seja, resultados das vivências cotidianas das crianças, todavia, requer considerar os conhecimentos universais apropriados mediante a relação que se desenvolve conscientemente, por meio da mediação, com o adulto mais experiente, no que refere-se aquisição dos conhecimentos elaborados pela humanidade ao longo dos séculos. Dessa forma, as instituições escolares

[...]ao transmitir determinado conteúdo, transmite, também formas de pensar, analisar, reelaborar e agir. É importante ressaltar, ainda, que para se posicionar, conscientemente, diante de qualquer fato, fenômeno ou conceito, é imprescindível o saber sistematizado. É difícil, por que não dizer impossível, o aluno omitir opiniões que ultrapassem o conhecimento empírico, imediato, se os conceitos espontâneos, que ele adquiriu em situações da sua vida cotidiana, forem tomados como ponto de partida e chegada (SFORNI; GALUCH, 2006, p. 5).

Nesse sentido, entende-se a importância de trabalhar a cultura nas instituições escolares das terras indígenas, pois estas fazem parte dos contextos de vivências desses grupos e auxiliam no desenvolvimento dos estudantes, no que se refere a aprendizagem e elevação das funções psíquicas superiores, todavia, não se deve prescindir do ensino dos universais. Conforme Faustino (2006) os conhecimentos científicos articulados ao tradicionais promovem a potencialização destes auxiliando no processo de revitalização cultural e apropriação de novos conteúdos.

Outra discussão relevante que permeia também o trabalho e constitui-se o interesse central dessa pesquisa é se as licenciaturas que os participantes do PIBID-Diversidade cursam tem preparado eles como profissionais para atuar nas escolas indígenas, abordando estudos e práticas que promovam o aprendizado dessa modalidade, no que tange a história, a legislação, aos materiais e recursos, a compreensão geral desse ensino, diante disso reflete-se sobre as contribuições do programa na formação inicial docente. As estudantes, mediante as análises e reflexões que realizaram sobre a educação escolar indígena e atuação docente nesses contextos, destacaram que não possuíam esses estudos nos seus cursos, nem espaços que propiciassem a reflexão dessas questões.

As estudantes, A.A.S e J.A.S, ressaltam a importância de formar professores indígenas, para que eles atuem prioritariamente nas escolas das terras das aldeias, tendo em vista que ainda a maioria são professores não índios e que há necessidade de os indígenas se apropriarem dos processos referentes a educação escolar, no sentido de entenderem a importância da revitalização da cultura nesse espaço e da apropriação de novos conhecimentos, pois entendem a necessidade destes para vida em sociedade.

Em um segundo momento, realizou-se a elaboração de textos sobre a educação escolar indígena, pautando-se nos estudos realizados sobre o conteúdo. Desses materiais destacaremos os relatos dos participantes sobre aprender conteúdos relacionados a essa modalidade educacional. O estudante de História V.P afirma que os conhecimentos sobre a educação escolar indígena eram apenas do tempo que estudou na escola da aldeia, por alguns breves períodos, nas suas palavras “Só fiquei sabendo novamente sobre a educação indígena nas aldeias, através dos textos que eu li no PIBID” (V.P). Portanto, o PIBID tem se concretizado um espaço de apropriação de novos conhecimentos.

Sobre os estudos realizados, a acadêmica A.G.S.K expõe que

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

A afirmação acima evidencia a importância de estudos acerca da educação escolar indígena, objetivando a compreensão dessa para a promoção de um ensino de excelência. Neste mesmo sentido está a fala de outro participante do projeto ao ressaltar que:

Graças ao projeto do PIBID, estou tendo a oportunidade de conhecer todos os documentos indígenas, etnias e vai fazer com que eu tenha uma formação com muita qualidade para talvez estar trabalhando dentro da aldeia indígena, já que essa é a minha vontade. (R.A.S, 2015).

Entende-se, pela fala acima, que para uma formação de qualidade é preciso a aquisição dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de uma atuação docente consciente e que promova aprendizagem. Nesse sentido, Sforzi (2008) salienta que a formação docente essencial é aquela que possibilita os professores compreender e promover uma educação que propicie a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento humano, para tanto é relevante a formação teórica dos docentes. Corroborando com as falas anteriores, a participante e estudante de pedagogia, infere que:

O PIBID-Diversidade vem oferecendo conhecimento através de textos, artigos, discussões que o curso de pedagogia não aborda, além de preparar materiais pedagógicos que poderão ser trabalhado nas escolas indígenas, o PIBID vem oferecendo leituras de textos (A.A.S., 2015).

Constata-se por meio dos relatos dos participantes a relevância do projeto no tocante a aquisição de novos conhecimentos relacionados a educação escolar indígena, considerados pelos acadêmicos como imprescindíveis para atuação nas instituições escolares das aldeias. Evidenciou-se que estes estudos promoveram debates e reflexão acerca de questões pertinentes ao exercício da docência nas escolas indígenas, tais como a articulação dos conhecimentos tradicionais e universais, a importância do professor indígena e a relevância da formação de professores.

O terceiro momento, a respeito dessas leituras, se expressou na reunião realizada no dia 27 de maio com as coordenadoras, supervisora e a pesquisadora, tendo como pauta de discussão os textos estudados, assim, houveram reflexões sobre a relevância da apropriação dos conhecimentos

adquiridos no âmbito do programa PIBID-Diversidade e as discussões que o mesmo possibilitou. Destacaremos para a referida análise alguns relatos dos estudantes quanto a participação no projeto, ainda no que se refere a possibilidade de estudar questões afetas a educação escolar indígena e também falas que demonstram reflexões pertinentes, a partir dos estudos realizados.

As discussões proferidas nessa reunião giraram em torno da relevância de se estudar documentos da educação escolar indígena, compreendendo as bases que sustentam esse ensino, por meio da legislação, um ensino que não se restrinja a questões do cotidiano, mas que parte dele para a promoção do desenvolvimento dos escolares, articulando os conhecimentos universais aos tradicionais, a necessidade de formação para os professoras indígenas, dentre outras questões. No que tange, a esses estudos, o participante, R..A.S assinala que:

[...] as universidades de fora não preparam os acadêmicos indígenas para voltar atuar dentro das aldeias e eu ia falar da importância do projeto, PIBID né que a gente está aqui hoje, todos esses textos que a gente viu no projeto esse ano, esses três e esse quarto é no durante o curso inteiro, no caso o meu e o da A.A.S que é a pedagogia a gente não vai ver nem a metade de dentro desses quatros textos que a gente viu, ou seja, igual falou a importância do projeto PIBID né, no caso assim a gente já teve uma pequena base do ano que a gente foi trabalhar lá na Assindi com as crianças indígenas, assim então eu acho que é importante, é importante esse projeto para a formação da gente [...] (R.A. S., 2015)

Diante dessa exposição, compreende-se que o projeto possibilitou o estudo de questões afetas a temática de cunho científico, mas que não foram abordadas no curso superior, compreendendo a necessidade de tais leituras, há o entendimento de que somente o cursos não preparam para atuar nas realidades específicas, pois não possibilitam a compreensão do contexto de atuação que eles pretendem, além destaca-se as práticas com as crianças indígenas que foram um primeiro momento de compreensão da docência nesse cenário. A esse respeito André (1996) assevera que as grades curriculares dos cursos de licenciatura ainda estão elaboradas de forma a pensar um aluno idealizado, desconsiderando as transformações referente a

ação docente, que não objetivam articular teoria e prática de forma mais efetiva, ainda apresentam muitos problemas que refletem na formação dos futuros docentes.

Nesse sentido, evidencia-se Mello e Lugle (2014) ao salientar a importância da formação teórica dos professores para atuarem nas instituições escolares, objetivando a fundamentação das ações educativas, a fim de que esses profissionais desenvolvam práticas embasadas. No entanto, as reflexões e análises devem ser realizadas durante e após as ações educativas, pois que o processo de ensino aprendizagem infere na necessidade de reflexões em todos os momentos, assim, constitui-se relevante para a promoção de uma educação, efetivamente, humanizadora. Dessa forma, observou-se que os estudos ocorrem recorrentemente no projeto, desde o início, as ações precedem dos estudos teóricos, entretanto, estes não se findam após, mas acontecem concomitantemente e posteriormente as ações educativas.

Sobre as reflexões realizadas nesse momento, destaca-se a fala do Acadêmico V.P., em relação à educação básica, ao dizer que discorda de alguns relatos escritos no RCNEI, no qual professores indígenas afirmam que só os conhecimentos relacionados a questões culturais devem ser trabalhados nas escolas, de acordo com a sua compreensão “tem que aprender o nosso, mas também o dos brancos”, pois nos tempos de hoje não há mais os recursos ambientais e materiais que possibilitem a vivência dos grupos indígenas apenas nas terras, há a necessidade de interação com a sociedade envolvente para a própria sobrevivência e resistência e a apropriação desses conteúdos possibilita a compreensão do contexto que vivem podendo atuar no sentido de cobrar os direitos, de luta e resistência.

Neste mesmo sentido, o estudante R.A.S., da etnia Guarani, afirma que o “professor ele tem que ensinar conteúdos próprios da cultura indígena, [...] mas também conhecimento universal, [...] não só de dentro da aldeia, mas conhecimento que o não índio também estuda”. O acadêmico indígena entende que ambos os conhecimentos são importantes e significativos para a promoção do desenvolvimento do escolar e por isso essenciais de serem trabalhados nas instituições escolares indígenas. Sobre essa questão Sforzi (2008) assevera que será a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes que possibilitaram

o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para tanto constitui-se essencial que o professor realize essa mediação, a fim de que os escolares se apropriem dos conteúdos.

Nas discussões realizadas pelos acadêmicos acerca de se trabalhar os conhecimentos universais na escola, há estudos e documentos que consideram que isso implica no desaparecimento cultural, entretanto pelas falas descritas dos estudantes, estes compreendem como relevantes para compreender e desenvolver a consciência mediante a realidade vivenciada.

De acordo com os estudantes, constitui-se relevante os professores indígenas serem formado nas universidades para trabalhar articulando ambos os conhecimentos - universais e tradicionais -, pois se apregoam nos documentos um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, todavia não possibilitam nas instituições universitárias a formação necessária para isso e muitos conteúdos relevantes para atuar na escola indígena, como é a educação, a atuação do professor, a legislação, história dos indígenas, estão ausentes.

A esse respeito a estudante A.G.S.K. Indaga “o meu curso não vai me formar e se eu quiser voltar a trabalhar lá?” há conhecimentos que precisam ser abordados para me formar como professora indígena, há conteúdos que não são apresentados e analisados no curso, não discute-se como é a educação escolar indígena, a legislação que ampara, o trabalho do professor nesse ensino, que pretende ser diferenciado, discutem-se questões da educação no geral, extremamente relevantes, mas que precisam de complementações. A estudante assevera que

[...] o meu programa do curso não oferece ali nenhum subsídio pra mim aprender a trabalhar essas coisas na escola, por exemplo, o meu colega que estuda história, o curso dele não oferece pra ele alguma matéria, alguma coisa assim que digamos que ensine ele trabalhar em uma escola indígena, eu que não morei lá, por exemplo, eu que não estudei lá, como que eu vou voltar a trabalhar eu não saberia sinceramente e foi o que eu falei para a Rita eu se eu tivesse que voltar pra aldeia, voltar a trabalhar eu teria muita dificuldade de me introduzir na escola [...] (A.G.S.K, 2015).

Compreende-se por estas falas, não a crítica efetiva aos conteúdos trabalhados, pois os estudantes demonstram entender a importância deles na

formação, mas consideram ausentes questões que possibilitem a apropriação e reflexões de questões extremamente pertinentes da educação escolar indígena. Havendo a possibilidade, de por meio do projeto, discutir questões complexas para a educação básica indígena, como a função da escola, no que se refere aos conhecimentos tradicionais e universais, tais reflexões dos participantes foram possíveis com a apropriação do histórico dessa modalidade de ensino, a legislação, as práticas, ou seja a apropriação de novos conhecimentos. De acordo com Facci (2010) a aquisição de novos conhecimentos possibilita a ampliação e o desenvolvimento do que já foi apropriado, sendo isso possível perceber com as falas, os relatos, as reflexões realizadas no âmbito dos estudos pelos participantes.

Para corroborar com essa ideia, destacamos a fala do estudante indígena guarani e acadêmico de educação física, ao ressaltar que os estudos, análises e reflexões possibilitadas a partir dessas discussões feitas no PIBID promoveu a elevação do pensamento dos acadêmicos, nas palavras do participante:

[...]nesse momento que a gente está aqui fazendo esse curso , pelo que eu vejo assim acho que a maioria da gente que entra aqui é como índio assim, não entra com a mente tão aberta como está agora com o PIBID, com a mente aberta que eu digo a eu vou atuar lá como professor , como eu tenho que fazer , parece que essa questão de ser professor na Terra Indígena, não sei , pelo, pelos comentários de todo mundo parece que agora que eu estou vendo, tipo assim, partindo interesse de todo mundo de estar fazendo isso [...] (M.A. P., 2015).

Essa ampliação do pensamento, compreensão e possibilidade de ser professor nesse ensino específico, se constituiu por meio do PIBID, o acadêmico relata um pouco de como se deu esse processo, pois o programa

[...] falou da história, por exemplo, da educação indígena, do processo de educação , eu achei que era só eu que não iria saber , por que pega um pouco da história dos índios assim e eu como não morei em terra indígena , vivi mais na cidade , então eu achei que seria o único que não ia saber aqui , mas parecia que todo mundo não sabia e eu nunca tinha visto essas discussões assim acerca disso de dar aula e parece que o PIBID está dando uma empurrada assim, parece que antes pra todos os alunos não tinha um pensamento assim , nossa olha a importância que eu vou ter (M.A. P., 2015).

O participante segue em suas reflexões acerca das possibilidades desenvolvidas, para todos os bolsistas, a partir do ingresso e permanência no programa PIBID-Diversidade, assinalando que:

[...] isso daqui é curso de formação de professores , querendo ou não , paralelo a universidade e querendo ou não daqui uns anos , não vai demorar muito a gente já vai estar lá , atuando lá e meio que começa agora, então parece que tipo assim não tinha isso nos alunos antes, via até por reunião e tal , parece que estou fazendo educação física, estou fazendo isso e aquilo [...] mas agora que está começando a surgir isso, então chega a ser até uma contribuição lá, que está lá no quadro , pra gente assim como professor mesmo , acho que esse curso aqui acendeu mesmo a luz de ser professor , por que até então acho que não tinha , só ia se, só ia formar só, pelo menos pra mim o que eu to enxergando assim disso tudo , que aumentou assim em 95% , em quase 100% por que só a faculdade não , ia ter o conhecimento e tal, mas o curso em si agora que está dando um up mesmo assim. (M.A. P., 2015).

Compreende-se que possibilita eles adquirem conhecimentos no que se refere ao campo que pretendem atuar, ressaltando que por fazerem cursos diversos, por meio de vagas específicas nas universidades paranaenses, sendo isso um avanço, pois podem ingressar em áreas distintas, já que não se concretizou a licenciatura intercultural no estado por falta de recursos disponibilizados pelo governo, esses estudos não são efetivados no curso superior, constituindo a sensação de uma ausência de conteúdos e de uma formação incompleta e que está sendo complementada com o PIBID, a ponto do estudante M.A.P dizer que considera o PIBID como o disciplina que lhe oferta os conteúdos necessário para atuação enquanto professor indígena e ressaltar que projeto desenvolveu em todos o entendimento e o interesse em ser professor na escola indígena.

Fotografias 02: Formação Teórica



ESTUDOS DE DOCUMENTOS DA E.E.I



REUNIÃO – ACERVO PIBID DIVERSIDADE

Em seguida, as ações propostas pautaram-se em torno de leituras do livro **“História do Paraná: Relações socioculturais da pré-história à economia cafeeira”** de autoria do Professor Dr Lúcio Tadeu Mota, fundador do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História abordando os povos indígenas no paraná, a fim de que eles compreendessem a história dessas etnias no estado. Para os estudos, houve inicialmente a leitura e elaboração de perguntas, por parte dos participantes, depois apresentação pelo professor e discussão concomitantemente com os alunos sobre os conteúdos. O professor explicou sobre os povos que moravam no estado, desmistificando a ideia que foi perpassada muitos anos de que aqui era um sertão, salientou também os conflitos, lutas, acordos entre os povos indígenas e os colonizadores. Segue, abaixo fotos desse seminário.



SEMINÁRIO ACERVO-PIBID-DIVERSIDADE

Sobre essas versões que contestam a ideia de que aqui não havia índios, para esconder o massacre realizado contra povos indígenas nesse território, o acadêmico indígena V.P destacou que o estudo foi muito significativo, pois ele ainda não havia escutado algo semelhante em seu curso,

sendo sempre aquela história que não conta o papel dos índios nesse processo de constituição da história do Brasil. Diante da fala do acadêmico, o professor assinalou que por muito tempo se apresentou apenas a história que a Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, posteriormente denominada Companhia de Terras do Norte do Paraná, contou para os historiadores, geógrafos, ocultando as outras partes que não eram de seu interesse, mas que hoje já tem mais estudos similares ao seu que abordam a história dos indígenas.

Outra ação do PIBID-Diversidade baseou-se na elaboração de uma tabela com a sistematização dos trabalhos realizados até o final de junho e com algumas proposições para próximos trabalhos, conforme um cronograma geral, para apresentação em uma reunião do programa, no qual constaria a presença do professor e diretor da Escola Estadual Indígena Yvy Porã, Jefferson Domingues, pertencente a etnia Guarani, se integrando como supervisor da referida escola da Terra Indígena Pinhalzinho, município de Santa Amélia. No dia 31 de julho, de 2015, se reuniram no LAEE - UEM, as coordenadoras, as supervisoras, os participantes indígenas, os pesquisadores e professor e diretor indígena Jefferson Domingues.

A coordenadora apresentou a pauta de discussão: apresentação das ações realizadas no projeto e estudos e planejamentos com os supervisores. Os acadêmicos apresentaram as ações desenvolvidas até junho, destacando o estudo e debates de textos, seminários e elaboração de materiais e discutiram as próximas atividades. Desse momento destacamos algumas falas e reflexões que nos permitiram também elencar um eixo norteador para discussão, a “vontade” de ser professor na escola indígena.

Conforme a estudante e participante indígena, A.G.K.S, ao refletir sobre o curso que faria na universidade, não pensava em atuar na área da educação e sim da psicologia, todavia ressaltou que escolheu o curso de letras pensando nas possibilidades de emprego dentro da aldeia ou fora e após a primeira intervenção pedagógica realizada na Assindi o seu pensamento modificou-se. E a partir dos contínuos estudos, referentes a ao ensino nas escolas das aldeias, os debates, reflexões de textos com a mediação das supervisoras, a participante pontua que desenvolveu o interesse em atuar como professora na terra indígena, desejo que antes não concebia.

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

Verifica-se a partir da fala proferida pela estudante que foram os estudos e as intervenções que possibilitaram a modificação do pensamento, quanto a ser professora, indo ao encontro da fala do participante M.A.P em outra atividade, no qual explicitou que conforme os estudos e debates avançaram houve a ampliação desse interesse para a atuação como professora nas escolas indígenas. Ao explicitar o por que não havia pensado em ser professora nas instituições escolares da aldeia, destaca que não havia incentivos no curso de graduação, nem estudos, nem conhecimentos sobre a atuação dos professores indígenas e das escolas indígenas, portanto não pensava nessa possibilidade. O participante R.A.S também infere que os estudos possibilitaram a apropriação de novos conhecimentos que auxiliam significativamente em sua formação, e que não havia tido contato com esses conteúdos em seu curso de graduação.

Neste sentido, refletimos sobre a importância dos conteúdos ensinados na graduação, entretanto destacamos a ausência de estudos referentes as questões escolares indígenas, conhecimentos imprescindíveis para compreensão e reflexão dos futuros professores, no tocante a essa modalidade de ensino. O acadêmico indígena guarani, J. R. S, salienta que os estudos da graduação se complementam com as ações. Nas palavras do estudante.

[...] nosso interesse é ser capaz através da aprendizagem adquirida na academia junto com o PIBID de uma forma mais prática tem contribuído muito para nossa formação técnica e científica. [...], eu acho que a gente tem que continuar nesse mesmo caminho, no fortalecimento da nossa aprendizagem aqui, basicamente lendo os textos, na prática e na teoria a gente tá se aperfeiçoando [...] (J.R.S., 2015)

Constata-se na afirmação acima a ideia de complementação que o participante Marcos havia destacado ao entender o PIBID como uma disciplina

que aborda conhecimentos relacionados as questões indígenas. Também verifica-se que a participação no projeto tem possibilitado conhecimentos teóricos e práticos, que segundo o acadêmico promovem e fortalecem a aprendizagem dos futuros docentes indígenas. No que tange as licenciaturas, Ens e Ribas (2016) salientam que os currículos, por vezes, não abordam os conhecimentos necessários para a o processo de formação docente, também ainda não promovem de forma mais efetiva a aproximação entre escolas e universidades.

Romanowski e Martins (2016) explicitam que os cursos de formação de professores apresentam diversos problemas, no que refere-se a organização dos currículos e realização das práticas pedagógicas, sendo estes dois elementos cruciais na formação dos futuros docentes indígenas, uma vez que definirão os conteúdos a serem estudados e irão inserir os estudantes nas escolas. Considerando esses problemas, pensamos no que se refere ao ingresso dos estudantes indígenas nas licenciaturas, esses currículos constituem-se ainda mais defasados, visto que não há estudos sobre a temática e as práticas não possibilitam a inserção destes nas escolas indígenas.

O novo supervisor o indígena da etnia Guarani e diretor da Escola Estadual Indígena Yvy Porã Jeferson Domingues, realizou a apresentação de sua escola e dos projetos que estão sendo realizados nela, mas nesse momento ressaltaremos algumas falas que fez referente as apresentações e reflexões dos estudantes quanto a participação do projeto. O Diretor indígena Jefferson considerou o projeto significativo, vendo os trabalhos que estão sendo realizados, a preocupação dos estudantes com esse ensino diferenciado, que interaja os conhecimentos universais e tradicionais, destacando que na escola que ele atua estão sendo desenvolvidos o trabalho com essa intenção de aliar os dois. Portanto, ele ficou muito alegre em ver professores indígenas sendo formados com essa compreensão, pois ainda há ausência desses professores para trabalhar nas instituições escolares indígenas, o que ele considera sendo imprescindível a presença de indígenas, pois o professor indígena, ele vai atuar além da escola, na comunidade e isso demanda tempo, que nem sempre os outros profissionais tem, pelas condições de trabalho dos docentes que precisam trabalhar em outras escolas também.

Outra ação, encerrando os seminários realizados em 2015, foi o estudo de textos sobre a questão das línguas indígenas no Brasil e textos específicos sobre a língua indígena Guaraní e Kaingang, inicialmente houve leitura, apontamentos e elaboração de perguntas que seriam destinadas a professora Maria do Socorro Pimentel, autora de um dos textos que eles estudaram. No dia 14 de setembro, de 2015, se reuniram em auditório da universidade estadual de Maringá, os participantes do projeto, as coordenadoras, os pesquisadores do laboratório e a professora Doutora Maria do Socorro Pimentel, no qual a mesma proferiu falas sobre as questões linguísticas referentes aos indígenas do Brasil, especificando as experiências vivenciadas por ela por meio dos trabalhos desenvolvidos na Universidade Federal de Goiás, destacando os desafios inerentes as discussões sobre políticas linguísticas nas escolas indígenas.

A professora Maria do Socorro Pimentel, dialogou sobre tema central do seminário, articulando com as experiências em quatro projetos, a saber a Licenciatura Intercultural, o Saberes Indígenas na Escola, um projeto de educação e cultura indígena realizado em uma comunidade Carajá, na qual praticamente não falavam mais a língua materna, mas com auxílio dos Carajás do Tocantins e do estado do Mato Grosso estão retomando a língua indígena e a elaboração do artesanato e por fim um curso de especialização, voltado para a elaboração do projeto político pedagógico de escolas indígenas.

Após a exposição da professora, os estudantes realizaram as perguntas e reflexões sobre a temática discutida. O qual evidenciaremos algumas delas, nesse momento, para as referidas análises sobre as implicações na formação dos participantes. Primeiramente, destaca-se a indagação realizada pela estudante E. N. C., da etnia Kaingang, sobre “papel da escola para a manutenção das línguas indígenas”. A esse respeito a professora ministrante da exposição, inferiu que a instituição escolar possui um amplo papel na manutenção das línguas, para tanto sendo essencial a elaboração de um outro projeto político pedagógico, já que no mesmo poderá constar

[...] as diretrizes de manutenção das línguas indígenas, como a escola pode contribuir com a manutenção das línguas indígenas nas escolas, por que um bom projeto, vai dizer que material didático adotar, que metodologia adotar para o ensino

de línguas [...] por exemplo, um ppp, que coloca para 2015, um projeto de política de manutenção de línguas e quais atividades irão compor esse projeto que está dentro do PPP [...] (PIMENTEL, 2015).

Ainda em sua arguição a professora destacou que para esse fim é necessário a elaboração de um projeto político pedagógico sob um novo viés, que se embase em matrizes culturais não ocidentais, assim como está fundamentado atualmente. Sobre o referido tema Faustino e Mileski (2012), realizam algumas ponderações sobre seis documentos de escolas indígenas do paraná e asseveram que apesar de apresentarem o argumento de que foram elaborados com participação de professores, lideranças e demais membros da comunidade, evidenciam ausência de informações sobre os aspectos da comunidade, demonstrando, por vezes, que o mesmo não se constitui, de fato, por meio da coletividade.

Diante disso, constamos a relevância dessas discussões que articulam a questão da língua indígena, essencial para compreensão da educação escolar indígena, e o projeto político pedagógico, o qual contemplará. Nos cursos de licenciatura, especificamente de pedagogia, estudos desses documentos serão realizados, todavia essas reflexões não serão realizadas, pois irão abordar de modo geral, pensando, por vezes, as escolas não indígenas. Destarte, constatamos que as especificidades, no que cerne a formação de docentes, estão sendo contemplados no projeto, quando proporcionam momentos de discussões e reflexões sobre as diversas temáticas que constituem esse ensino.

Após, breve ponderação sobre a importância do conteúdo abordado no seminário, para a o aperfeiçoamento da formação inicial de professores indígenas, evidenciaremos para as referidas análises em nossa pesquisa, as reflexões sobre a participação no projeto que os estudantes realizaram, nesse momento, visto que a professora abordou em sua fala programas que são desenvolvidos em sua universidade, os estudantes realizaram também alguns destaques sobre o programa que participam.

Nesse sentido, a participante A.A.S argumentou que eles estão na universidade estudando muito para voltar para suas comunidades e exercer a função docente, pois tem visto e estudado sobre as dificuldades existentes nas

escolas indígenas e afirma que a comunidade está esperando o retorno deles para que exerçam as referidas funções na escola, afim de contribuir com o ensino diferenciado e que diante disso sua participação no projeto tem possibilitado conhecimentos para sua futura atuação. A estudante afirma que

[...] no nosso curso, por exemplo, no curso de pedagogia, não tem assim como aprender como você vai dar aula em uma escola indígena, já o PIBID ele ajuda bastante por que a gente tem as intervenções que vai para aldeias, vai para escola, vai para a observação, então pra gente é muito bom esse projeto, eu mesmo estou gostando bastante desse projeto PIBID, está me ajudando bastante, tanto a entender certos textos, tanto a entender várias coisas, que antes de entrar, eu não entendia (A.A.S., 2015).

Compreende-se diante desta fala alguns aspectos, dentre eles a aquisição de conhecimentos que não estão presentes nos cursos de licenciaturas, que esses estudantes indígenas frequentam, o qual já foram destacados pelos alunos em outros momentos, discussões sobre questões afetas a educação escolar indígena, realização de intervenções e outras vivências que possibilitam o entendimento da atuação nas instituições escolares das comunidades indígenas.

A estudante J.A.S., salientou que sua comunidade Guarani, tem anseios em relação a formação dos estudantes, esperando que os mesmos voltem e auxiliem nas questões relativas a língua, pois a mesma passa por um processo de revitalização, no qual a escola está tendo um papel essencial, com a realização de diversas atividades que contemplem as questões linguísticas e culturas e é “assim que eu penso que esse projeto tem nos ajudado, aqui dentro, do curso, a gente voltar para a comunidade, assim, vamos dizer assim, mais com conhecimento para estar ajudando dentro da escola indígena”. Observa-se por meio dessa fala, a importância dos estudos referentes a língua, visto as questões que permeiam o ensino nas escolas indígenas, a compreensão desse assunto é essencial para os professores indígenas.

Seguindo as reflexões, a estudante G. F. N.P., explicitou que considerava, inicialmente, estar sendo preparada para atuar na escola indígena, apenas com a realização de seu curso de letras, mas que as discussões realizadas no âmbito do PIBID-Diversidade, junto com os demais

colegas, lhe possibilitaram pensar em alguns elementos no que se refere a sua futura atuação nas escolas indígenas, quando refletiu sobre essa questão percebeu que isto estava relacionado mais as experiências vivenciadas nas aldeias do que com a aprendizagem em seu curso, pois a mesma afirma que pensava de acordo com “[...] a minha experiência assim de aluno indígena, do que eu passei dentro de uma sala de aula [...]” (G.F.N.P., 2015).

Diante da experiência como estudante em escola indígena mais a realização do curso compreendia que estaria preparada, quando se formasse, para atuar nas escolas indígenas, mas após diversos estudos e discussões realizadas no âmbito do programa, a estudante considerou que era necessário mais que essas situações para compreender o ensino nas instituições escolares das comunidades indígenas e que o PIBID proporcionou isso. A esse respeito a estudante assevera que

[...] pensar a educação indígena é muito além disso, não é só a experiência da gente ali dentro, mas é como a gente trabalhar isso e tudo isso que eu estou vivendo aqui dentro está trazendo um aprendizado muito grande pra mim [...] (G.F.N.P., 2015).

Destarte, a participante salienta que foi necessário outros meios para complementar a sua formação para o exercício da docência indígena. Em suas palavras, destacou que sua participação no projeto PIBID “[...] tem trazido muitas coisas que a gente como indígena não sabia, a gente falava coisas que a gente não tinha certeza, não tinha assim uma coisa concreta sobre aquilo, são só experiências” (G.F.N.P., 2015). Nesse sentido, compreendemos que os conhecimentos iniciais sobre a educação escolar indígena, estavam no campo do senso comum e que por meio dos estudos e discussões os estudantes se apropriaram de conceitos afetos a esse ensino e elevaram o pensamento.

Assim como as outras acadêmicas da etnia Guarani, a participante G.F.N.P articula a relevância do projeto com discussões afetas as línguas indígenas de seu povo, ao afirmar

[...] que a minha preocupação é essa, por que a minha etnia é a Guarani, Guarani Nhandewa e a gente tem se perdido muito a nossa cultura, principalmente a língua e a minha preocupação é justamente essa, eu sei muito pouco, eu sei escrever, mas a minha preocupação é como fazer pra resgatar

tudo isso e justamente isso que a gente está aprendendo aqui com esse projeto, por que dentro da sala não tem nada, dentro da graduação não tem nada [...] (G.F.N.P., 2015).

Verifica-se a compreensão das estudantes sobre o ensino da língua, a necessidade de revitalização e a relevância do projeto, por meio dos estudos, discussões e reflexões, no entendimento de como atuar enquanto professora para que isso também se concretize. A acadêmica ressalta que o projeto propiciou discussões sobre a temática indígena ao possibilitar seminários, reuniões, participação em eventos, que inferem em reflexões sobre o exercício da docência indígena, pelos próprios estudantes, no qual não encontram espaços de discussões dos referidos temas em seus cursos de graduação. Compreendemos isso não como um entendimento de que o curso de licenciatura, que estão matriculados, não é importante, todavia sentem a ausência de conteúdos mais específicos.

Nesse sentido, evidenciamos a fala do pesquisador indígena A.A.F, ao qual explicita essa situação, com a seguinte arguição,

[...] então a graduação prepara assim a gente, ele não prepara nós pra como voltar para a Terra indígena, isso que eu entendo assim da graduação. [...] então ali eu aprendi muita coisa também, mas só que com o PIBID a gente aprende muito mais, tanto as leis que defendem as questões indígenas, as diretrizes, então isso ajudou muito a gente a nós da cultura indígena dentro da universidade[...], então, eu acho assim que o único possibilidade que levou nós mais é PIBID por que a gente pegamos os textos que interessou a gente, então ali a gente lia, lia e depois a gente pegava as nossas apostilas da graduação também [...] (A.A.F., 2015)

Desse modo, o pesquisador destaca a articulação dos conhecimentos apropriados no projeto com os adquiridos em sala de aula dos referidos cursos de licenciatura que frequentam. É em um contexto, ao qual os estudantes estão matriculados em cursos regulares, que estamos compreendendo quais as implicações na formação, enquanto futuro docentes indígenas, nesse sentido observa-se que o projeto está propiciando a possibilidade de abordar as questões afetas a educação escolar indígena, compreensão de conteúdos necessários para atuação nas escolas indígenas. Assim, destaca-se, conforme

Sforni e Vieira (2008) a prática só se justifica se antes estiver, adequadamente, embasada, permitindo que esta seja fundamentada anteriormente e após possibilite também a reflexão do professor sobre suas ações.

A partir desse momento, abordaremos as vivências relacionadas as viagens pedagógicas e culturais, destacando a ação realizada no dia 21 de agosto para a terra indígena Ivaí, primeiramente faremos a uma breve descrição da atividade desenvolvida na escola, para em seguida apresentarmos as falas dos estudantes sobre a viagem, contidas em relatórios que os mesmos elaboraram, concomitantemente realizaremos as análises das referidas ações, tendo em vista as implicações na formação dos participantes.

No dia 20 de agosto de 2015 os estudantes participantes do projeto, viajaram para o município de Manoel Ribas, acompanhados pela coordenadora do projeto PIBID-Diversidade e demais pesquisadores do LAEE-UEM, no qual se hospedaram em um hotel local para desenvolver os trabalhos no dia seguinte. A aludida viagem apresentava como objetivo, expresso no projeto, conhecer a organização de uma escola indígena a fim de contribuir com a formação inicial dos estudantes. A ação constitui-se por meio de cinco momentos, a saber:

- [...] reunião com as pedagogas e a diretora para apresentação do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot aos acadêmicos indígenas;
- Conhecer a Terra Indígena Ivaí, por meio de uma caminhada acompanhada de um professor indígena;
- Realizar reunião com os professores indígenas do Colégio, a fim de discutir sobre a atuação de um professor indígena;
- Visitar a biblioteca para conhecer os materiais disponíveis em língua indígena;
- Observar as aulas ministradas, desde o pré até o quinto ano (RELATÓRIO DE VIAGEM, 2015).

No dia 21 de agosto de 2015 as sete horas, todos se direcionaram para Escola Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekocht, para o desenvolvimento das atividades elencadas. Ao chegarem a escola foram recepcionados pela diretora da instituição que os levou até a sala de professores, no qual a primeira atividade seria desenvolvida. Houve, primeiramente, uma reunião com as pedagogas e a diretora do Colégio, no qual a coordenadora pedagógica do

projeto apresentou para as profissionais o objetivo da visita a escola e em seguida os estudantes fizeram a apresentação, destacando a etnia que pertencem e o curso que frequentam na Universidade Estadual de Maringá – UEM. Em seguida, a diretora apresentou a escola, número de alunos, professores, histórico, disciplinas, trabalhos com a língua e outras questões referentes à terra indígena de Ivaí. Neste momento, os estudantes indígenas proferiram indagações, tanto para as pedagogas, quanto para a diretora, no que tange organização da escola e do ensino. Ambas evidenciaram algumas dificuldades enfrentadas pela instituição, como, por exemplo, a evasão e os ensejos que tem proporcionado essa situação.

Em seguida, os professores indígenas Ademir Pereira Crespim e Romildo Lourenço Padilha, acompanharam os estudantes indígenas em uma caminhada por alguns pontos da comunidades, visando conhecê-la. Os docentes que conduziam a caminhada, pela comunidade, explicaram aos participantes sobre a organização da mesma e apresentaram as distintas igrejas presentes na Terra indígena, além da cadeia e do posto de saúde. Durante essa caminhada os estudantes conversaram com um tudjá (velho), o senhor Dorival, um Guarani, qual mora nessa Terra indígena Kaingang há diversos anos, especificamente, um graduando de história lhe fez perguntas sobre a religião Guarani.

Posteriormente, já no período da tarde, houve uma reunião dos estudantes indígenas, coordenado pela pesquisadora, com os professores indígenas da referida escola, no qual houve inicialmente a apresentação dos professores indígenas e dos participantes do projeto. Em uma roda de conversa com os docentes, a temática debatida norteou-se pelas indagações que os integrantes do PIBID – Diversidade haviam elaborado. As mesmas centraram-se desde atuação dos professores, formação, atividades, o ensino da língua, avaliação, materiais didáticos, desafios, conteúdos, cultura, disciplinas até a exposição da experiência dos auxiliares indígenas. Observa-se ampla participação dos estudantes, os quais fizeram mais indagações do que inicialmente haviam elaborado indicando interesse sobre diversas questões que permeiam o ensino e atuação docente nas escolas indígenas.

Após esse momento, a Diretora e alguns docentes indígenas acompanharam os integrantes do PIBID-Diversidade até a biblioteca, a fim de

conhecer os materiais em língua indígena Kaingang disponíveis na escola, por meio do manuseio e do registro referencial destes. Para a finalização da ação desenvolvida na instituição os estudantes realizaram observação nas salas de aula, sendo que cada estudante direcionou-se para uma sala. Neste momento, eles se atentaram para alguns elementos, tais como a metodologia utilizada pelo docente, bem como a interação entre docentes, auxiliares e escolares e os materiais didáticos utilizados. As ações realizadas propiciaram o conhecimento da organização de uma escola indígena e a compreensão sobre exercício da docência em uma instituição escolar indígena.

Após essa descrição sobre a viagem pedagógica, nos atentaremos, nesse momento, aos relatórios elaborados pelos integrantes do PIBID-Diversidade-UEM para nossas análises. Evidenciaremos, algumas considerações, primeiramente a participante J.A.S. ao salientar que por meio dessa viagem pode compreender a importância de se trabalhar com as questões linguísticas e culturais na escola indígena, baseando-se em um planejamento bem organizado. Ela também percebeu e destacou a ausência de materiais na língua, o qual os professores indígenas da escola, expressaram o desejo por possuir mais materiais para utilizarem em suas aulas. Contudo, a mesma finalizou com a afirmação de que essa viagem possibilitou compreender que “nosso conhecimentos onde aprendemos tanto na graduação e no projeto que nós está preparando para estar atuando dentro da escola”. (J.A.S., 2015). Assim, denota-se que as práticas estão sendo analisadas, conforme os conhecimentos adquiridos em âmbito do programa, indo ao encontro dos Estudos de Sforzi (2008) ao inferir a importância das reflexões sobre as experiências estarem embasadas teoricamente.

Outra participante, A.A.S, inferiu que por meio da realização dessa viagem refletiu sobre a relevância de um docente indígena nas instituições escolares das terras indígenas, entendendo a importância do mesmo para a comunidade, no trabalho com os conhecimentos universais e culturais, sobretudo, nas questões afetas a língua indígena. Encerrou, ressaltando que os indígenas que estão estudando nas licenciaturas necessitam “focar bastante [...] para ajudar nossas crianças que estão na aldeia, porque só nós mesmos podemos entender o que eles querem e o que realmente eles precisam” (A.A.S., 2015).

O estudante V. P. assevera que constatou como a cultura é importante naquela comunidade e como os professores realizam suas atividades, o papel que os auxiliares desempenham, ao observar as aulas, entendendo assim como acontece a atuação dos professores nesse contexto e concluindo a necessidade do trabalho com as duas línguas, no qual ele destaca que o professor necessita apresentar domínio de ambas. Em sua fala, percebemos questões essenciais para a compreensão do ensino na escola indígena, pois ele destaca fatores essenciais, tais como a língua, cultura e outros conhecimentos.

Ainda no que se refere a viagem, a estudante E.N.C, salienta que constitui-se muito importante para a sua formação, em suas palavras:

A viagem que fizemos para Terra Indígena Ivaí foi importante, porque tive oportunidade de conhecer mais escola e também a organização através da conversa com a diretora da escola, com os professores. Com essas viagens que faremos em escolas prepara mais nós estudantes da educação, por que no futuro podemos estar mais preparados para atuarem em uma dessas escolas indígenas (E.N.C.,2015).

Com base na afirmação da estudante entende-se que a ação desenvolvida na escola possibilitou um outro olhar, apesar dela ser proveniente dessa comunidade, propiciando uma maior compreensão sobre a escola, sua forma de organização, inferindo no preparo dos estudantes para a atuação futura nas escolas indígenas, visto a vivência realizada nesses momentos. As situações vivenciadas na viagem e os relatos nos permitiram realizar algumas reflexões, primeiro a relevância de conhecer a organização de uma escola indígena, para a futura atuação nesse contexto estar mais embasada, pelos estudos, vivências e práticas, diante disso pensamos que com os estágios que os mesmos realizam em seus cursos, apesar de essenciais, não lhes é possível essa experiência mais específica, ao qual demonstrou importância para esses estudantes, visto que os mesmos sentem a ausência dessas ações e estudos em seus cursos, visando constituir-se como docentes. Abaixo, fotos dos momentos vivenciados na referida viagem.

Fotografias 03: Vivências Pedagógicas na Terra Indígena Ivaí



VIAGEM IVAÍ ACERVO: PIESP/LAEE-UEM, 2015.



VIAGEM IVAÍ ACERVO: PIESP/LAEE-UEM, 2015.

Analizamos também outro momento vivenciado pelos estudantes por meio de uma viagem, sendo a participação na II Mostra Cultural, realizada na Terra Indígena Posto Velho, uma comunidade Guarani, com a presença de outras duas terras indígenas próximas, sendo elas Pinhalzinho e Laranjinha. Essa mostra consistia em atividades culturais como danças, rezas, lutas e também discussões sobre temas relevantes para os indígenas, tais como a PEC 215 e a educação escolar indígena. Seguiremos o mesmo percurso para análise, primeiramente uma breve descrição das atividades e em seguida relatos dos integrantes sobre o evento.

No dia onze de novembro, de 2015, os integrantes saíram da Universidade acompanhados pela coordenadora pedagógica do projeto e por outros pesquisadores do Laboratório, chegando por volta das vinte horas na Terra Indígena de Posto Velho, sendo recebidos pelo Cacique Wanderson, que os acompanhou até um local estavam presentes diversos artesanatos, para venda, e trabalhos escolares dos estudantes daquela Terra, no que se refere a alimentação e os remédios tradicionais. Os estudantes conversaram com as crianças indígenas e as lideranças sobre a alimentação tradicional, ao qual estava exposta, e os mesmos explicitaram algumas questões sobre os

trabalhos realizados na escola com esse tema e após todos se direcionaram para o refeitório, realizando a refeição em um espaço aberto, no qual crianças, jovens, adultos, os mais velhos, jantaram juntos.

Em seguida, os integrantes com os demais participantes da mostra, convidados pelas lideranças da comunidade, direcionaram-se para a casa de reza Guarani, no qual houve uma cerimônia religiosa. Em um primeiro momento, orientados pelos indígenas da comunidade os estudantes realizaram o denominado “budiaré”, ou seja, caminharam por três vezes em volta das cruzes que estavam presentes na entrada da casa de reza. Destaca-se que o Txamoi (rezador), o senhor José da Silva, é pai de duas participantes do projeto e sogro de outro integrante. A reza iniciou em torno das dez horas e prosseguiu até a uma hora, consistindo em preces, realizados pelo rezador, e falas sobre situações que não estão a contento no país, houve também a preparação de um casal que iria realizar seu casamento espiritual no último dia da Mostra. Os integrantes participaram de todos esses momentos.

Ao final desse momento, os integrantes e pesquisadores, retornaram para o local que estavam alojados, sendo um barracão com cobertura de zinco, todos haviam levado sacos para dormir e assim passaram a noite. No dia seguinte, 12 de novembro de 2015, os estudantes seguiram para o local do evento, no qual tomaram café e após houve a apresentação de danças Guarani, tanto os adultos, como as crianças participaram desses momentos. Constatou-se que nessas ações há amplo envolvimento da escola, assim compreende-se que em uma Terra Indígena as atividades escolares são articuladas as questões da comunidade, pois houve apresentação de danças pelos alunos e trabalhos organizados no âmbito da escola foram evidenciados nesse evento.

Outro momento, constituiu-se na realização de uma trilha pela mata presente na Terra Indígena, no qual as lideranças, os professores e os estudantes, organizaram no caminho diversas armadilhas tradicionais Guarani. Os integrantes do PIBID-Diversidade realizaram essa ação juntamente com os demais participantes da Mostra, caminharam pelas Trilhas, no qual lhes foram explicitados como se deu a preparação daquela armadilha, a denominação da mesma e os animais que as mesmas tinham como alvo. Nesta atividade, percebe-se a atuação dos professores em ações desse cunho, em suma o

envolvimento da instituição escolar diante essas questões, contudo é possível refletir sobre a percepção dos integrantes ao participarem desse e também de outros momentos, apresentado a possibilidade de compreender o exercício da docência em uma comunidade indígena, ao qual excede os limites das salas de aulas.

Salienta-se que houveram diversas apresentações, no que tange as danças tradicionais, de grupos Guarani, Pataxó e Kaingang, composto por adultos e crianças. Nesse mesmo dia, houve a discussão sobre alguns temas afetas as questões indígenas, dentre eles a PEC 215 e a educação, no que se refere ao primeiro assunto, as lideranças informaram aos demais, o que seria essa proposta e quais as perdas para as populações indígenas resultantes de uma possível aprovação desta, houve a fala de um integrante do PIBID, sobre a necessidade de compreendermos esses assuntos e divulgarmos para os demais membros da sociedade.

Em seguida, as discussões voltaram-se para a educação. Neste momento estavam presentes as lideranças indígenas, os professores índios e não índios, diretoras e diretores das escolas de Posto Velho, Pinhalzinho e Laranjinha, os integrantes do PIBID e outros indígenas das comunidades presentes no evento. Uma liderança indígena destacou que a cultura e os costumes, são as famílias que devem prioritariamente transmitir para seus filhos; já na escolas eles precisam aprender os conhecimentos universais, como aprender a ler, escrever, a matemática, considerando as questões culturais nesse processo, destacou que ao ver a apresentações dos estudantes da escola da Terra Indígena, percebeu que estes abordaram conhecimentos do ensino médio, ficou orgulhoso por eles estarem aprendendo e destacou o papel do professor nessa aprendizagem, como o principal responsável.

Compreende-se que estas discussões auxiliam na formação dos integrantes do PIBID, no que tange a educação escolar indígena, identificando o que as comunidades pensam dessa educação, como está sendo desenvolvida, o que seria essa educação diferenciada, para além do que as políticas pregam destacando as reflexões que as comunidades fazem delas, numa perspectiva de ressignificação das mesmas. Todas essas percepções, compreensões sobre esse ensino são relevantes para os profissionais que vão atuar nestas escolas, diante disso compreende-se que essa viagem possibilitou

entendimento e reflexões, em vários momentos, sobretudo nessa discussão específica sobre escola na terra indígena.

Neste dia as atividades encerram-se na casa de reza, no qual os integrantes do PIBID se direcionaram para o local e participaram de todos os momentos conduzidos pelo Txamoi. No último dia da Mostra as ações constituíram-se em apresentações de trabalhos realizados pelos estudantes das escolas indígenas das comunidades Guarani, a escola de Pinhalzinho apresentou trabalhos no que se refere a etno-astronomia indígena, além de histórias recitadas pelos escolares da Escola Estadual Indígena Tudja Nhanderu – Laranjinha. Durante este e demais momentos os participantes do projeto continham um caderno de campo, no qual registraram todas as ações do evento. No período da tarde a encerrou-se a Mostra com ações esportivas, a saber cabo de guerra, arco e flecha, corrida com tronco e lutas tradicionais, antes de retornarem os estudantes despediram-se das lideranças indígenas. Sobre esta viagem o acadêmico V. P., concluiu, afirmando que está se constituiu em:

Mais uma experiência em minha vida que nunca vou esquecer. Nesse evento do posto velho, aprendi muitas coisas, também reencontrei meus parentes e amigos. Tivemos momentos felizes. O PIBID é um projeto que está me ajudando muito, estou adquirindo muitos conhecimentos, principalmente nas questões indígenas (V. P., 2015).

Outra ação, ao qual evidenciaremos, nessa pesquisa, consistirá nas práticas pedagógicas dos estudantes indígenas, visto que no referido ano todos acadêmicos realizaram suas aulas, nas comunidade do qual são oriundos. Refletiremos sobre quais as inferências de atuarem nesse contexto diferenciado, principalmente em suas próprias comunidades. Em um momento inicial abordaremos os momentos que antecederam as aulas em si, processo de elaboração de planejamento e de materiais, para enfim apresentarmos as práticas e assim poder analisar o papel dessas na formação dos mesmos enquanto professores, lembrando que o intuito mais amplo desse estudo é analisar e refletir sobre as implicações do projeto na formação dos futuros docentes (tal projeto é uma política de formação docente). Para tanto,

utilizamos a observação participante e entrevistas semiestruturadas no qual os relatos sobre as atividades foram proferidas

Observamos que os conteúdos foram elencadas pelas próprias escolas, na qual os integrantes atuariam, dessa forma estudantes e supervisoras entraram em contato com as instituições, para autorização e repasse dos conteúdos, outras informações foram perpassadas, tais como projetos que estavam sendo desenvolvidos, a importância de trabalhar certos temas. Evidencia-se que por ser em escolas indígenas distantes das universidades, não é possível um amplo contato com esses locais, assim como seria o ideal, até por isso os momentos que eles estão lá, apresentam-se de amplo

INTERVENÇÃO PIBID			
ACADÊMICO	TERRA INDÍGENA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	TURMA
A. S.	T.I Pinhalzinho	Calendário indígena – fases da lua	4º e 5º ano 2 e 3º ano
A. G. S.K.	T.I Manguueirinha	Projeto interdisciplinar- Receitas Tradicionais Kaingang: Conhecimentos universais e tradicionais	5º ano
J.S. e G.F.N.	T.I Pinhalzinho	Cantinho da leitura – astronomia indígena	1º ao 9º ano

enriquecimento, nesse sentido, esses estudantes já estudaram documentos das escolas, visitaram algumas, e possuem outros estudos sobre as escolas. Segue, abaixo, quadro com os respectivos temas dos estudantes, turmas e materiais.

QUADRO 04: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA -2015

M.A.P.	T.I Laranjinha	Jogos e brincadeiras guarani-coordenação motora	1º e 2º
R.A.S. e V.P.	T.I Laranjinha	Diversidade Cultural: as influencias indígenas e Africanas no Brasil	4 e 5º

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Verificou-se que após a definição dos conteúdos os planejamentos foram elaborados, a partir de estudos e pesquisas sobre as questões afetas aos temas, com orientação das supervisoras e coordenadoras os planejamentos foram finalizados e iniciou-se a elaboração dos materiais didáticos, contemplados nos planejamentos, para amparar as aulas que seriam ministradas nas escolas das aldeias.

Isso implica reconhecer que a mediação docente começa muito antes da aula propriamente dita. Seu início ocorre já na organização da atividade de ensino, quando se planejam situações de comunicação prática e verbal entre professor e estudantes, entre estudantes e estudantes em torno das ações com o objeto da aprendizagem (SFORNI,2008, p.09)

Dessa forma, todo o processo em que os estudantes organizaram e sistematizaram os conhecimentos, elaboraram os planejamentos e materiais consistem em processos de mediação para proferir a aprendizagem. Nesse momento, nos respaldaremos em planejamentos, relatórios e falas para a descrição e análises dos referidas ações.

Referente a participante A.G.S.K. esta desenvolveu sua prática pedagógica, em sua comunidade de origem, Terra Indígena Manguueirinha, considera-se necessário destacar que a mesma ao entrar em contato com a pedagoga indígena S.C.C, indagando se o colégio desenvolvia algum projeto relacionados aos conhecimentos científicos e culturais, visto os estudos que a participante realiza no projeto, a profissional informou que no momento não, mas solicitou que a acadêmica elaborasse um projeto interdisciplinar, considerando necessário articular ambos. Diante disso, em seu planejamento a participante definiu o tema receitas tradicionais Kaingang, articulando os conhecimentos universais e tradicionais, destarte elencaram as que continham milho como ingrediente principal, o qual é significativo para a cultura Kaingang.

Por ser um projeto interdisciplinar, constata-se, que em cada disciplina elencou-se o que ministrar, relacionado ao tema central: receitas kaingang e

articulando os conhecimentos tradicionais e universais, a saber, em português o gênero textual receita, em Geografia os solos, em matemática as medidas e unidades, em história a origem do milho e por fim em Ciências questões nutricionais. Os materiais didáticos elaborados pela integrante, consistiram em caixas de contação de histórias, da lenda do milho, português e Kaingang, fichas de leituras com receitas do pixé, canjica e reviro, cartaz com a história, jogo de perguntas, tabela nutricional do milho e moldes do livreto em formato do milho.

Em dois dias, o presente projeto foi desenvolvido na Escola, conforme planejamento (anexo 07), o qual contempla os passos e recursos utilizados para as referidas aulas. Diante disso, não iremos descrever todas ações realizadas nesses dois dias, todavia destacaremos algumas questões para reflexões em nosso texto. Primeiramente, quando chegou a escola foi recepcionada pela diretora e pelo professor indígena, seu primo, em seguida, organizou a sala com toalhas, cestos e balaies específicos da cultura Kaingang, para enfim começar aula. Em uma conversa, prévia, após apresentar o tema da aula, a integrante realizou perguntas sobre receitas, ao estudantes, evidencia-se “As receitas antigamente não eram escritas. Como elas eram repassadas a outras pessoas?” (A.G.S.K. I, 2016).

No que tange ao trabalho com o milho, ingrediente principal das receitas apresentadas e de amplo significado para os povos indígenas Kaingang, salienta-se que observamos que a acadêmica articulou ambos os conhecimentos, a saber conhecimentos universais e tradicionais, ao trabalhar os solos, a agricultura tradicional, a história de origem do milho e os efeitos dos agrotóxicos nas plantações e nos rios.

No momento de contação de história do milho, com o recurso didático caixa, apresentando as figuras presentes na história e que relacionavam ao cotidiano dos alunos, verificamos que a integrante substituiu palavras do português para o Kaingang, a mesma já havia destacado, durante outras ações no projeto, o interesse por trabalhar questões afetas a língua, visto que sua comunidade não é falante em sua maioria, portanto considerou importante abordar questões relacionadas a língua em sua aula.

No dia seguinte a ação desenvolvida consistiu na elaboração de uma receita tradicional Kaingang, a saber, o Pixé, nesse sentido, direcionou-se junto

com os estudantes para um paiol em sua casa, para a elaboração da receita, nesse momento sua mãe participou conduzindo ou auxiliando, houve a participação dos demais alunos, todos receberam uma receita e foram chamados para entregar as porções solicitadas pela professora, nesse sentido a professora especificava questões referentes a medidas necessárias. Verificou-se um amplo interesse e participação em todos os momentos de realização da receita, desde a ida ao paiol até o retorno para o refeitório, onde todos degustaram o pixé, a estudante destacou que foi um momento de aprendizado para os estudantes e para ela também como professora, pois ambos os conhecimentos são passíveis de trabalhar, um conhecimento potencializa o outro.

Ao final, quando houve a elaboração do livreto de preparação do Pixé, sendo o mesmo para a sistematização de todo o processo de elaboração, evidenciamos que a atividade foi de grande significado, pois os mesmos desenharam com detalhes todos os processos realizados na receitas, compreendendo-se assim que houve a apropriação dos conteúdos ministrados pela integrante. Sobre o trabalho desenvolvido pela integrante, os professores, pedagoga e diretora, enfatizaram a importância de ações articulando ambos os conhecimentos e as disciplinas e solicitaram mais ideias para que a escola prosseguisse com trabalhos assim. Os estudos de Sforzi (2008), Facci (2004), Mello e Lugle (2014), Chaves (2014), baseados nos preceitos da Teoria Histórico Cultural, asseveram a importância das ações educativas promoverem a aquisição dos conhecimentos universais, nesse sentido, destacamos Faustino (2006) ao evidenciar, em escolas indígenas, a importância de articular ambos potencializando o desenvolvimento dos escolares. Abaixo, fotos de alguns momentos de realização das práticas:

Fotografias 04: Intervenções pedagógicas na Terra Indígena Mangueirinha



Intervenção Pedagógicas. Acervo PIBID-Diversidade, 2015**Acervo PIBID-Diversidade, 2015**

Diante disso, a participante destaca que após todo essa organização e inferência de aulas, foi possível realizar reflexões sobre sua formação, conseguindo compreender a função do docente em um ensino diferenciado, não desconsiderando os conhecimentos tradicionais, sendo possível trabalhar a partir deles para aquisição de outros conhecimentos, ou articulando ambos, após essa atuação a mesma segue dizendo que lhe propiciou um novo olhar para a educação escolar indígena, e que por meio desses estudos e intervenções realizados no projeto a mesma concluiu que as comunidades apresentam um interesse por promover um ensino de cunho diferenciado. Essa fala e vivência corrobora com a ideia de Faustino (2006) de que aquisição de conhecimentos científicos não influem na desvalorização de conhecimentos

culturais. Com essa vivência a acadêmica relata que houve, para ela, a possibilidade de uma atuação futura em escolas indígenas, concretizando em aprendizado que a ampara para essa ação, algo que a estudante sentia a ausência.

A participante A.A.S, da etnia Guarani, também desenvolveu a intervenção em sua Terra Indígena, o conteúdo havia sido indicado pelo diretor, que informou que a escola estava realizando um projeto de astronomia indígena e que gostaria que os estudantes realizassem as práticas pautados por tema relacionados a ele, a saber, estão presentes o calendário indígena e as fases da lua. O próprio diretor indicou textos do autor Germano Afonso Bruno, estudioso do tema, para leituras a fim de compreender a temática. Os materiais didáticos formulados pautaram-se em um jogo intitulado pedacinho de letras em guarani, primou-se por trabalhar escritas guarani, visto que a terra da acadêmica vive um amplo processo de revitalização da língua, além disso houve também indagações específicas e a apresentação e formulação de uma estrutura do calendário indígena.

A aulas também foram realizadas em dois dias, conforme o planejamento (ANEXO 08). Nesse sentido, também destacaremos apenas algumas questões para análise. Ao abordar o calendário indígena observamos que a integrante apresentou também um calendário não indígena e promoveu a composição de um outro calendário com elementos próprios da Terra Indígena, na qual estava ministrando suas aulas, contando com pesquisas e participação ampla dos estudantes. No que tange as aulas sobre as fases da Lua, a mesma relacionou com histórias contadas pelos mais velhos que consistiu na escrita desses nomes na Língua Guarani, por meio de recursos didáticos diferenciados, tanto no dialeto Mbya, como no dialeto Nhandewa, pois na comunidade há as duas parcialidades. A participante também contou a história do Olívio Jekupe intitulada “A mulher que virou urutau” com o recurso de placas com desenhos da história. Todos estudantes participaram, como já conheciam uma criança solicitou também contar e o mesmo lembrou de toda a história, isto nos reflete para a questão da memória potencializada pela oralidade.

Exposto isto, a acadêmica Guarani, nos relatou que a realização das práticas promoveu reflexões sobre a educação escolar indígena, possibilitando a compreensão de como atuar em escola Guarani, com ensino diferenciado,

preparando a mesma para quando for realizar o exercício da docência nas comunidades indígenas, visto que pretende voltar para desenvolver sua profissão nas terras indígenas. Destacou que foi seu primeiro estágio e assim construiu-se de amplo significado, por ser em escola indígena, a qual pretende atuar. Permitiu também entender um pouco do trabalho com a língua, com os conhecimentos ditos universais e culturais, com os materiais diversificados, embasou as práticas para poder atuar, em suma, promoveu a compreensão de como ser professora nas escolas Guarani. Nesse sentido, compreende-se que o trabalho realizado compreendeu alguns elementos, dentre os quais, destaca-se que

cabe ao professor propor vivências promovendo o encontro do aluno com a cultura, criando novas necessidades humanizadoras que promovam o desenvolvimento pleno só possível pelas vivências. Desse ponto de vista, o professor planeja situações de investigação, pesquisa, valorizando o envolvimento, a participação, as ações de pensamento da criança e do aluno (MELLO; LUGLE, 2014, p. 270)

Essas ações organizaram, possibilitaram a promoção da aprendizagem dos conteúdos trabalhados. Abaixo, fotos das práticas, realizadas.

Fotografia 05: intervenções pedagógicas na T. Indígena Pinhalzinho





Fonte: ACERVO PIBID-DIVERSIDADE-UEM 2015

As participantes G.F.N.P e J.A.S realizaram suas práticas na terra indígena de Pinhalzinho, com o tema Geral astronomia indígena, conforme planejamento, relacionando com histórias indígenas, ao qual foram elencadas, mediante a estudos e pesquisas (ANEXO 09), constituindo também um cantinho da leitura para os escolares do ensino infantil, várias ações foram desenvolvidas. Ressaltamos que as participantes apresentaram os conceitos referentes a etno-astronomia indígena e não indígena, neste contexto, constatamos o ensino de ambos os conhecimentos, universais e tradicionais, lembrando que ambos podem ser trabalhados, visando a potencialização e assim evidenciamos que no projeto os dois são discutidos.

Durante a apresentação das histórias e realização das atividades as acadêmicas trabalharam com a língua indígena, conhecendo os elementos que os escolares já haviam se apropriado nessa língua e propiciando a aquisição de novas, por meio da mediação, de diversas outras palavras, observamos que em todas as atividades houve o trabalho com a língua indígena. Com essa situação percebemos que as acadêmicas primaram por abordar a língua

indígena, visto que há sua comunidade está desenvolvendo um processo de revitalização da língua indígena, e conforme já expresso pelo diretor compreendem a escola como um espaço importante para isso.

As acadêmicas, também realizaram algumas reflexões sobre a realização das intervenções nas escolas indígenas, considerando que não possuíam ainda essa vivência. Nesse sentido, ambas ressaltaram o projeto como aquele que promoveu essa práticas, mas que para isso as mesmas destacaram que houveram intensos estudos e pesquisas sobre a educação escolar indígena e elaboração de um planejamento que promovesse, de fato, a aprendizagem dos escolares. Nessa situação, as participantes destacaram que compreenderam, o papel do professor nessas instituições, sendo este de grande responsabilidade nos trabalhos desenvolvidos com a cultura e com os conhecimentos universais, além da importância deles para o trabalho com as línguas indígenas nas escolas. As estudantes refletiram, mediante estudos, reuniões e intervenções, que o trabalho realizado nas instituições escolares contempla os professores, a comunidade, as lideranças e o Cacique e que aprendizagem vai além do espaço escolar, portanto, compreendem que os professores indígenas apresentam mais tempo quando vivem nas comunidades, não desconsiderando o trabalho dos não indígenas, mas elas argumentam que devido à necessidade desses atuarem em outras escolas, há ausência de tempo para desenvolver certas ações em outros espaços da comunidade. Abaixo, fotos das intervenções pedagógicas:

Fotografia 06: Intervenções Pedagógica em Pinhalzinho 02





ACERVO PIBID-DIVERSIDADE, 2015

Os participantes R.A.S e V.P desenvolveram suas práticas pedagógicas na Terra Indígena Laranjinha, com o tema “Diversidade Cultural: influências indígenas e Africanas” conforme planejamento (ANEXO 09). Das ações que os mesmos desenvolveram, ressaltamos que os recursos e os conceitos científicos sobre diversidade foram abordados, assim como questões correlatas e questões, evidencia-se o trabalho com recursos diferenciados, sendo eles cruzadinha, em um tamanho amplo, e com tampinhas com as letras referente as palavras, fichas de imagens e cotação de história com varetas. Esta observação, nos permite refletir sobre a importância do trabalho com recursos diferenciados para a promoção da aprendizagem dos escolares.

No que tange a reflexão dos integrantes, sobre a realização das práticas, ambos destacaram como essenciais para a formação. Um dos acadêmicos nos relatou que até a realização dessas intervenções, não possuía o interesse na atuação docente indígena, e que o projeto “fez ele querer ser professor em escola indígena” e que essa atuação foi uma experiência de amplo significado em sua vida. Compreendemos que isto ocorreu devido aos estudos sobre a educação escolar indígena e as vivências nas escolas, já que possibilitou a esse participante compreender como será a sua atuação nessas instituições, esse entendimento propiciou esse “interesse”, pois o mesmo necessitou ser desenvolvido.

Fotografia 07: Intervenções pedagógicas na Terra Indígena Laranjinha



ACERVO PIBID-DIVERSIDADE-UEM, 2015

O participante J.R.S desenvolveu suas práticas pedagógicas na comunidade indígena Laranjinha, na escola Tudja Nhanderu, com o conteúdo Sustentabilidade, tema trabalhado com enfoque nas terras indígenas, conforme seu planejamento (ANEXO 10). Para tanto, o mesmo explicitou que preparou materiais diversificados para o trabalho com os escolares, nesse sentido foram elaborados fichas com imagens, explicações e moldes para os livretos. Salientamos, alguns momentos para nossa análise dentre eles o início da aula quando o integrante realizou um diálogo sobre sustentabilidade, o que os estudantes compreendiam do assunto e após apresentou o conceito científico desse e outras reflexões.

Destacamos também uma ação extraclasse realizada pelo integrante com os estudantes, constituindo-se de um passeio em locais específicos da terra indígena, a saber, o rio, no qual o mesmo relacionou com as questões discutidas sobre sustentabilidade em sua explanação, nos momentos

houveram diversas perguntas dos escolares quanto os locais visitados e o tema discutido. Salienta-se outra ação, domiciliar, para que os estudantes verificassem com seus pais, e com os mais velhos como desenvolvem a agricultura na terra indígena, os mesmos fizeram a atividade e pelos relatos apresentados, as lavouras são geridas, da mesma forma que a dos não indígenas. Esse resultado do trabalho realizado pelos alunos foi problematizado e apresentadas práticas específicas dos povos Guarani quanto a sustentabilidade,

Com essas práticas acima, o autor apresentou algumas reflexões, dentre elas a importância do trabalho, por esse se constituir uma prática diferenciada, essencial para a educação escolar indígena, o mesmo reconheceu a importância e destacou que trabalhos assim ainda são escassos, que relacionem os conhecimentos culturais e que promovam um ensino que seja verdadeiramente diferenciado, destacando que para a mesma acontecer em âmbito geral é necessário que as escolas indígenas tenham a autonomia necessária para isso e se distanciem de um ensino mais tradicional e que para isso os debates entre os povos indígenas, instituições e outros setores da sociedade são intrínsecos, ainda destacou que essa ação lhe proporcionou experiência nas escolas indígenas, essenciais para sua formação, enquanto futuro docente indígena, ao qual conheceu, atuou e se relacionou profissionalmente com os escolares.

As reflexões, acima, revelam que a participação no projeto permitiu ao integrante além da experiência, por si só, nas escolas, também a apropriação de conhecimentos essenciais para a discussão da educação escolar indígena, como um todo, já que o mesmo analisa a partir de seus estudos e intervenções o ensino diferenciado, como sendo importante, mas ausente nas instituições escolares das comunidades indígenas, que segundo ele mais se aproximam de ensinamentos tradicionais. Diante disso, compreende-se que as ações desenvolvidas, tanto dos estudos, bem como das práticas implicaram na formação desse participante, enquanto futuro docente indígena, ao possibilitar a apropriação desses conhecimentos que se expressaram em reflexões que irão amparar o trabalho do mesmo nas escolas indígenas, já que este entendeu como pode ocorrer um trabalho de fato, diferenciado nas instituições escolas dos povos indígenas.

Fotografia 08: Intervenções na T.Indígena Laranjinha 02



ACERVO PIBID-DIVERSIDADE-UEM, 2015

O participante M.A.P também desenvolveu suas práticas nessa mesma terra, trabalhando a coordenação motora, os movimentos corporais, por meio das brincadeiras e brinquedos indígenas Guarani. O participante destacou que uma de suas atividades no projeto consistiu na realização de um levantamento de brincadeiras indígenas pertencentes a etnia Guarani. Salientamos que houve indagações sobre brincadeiras que os estudantes, explicação sobre todas as brincadeiras e brinquedos, elencados, sendo eles não conhecidos pelos estudantes, os mesmos demonstraram amplo interesse tanto pela confecção dos brinquedos quanto pela realização das brincadeiras, as ações desenvolveram-se conforme planejamento (anexo 11).

Das ações que o mesmo desenvolveu, durante sua intervenção, destacamos que durante as brincadeiras os escolares pensaram em outras formas de brincar, após o professor possibilitou que as mesmas também fossem desenvolvidas pelas crianças, um outro estudante apresentou uma brincadeira diversa, a qual ao final da aula todos realizaram, os escolares apresentaram interesse tanto pela explicações quanto pelas práticas. Ao final da intervenção a diretora proferiu algumas palavras para o participante, agradecendo o trabalho e ressaltando a importância do professor ser embasado teoricamente para desenvolver suas práticas, além da necessidade desses trabalhos com recursos diferenciados para a promoção da aprendizagem das crianças.

No que tange a essas práticas o participante ressaltou que houve grande impacto em sua formação, já que ele havia realizado diversos estágios em seu curso de graduação, mas ainda não conhecia as escolas indígenas, e mediante essa atuação pode compreender como se organiza o trabalho do professor nessas instituições e a necessidade de se embasar teoricamente para a realização da intervenção. Diante dessa reflexão, denota-se que assim como os participantes anteriores, os estudos foram essenciais para enfim a realização das práticas pedagógicas, umas das ações finais do projeto no ano de 2015, a compreensão desse ensino por meio dos estudos, pesquisas e intervenções estão possibilitaram um novo olhar, que antes esses acadêmicos, não possuíam sobre os trabalhos realizados nessas instituições.

Fotografia 09: Intervenções na T. Indígena Laranjinha 03



ACERVO PIBID-DIVERSIDADE-UEM, 2015

Evidencia-se em todas as intervenções realizadas o papel de mediação dos conhecimentos, visando a aprendizagem dos estudantes e inferindo no desenvolvimento destes. Dessa forma, compreende-se que uma das questões do ensino é desafiar os estudantes para que estes superem as potencialidades concretizadas, nesse sentido a centralidade do trabalho incide na formação da personalidade e também da inteligência dos estudantes, em suma, na consciência. Para tanto, constitui-se essencial educar os estudantes para que estes sejam participativos, pensantes e críticos, isto infere em professores que nessa relação de mediação promovam a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento (MELLO, LUGLE, 2014). Verifica-se que esses elementos foram abordados pelos participantes, em todas as suas ações educativas, que promoveram a aquisição dos conhecimentos, promovendo um ensino em que houve organização e sistematização dos conteúdos, participação, desafio aos estudantes, pesquisas e uma questão, que se evidenciou relevantes, para

estes participantes, diante de diversas discussões, análises e reflexões proferidas nos estudos e vivências no programa, a saber, a articulação entre ambos os conhecimentos, universais e tradicionais

Conforme as ações desenvolvidas e reflexões realizados pelos participantes, evidenciamos, nesse segundo ano, alguns elementos de destaque, a saber apropriação e reflexão de conteúdos pertinentes a educação escolar indígena, por exemplo, discussões sobre os conhecimentos científicos e tradicionais, verifica-se que tais conteúdos, apesar de essenciais para atuação em escolas indígenas, não são abordados nos cursos que os acadêmicos estão regularmente matriculados e os mesmos sentem ausência de realizar estudos no tocante a história, legislação, língua e cultura em espaços escolares indígenas, bem como um amplo aprofundamento teórico dessas questões. Possibilitou a estes acadêmicos pensar em constituir-se docente nas instituições escolares indígenas, só a partir desses estudos é que outros conhecimentos foram sendo apropriados pelos estudantes e que eles passaram a pensar em exercerem a docência nesses contextos diferenciados, anteriormente como não havia conhecimento, discussões, incentivo, alguns não pensavam nessa possibilidade – a realização das práticas nas escolas indígenas, nas terras de cada um possibilitou a aprendizagem efetiva, de como se realiza a atuação do professor nessa educação, como o ensino é realizado nessas instituições escolares.

Nesse sentido, compreende-se que o PIBID está amparado na política de formação de professores, abordada no primeiro capítulo, com suas diversas limitações, interesses que de fato não pensam em propiciar uma educação para a transformação da sociedade, todavia há também seus avanços, conforme estudos que denotam esse programa ter possibilitado práticas recorrentes na educação básica inferindo em uma melhor formação. No que tange a diversidade, uma vez que este programa, também constituiu-se pautada nesta política de educação diferenciada, intercultural e bilíngue, entende-se que não objetivam a emancipação, quando pensada pelos organismos e governos, mas a manutenção do sistema econômico vigente, todavia, dentre as contradições expressas do capitalismo, esse programa, desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá, baseado na teoria histórico cultural, e indo ao encontro dos anseios desses participantes indígenas,

apresenta objetivos distintos, ao promover a formação desses docentes indígenas almeja o pleno desenvolvimento humano para todos povos, mediante compreensão de uma educação de excelência o que implica em uma formação do mesmo modo. Para além, verifica-se que o referido programa constituiu-se um relevante espaço de estudos, reflexões e análises sobre a educação escolar indígena que esses estudantes anseiam e a formação que requerem para atuação docente nas instituições escolares de suas comunidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados nessa pesquisa, compreendeu-se que as ações desenvolvidas no Programa Institucional Pibid Diversidade propiciaram ao estudantes indígenas participantes, momentos de estudos e intervenções no tocante a educação escolar indígena, considerados, por eles, como intrínsecos a formação, enquanto futuros docentes, que objetivam atuar nas escolas de suas aldeias. Com base nisso, destacamos que esses estudantes, estão sendo formados em cursos regulares de licenciaturas na Universidade Estadual de Maringá, que ingressaram neles a partir de uma política específica de acesso as populações indígenas do Estado do Paraná, mas que não há em seus cursos conteúdos e estudos afetos a temática indígena.

A partir disso, ressalta-se nosso objetivo de analisar as implicações do projeto PIBID para a formação dos estudantes indígenas que dele participam, enquanto política de formação docente, especificamente na UEM, considerando a questão cerne de nossa pesquisa, inferida na seguinte problemática: De que forma esta política de ação afirmativa, tem preparado os estudantes indígenas das licenciaturas para exercerem a profissão nas escolas das suas referidas comunidades. Como e se tem considerado, no processo de formação as especificidades referentes a cultura? A formação superior inicial articula-se a atual proposta de educação escolar indígena, básica, baseada nos preceitos da interculturalidade e do bilinguismo?

Para as referidas discussões iniciamos com base na apresentação das políticas de formação docente, não indígenas e indígenas, por compreender que este projeto é elaborado no contexto de ambas, ao se apresentar como um programa de aperfeiçoamento da formação inicial, gestadas no âmbito das políticas para a diversidade, mas também de reformulação do papel do professor quanto as atribuições desse enquanto profissional da educação, sobretudo a partir da década de 1990. Constatamos que esse período, apresentou a implementação do neoliberalismo no país, incidindo em reformas no tocante ao estado e a educação, a partir da proposição de diversas legislações, destaca-se o aparato legal instituído de formação docente, apresentando em seus textos os conceitos de competências, gestão

democrática e diversidade. Observamos que a partir dessas políticas, apresenta-se programas para a formação de professores, já que este passou a ser considerado ator essencial no processo educacional, sendo responsabilizado também por resolver questões afetas aos problemas iminentes da ordem econômica vigente. Dentre esses, destaca-se o programa institucional de bolsa de iniciação à docência, objetivando o aperfeiçoamento da formação inicial de professores, anos depois formula-se esse projeto apresentando-se a especificidade do campo, dentre os quais estão os sem terras, quilombolas e indígenas.

Historicamente as políticas de formação de professores indígenas, apresentaram-se seu auge, também a partir dos anos 1990, quando as políticas para a diversidade, se constituíram, amplamente, nos cenários educacionais. Em suma, os preceitos de tolerância, respeito para com as diferenças foram divulgados pelas agências multilaterais mediante a eventos e documentos específicos. Nesse cenário a educação escolar indígena, passou a considerar os aspectos linguísticos e culturais desses povos, baseando-se nos preceitos do bilinguismo e da interculturalidade. Diante disso, a legislação para formação desses docentes passou expor os mesmos princípios para preparação desses professores, objetivando que, paulatinamente, eles substituíssem os não indígenas atuantes nas escolas indígenas.

Os estudos, realizados nos permitiram compreender o papel dos movimentos sociais, sobretudo, no que se refere aos indígenas na luta pela educação. As orientações e proposições realizadas pelas agências de cooperação técnicas e pelos governos no que se referem a grupos específicos tais como os indígenas, por vezes só se constituem, efetivamente na prática, mediante a pressão desses movimentos, que articularam na pauta central, de demarcação e garantia de seus territórios luta pela educação específica e diferencia. Compreendeu-se que as proposições para esses grupos, também constitui-se resultados de suas lutas, visto que são elaborada visando evitar e conter conflitos, a esse respeito entende que, por vezes as demandas iniciais são reelaboradas afim de atender como intento, a ordem econômica e social estabelecidas.

Nesse sentido, apresentou-se a política de formação superior para os povos indígena no Estado do Paraná, na qual conforme Novak (2015) não se

elaborou inicialmente em amplo diálogo com os povos indígenas, mas que passaram a ser considerados por estes como instrumentos essenciais de resistência. As políticas de ingresso dos povos indígenas no ensino superior no Brasil, constituída a partir dos preceitos para a diversidade, se expressam mediante as cotas, a cursos específicos de licenciaturas interculturais, a bolsas em universidades particulares e as vagas suplementares, o caso do Paraná, em que os estudantes ingressam nas universidades nos cursos regulares. É mediante essa legislação que são formados em nível superior os professores indígenas, no Estado. Portanto apresentamos o histórico de elaboração dessa política e seus elementos centrais, os indígenas que acessam esses cursos, especificamente o grupo participante do projeto, ao qual analisamos essas ações, e que está matriculado nas licenciaturas da Universidade Estadual de Maringá.

Com base na análise das ementas dos cursos e relatos dos estudantes constatou-se que questões centrais afetas a temática indígena não são abordadas, inferindo na sensação de que não estão preparados para atuarem nesses contextos, visto que não possuíam esses conhecimentos. Diversos são os momentos que os participantes relataram que sentem a ausência de discussões referentes a cultura, a língua, ao histórico, a legislação da educação escolar indígena, além da ausência das práticas nas escolas de suas comunidades, pois que os estágios que realizam são escolas não indígenas. Denota-se, nesse sentido que a formação inicial superior não articula-se com a atual proposta de educação escolar indígena, baseada nos preceitos da interculturalidade e do bilinguismo.

Após essa conclusão e considerando o contexto em que os estudantes participantes do programa são formados, analisamos as implicações das ações desenvolvidas no referido projeto. Constatou-se que diversos estudos teóricos foram realizados referentes as questões centrais da educação escolar indígena, tais como a língua, a cultura, a organização, os conteúdos, o papel do professor, para além foram elaborados materiais didáticos específicos e oportunizado vivências pedagógicas nas escolas indígenas, mediante a visitas, reuniões e intervenções nessas instituições escolares. Com base nisso, compreende-se que o projeto oportunizou espaços para estudos e práticas referentes a educação escolar indígena, na qual os estudantes sentiam a

ausência em seu cursos, implicando em uma formação mais completa que os prepara-se, efetivamente, para atuação docentes nesses contextos.

As ações desenvolvidas possibilitaram que estes futuros docentes pensassem em desenvolverem suas profissões nas comunidades indígenas, pois alguns destacam que só a partir da participação é que tal ideia foi desenvolvida, pois como não obtinham conhecimentos referentes a educação escolar indígena e atuação docente nesse contexto, não havia incentivo e nem saber que propicia-se esse desejo. A partir da análise dos relatos e da observação compreende-se que estes apresentam arcabouço teórico e prático para a realização de uma mediação adequada, ainda que não atuem nas escolas indígenas é possível, perceber, previamente, que as práticas educativas serão diferenciadas e objetivaram a promoção de uma educação de qualidade.

Denota-se mediante a aquisição dos saberes e realização das práticas e vivências pedagógicas nos contextos escolares indígenas a formação desses, enquanto, professores mediadores dos conhecimentos, assim como postula os preceitos da Teoria Histórico Cultural, aquele que está preparado teoricamente para a sua atuação e que compreende a educação escolar como espaço para a promoção da aprendizagem e conseqüentemente do pleno desenvolvimento humano dos escolares. Compreende-se que o programa constituiu-se em um espaço importante de reflexão, mediante os estudos e vivências propiciadas, no tocante a educação escolar indígena que esses acadêmicos almejam e a formação que requerem para atuarem nas instituições escolares das terras indígenas.

Diante dessas questões, pode-se pensar a partir de três perspectivas no que se refere a formação desses, enquanto futuros docentes indígenas a necessidade cursos de licenciatura interculturais que abordem segundo eles os conhecimentos específicos, projetos de complementação da formação inicial, assim como o PIBID, visto os resultados que o mesmo proporcionou, ou a compreensão de que diante dos conhecimentos obtidos a universidades, os intelectuais indígenas pensem a sua educação. Nesse sentido, entende-se que para isso é necessário as condições intrínsecas, se para as licenciaturas, sabemos a necessidade dos investimentos, entende-se que estamos em um momento em que direitos estão sendo retirados, nesse sentido visa-se a

necessidade de lutas dos movimentos para garantir o que preconiza as leis, no qual uma educação diferenciada, necessita uma formação que corrobore esse pensamento. No mesmo sentido, os projetos de formação e também a intelectualidade indígena, ambas precisam de formações necessárias.

6 REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara et.al. Contribuições **do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes**. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

ANDRE, M. E.D.A.; DIAS, H. N. **A incorporação dos saberes docentes na formação de professores**. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 1, p. 76-89, 2009. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/formacaodeprofessores/article/view/112/161>. Acesso em: 10 de out, 2015.

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

André, Marli et.al. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. *Educação & Sociedade*, nº 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068>.

ANTUNES; BERGAMASCHI. **Formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 107-131, dez. 2012 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 08 jul., 2016.

BENDAZOLLI; Sirlene. Políticas de acesso ao Ensino Superior por povos indígenas: o Programa Diversidade Na Universidade. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Barra do Bugres. UNEMAT, v 6, n 1, 2008.

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

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

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas**. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília:DF,2014.

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

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

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 63, p. 175-187, jul./set. 1994.

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

_____. Resolução CNE/CEB n. 02/2009 e Parecer CNE/CEB n. 09/2009. **Planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública.** Brasília/ DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009 – **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília/DF, 2009.

_____. Lei n. 11.788 de 25/09/2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes.** Brasília/DF, 2008.

_____. Lei n. 11.738 de 16/07/2008. **Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica.** Brasília/DF, 2008.

_____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado,** Brasília, 1995.

_____. **Resolução CD/ FNDE nº 9, de 1º de abril de 2009.** Institui critérios, parâmetros e procedimentos para a assistência técnica e financeira, para a realização da I CONEEI e implementação dos Territórios Etnoeducacionais. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2009>>. Acesso em: 03 JUL. 2016.

_____. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>.

_____. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5622.htm>.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.** Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **I Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras**

Providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>.

_____. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: Acesso em: 02 de ago. 2012.

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

BERGAMASCHI; Maria Aparecida. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75 – 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf>. Acesso em: 10 ago.

BORBA, Telêmaco A.E.M. (1904). “**Observações sobre os indígenas do Estado do Paraná**”. IN: Revista do Museu Paulista. SP, v.6. Páginas 53-62.

BRESSER PEREIRA, L. C; GRAU, N. C. **Entre o Estado e o Mercado: o público não estatal**. IN: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunil (Org.). O público Não Estatal na Reforma do Estado. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1998/84PublicoNaoEstataRefEst.p.pg.pdf>>. Acesso em: 02 nov, 2015.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. 2003, vol.18, n.52, pp. 125-138

CARVALHO, E. J. G. de; FAUSTINO, Rosângela Célia. Política Educacional nos anos de 1990 e minorias étnicas: o projeto da diversidade. 2014. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27718/pdf_39. Acesso em: 07 de jul.

CARVALHO, E. J. G. de; FAUSTINO, Rosângela Célia. **O impacto da diversidade cultural nas políticas educacionais**: uma crítica às propostas das agências internacionais. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/viewFile/7212/5995>.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia. **Tolerância e diversidade**: dos princípios liberais clássicos à política educacional dos anos de 1990.

COMAR, Sueli Ribeiro. **Políticas para a formação docente na diversidade cultural**: implicações e desafios necessários. In: CARBELLO, S. R. C; COMAR, S. R. (org.). Educação no século XXI: múltiplos desafios. Maringá: Eduem, 2009.

CUÉLLAR, J. P. (Org.). **Nossa diversidade criadora: Relatório da Comissão Mundial de cultura e desenvolvimento**. Campinas: Papirus; Brasília, DF: Unesco, 1997.

DALE, Roger. **Globalização e Educação**: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? Revista Educação e Sociedade, 2010.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre a Educação Para o Século XXI.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. As Cotas Étnicas na Universidade do Estado do Amazonas: uma análise da atuação do movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas – Meiam. **36 Encontro Anual da Anpocs**. Aguas de Lindoia, São Paulo, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, 2007.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 329f. Tese(doutorado)Programa de Pós- graduação em Educação, Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____. **Educação e religião Guarani no Paraná**: estudo a partir do ritual Nimongarai. Práxis Educativa. Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 239-263, dez. 2012^a

_____. **Teoria Histórico Cultural e educação indígena**: uma experiência com a escola dos Kaingang no Paraná. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 70-84, 2012b

_____. **Aprendizagem escolar entre indígenas Kaingang no Paraná**: questões sobre língua, alfabetização e letramento. Práxis educativa (UEPG. Online), v. 5, p. 213-219, 2010.

_____; NOVAK, Maria Simone Jacomini; CIPRIANO, Suzan Carneiro. **A Presença indígena na Universidade**: acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no ensino superior do Paraná. Revista Cocar. Belém, vol. 7, n.13, p.69-81/ jan-jul 2013.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2004.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Do nacional ao local, do federal ao estadual**: as leis e a educação escolar indígena. In: MARFAN; Marilda Almeida (Org.). CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: formação de professores: educação indígena. Brasília: MEC/SEF, 2002, v. 4. p.130-142.

LEONTIEV, A.N. Artigo de Introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 425-470

LEONTIEV, Alexis. **O homem e a cultura**. O Desenvolvimento do Psiquismo. Ed. Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMAN, M. B. **Educação Superior para Indígenas no Brasil**: sobre cotas e algo mais. In: BRANDÃO, A.A. (Org.). Cotas raciais no Brasil: A primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007, p.253-279. Coleção Políticas da Cor.

LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2007.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Em Fromm, E. – **O Conceito Marxista de Homem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990**: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82>.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. **Formação de Professores**: Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico Cultural. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 2 - mai-ago 2014.

MILESKI, Keros Gustavo. **A educação física na escola indígena**: a cidadania e a emancipação indígena em questão. 206 f. dissertação (mestrado em educação) universidade estadual de Maringá. Programa de pós-graduação em educação, 2013.

MICHELS, Maria Helena. **Gestão, formação docente e inclusão**: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>.

MOREIRA, Jani Alves da Sila; PINELLI, Jezika Bertoni; MATSUO, Talita Ruy. **Políticas educacionais e diversidade**: Um debate para a atualidade. Disponível em: http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_politicas_educacionais/Políticas_educacionais_diversidade_debate.pdf

MORAES, R. **Neoliberalismo**: de onde vem para onde vai? São Paulo: Senac São Paulo, 2001.

MOREIRA, J. A. Si. **Políticas de Financiamento e Gestão da Educação Básica: os casos Brasil e Portugal**. Maringá: EDUEM, 2015.

MOREIRA, J.A; L, A.M, B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil** (1990- 2001) [online]. Maringá: Eduem, 2012. 246 p.

MOTA, Lucio Tadeu. **As Guerras dos Índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769 - 1934). 2. Ed. Maringá: EDUEM, 2009.

_____. **A Denominação Kaingang na literatura Antropológica, Histórica e Linguística**. IN: TOMMASINO, K; MOTA, L.T. e NOELLI, F.S. Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang. Londrina: EDUEL, 2004, p.1-16.

_____. **As guerras dos índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769 – 1924). Eduem, 1994.

MOTA, Lúcio Tadeu; NOVAK, Eder da Silva. **Os Kaingang do vale do rio Ivaí: histórias e relações interculturais**. Maringá: Eduem, 2008. MOTA, Lúcio Tadeu; ASSIS, Valéria Soares. **Populações indígenas no Brasil: histórias, culturas e relações interculturais**. Maringá: Eduem, 2008.

NEVES, L. M. W (org). **A nova pedagogia da hegemonia** - Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamá, 2005.

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

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do paraná**: estudo das ações da universidade estadual de Maringá. 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr^a. Rosângela Célia Faustino. Maringá, 2014.

NOVAK, Éder da Silva. **TERRITÓRIOS E GRUPOS INDÍGENAS NO PARANÁ: A EXPROPRIAÇÃO DE TERRAS ATRAVÉS DO ACORDO DE 1949** Éder da Silva Novak (Universidade Estadual de Maringá – UEM). Disponível em: <http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/386.pdf>. Acesso em: 03 ago.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas Educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n.92, p. 753 – 775, Especial – Out. 2005

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente**. Educar em Revista, n. especial 1, p. 17-35, Curitiba: Editora UFPR, 2010. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewArticle/20463>.

OLIVEIRA, D. A. **Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação das políticas educacionais na América Latina**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação / UFMG, 2006.

OLIVEIRA, Silvia Maria de. **Formação de professores indígenas bilíngues**: a experiência Kaingang. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999.

PACHECO, José Augusto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Políticas educacionais nos anos 90**: a formação de professores no Brasil e em Portugal. Educar, Curitiba, n.18, p. 185-199. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a11.pdf>

PALADINO, Mariana. **Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior**. Práxis Educativa. vol. 7, dezembro, 2012, p. 175-195.

PARANÁ. Lei n. 13134 de 18/04/2001. **Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais**. Diário Oficial do Estado, Curitiba, n. 5969, 19 abr. 2001.

PAULINO, Marcos M. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RODRIGUES, Isabel Cristina; WAWZYNIAK, João Valentin. **Inclusão e Permanência de Estudantes Indígenas no Ensino Superior Público no Paraná – Reflexões**. Disponível em www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatorioCUIA. 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; Flamínia; SANTOS, Luciana dos; BERGAMO, Regiane Banzatto; MALUCELLI, Vera Maria Paz Brito. **Aprendizagem no ensino superior: cursos de formação inicial de professores**. In: XII ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. XII ENDIPE - Conhecimento local e conhecimento universal, 2004. p. 3254-3266.

ROMANOWSKI, J. P; MARTINS, P. L. O. **Desafios da Formação de Professores Iniciantes**. Páginas de Educación, v. 6, p. 83-96, 2012. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000100005&script=sci_arttext . Acesso em: 26 de set, 2015.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: Editora da USP, 1974.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política de Profissionalização Aprimoramento ou Desintelectualização do Professor?** Intermeio: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/194>.

SFORNI, Marta Sueli. F; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Conteúdos Escolares e Desenvolvimento Humano: Qual a unidade?**. Comunicações (Piracicaba), v. ano 13, p. 150-158, 2006.

SFORNI, Marta Sueli; **aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação**. 2008.

SFORNI, Marta Sueli; VIEIA, Renata de Almeida. **Ensinar e aprender: o acadêmico em atividade docente**. 20.08 Disponível em: www.revistaseletronicas.pucs.br. Acesso em: 20 dez, 2017

TOMMASINO, Kimiye; FERNANDES, Ricardo Cid. Kaingang. In: ISA – Instituto Socioambiental. **Enciclopedia Povos Indígenas no Brasil**. Instituto Socioambiental, 2003. Disponível em: www.socioambiental.org/pib

UNESCO. **Declaração de princípios sobre a tolerância (1995)**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524PORb.pdf>. Acesso em: 07 de jul. de 2016.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural (2002)**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 07 de jul. de 2016.

UNESCO. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. (2005). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>. Acesso em: 07 de jul. de 2016.

_____. **Relatório Mundial da UNESCO: Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural** – Resumo (2010). Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf Acesso em: 07 de jul. de 2015.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fonte, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora LTDA, 2001.

_____. **Obras Escogidas**. Vol IV. Madrid: Visor, 2006. Parte 2. (O problema da idade).

7 ANEXOS

ANEXO 01 - PLANEJAMENTO: A.G.S.K

CENTRO MITANGUI-NHIRI /Á-ASSIND MARINGA-PR

PERÍODO	HORÁRIO	CARGA HORÁRIA
01 a 04 de Dezembro	08:00 ao 12:00	

PROFESSORA: A. G.S. K

1. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Reconhecimento do alfabeto

2. OBJETIVO GERAL

- Identificar as letras do alfabeto

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Explorar história literária
- Apresentar as letras do alfabeto
- Fazer com que os alunos reconheçam as letras que compõe seus próprios nomes.
- Trabalhar com jogos que explorem as letras do alfabeto

4. METODOLOGIA:**DATA:**

No primeiro dia, iniciaremos a aula, com uma apresentação (olá, sou Arieli, atualmente estou morando em Maringá, onde curso faculdade de letras. Estou aqui para realizar algumas atividades com vocês, referente ao projeto que participo, chamado PIBID Diversidade), em seguida, solicitarei aos alunos que se apresentem, e logo após, indagações:

- Vocês conhecem o alfabeto?
- Em seguida: Vamos ler a história de Ruth Rocha (mostrar o livro aos alunos) chamada “Palavras, Muitas Palavras”. Mas antes da leitura da história, questioná-los sobre o autor, perguntando:

- O que vocês conhecem sobre autores? Em seguida, apresentar a autora Ruth Rocha (foto)
- Posteriormente, falar: “ Na nossa cultura kaingang, as histórias eram contadas apenas oralmente, já na cultura do não índio, as histórias são apresentadas de forma oral e visual”

Em seguida, contar a história “ palavras, muitas palavras” de Ruth Rocha.

- Enquanto a história está sendo contada, mostrar os slides com a história e deixar a imagem visível por um período de tempo significativo, para que eles possam visualizar o conteúdo e as imagens.

Posteriormente, após a leitura da história, perguntar aos alunos:

- Sobre o que a história estava falando?
- Vocês conhecem as letras do alfabeto?
- Vamos falar em voz alta o nome de cada letra do alfabeto?
- Após apresentaremos a vida e a obra da autora, vamos realizar atividades que estimulem sua compreensão sobre o alfabeto (jogo bingo de letras)

DATA:

Na segunda aula: vamos proporcionar o reconhecimento do alfabeto por meio de jogos e brincadeiras. Anteriormente vamos retomar as letras do alfabeto e em seguida o primeiro jogo realizado será a dança das cadeiras com as letras do alfabeto

- Em seguida o Jogo escolhido é o da memória do alfabeto: a professora formará duplas ou trios, de alunos. O objetivo do jogo é formar pares com as letras do alfabeto.
- E por fim encerraremos com o Jogo de dominó com as letras do alfabeto, para que as crianças identifiquem a letra inicial que corresponde ao desenho. Desse modo, solicitaremos que os alunos formem duplas, em seguida distribuiremos para cada dupla um jogo de dominó e durante este momento vamos mediar as ações das crianças para que elas compreendam o objetivo do jogo.
- Músicas para incentivar a compreensão, enquanto executamos as atividades

5. RECURSOS:

- Livro “ Palavras, Muitas Palavras” de Ruth Rocha
- Televisão para uso do pendrive
- Radio, para executarmos as musicas
- Jogos
- Alfabeto móvel
- Música ABC do Sertão

6. AVALIAÇÃO:

- A avaliação será feita a partir da observação da participação dos alunos nas atividades propostas

7. REFERÊNCIAS:

- Ruth Rocha “ Palavras, Muitas Palavras”
 - CHAVES, Marta; LIMA, Elieuz Aparecida; GIROTTO, Cyntia Graziella G, Simões. Teoria histórico-cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 129-142 | jan./abr. 2014

ANEXO 02 - PLANEJAMENTO: E.N.C**CENTRO SOCIAL INFANTIL MITANGUE-NHIRI**

PERÍODO	HORÁRIO	CARGA HORÁRIA
	8:00 ao 12:00	16 horas

PROFESSORA: E. N. C**8. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**

- Estudo das principais características dos animais de diferentes habitat;
- Conhecer Contação de Lendas e Histórias Kaingang

9. OBJETIVO GERAL

- Conhecer os animais terrestres, aves e peixes a partir da lenda “Iara” e história kaingang “Espírito dos bichos”

10. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Apresentar as diferenças e semelhanças entre os animais terrestres e aves e peixes;
- Destacar quais animais são silvestre e domésticos;
- Desenvolver a motricidade fina com o uso da argila;

11. METODOLOGIA:

AULA 01

Iniciaremos indagando se conhecem a história “Espírito dos bichos” em seguida faremos uma leitura em língua portuguesa e tais questionamentos:

- O que os homens queriam fazer com os animais?
- Qual animal aparece na história?
- Vocês já a viram? Vocês conhecem esse animal?
- Como é anta?
- E quais outros animais vocês conhecem?

Através de fichas de imagens e roda de conversa iremos apresentar alguns animais terrestres e voadores destacando suas diferenças e semelhanças, como: habitat, estrutura física, alimentação. Ainda quais são animais domésticos e selvagens.

AULA 02

Com o apoio das fichas em roda de conversa retomar as diferença entre os animais. Em seguida cada criança irá desenhar os animais

AULA 03

Iniciarmos com a leitura da lenda “Iara” na língua kaingang e em português com o apoio do livro, seguindo de perguntas:

- Existe um peixe como a Iara? Vocês já viram?
- Como são os peixes?

Em roda de conversa destacaremos alguns peixes e suas estruturas físicas como: quais peixes possuem ossos, escamas, espinhos, brânquias, com o apoio de fichas de imagens e descrição. Posteriormente com auxílio as crianças elaborarão um quebra cabeça que será cortado de acordo com a idade da criança.

AULA 04

No último dia retomaremos as diferentes espécies de peixes com as fichas de imagens, na sequência as crianças pintarão peixes com lápis de cor para então organizarmos um lado sobre um papel azul formando um rio, para brincarmos de pescaria.

RECURSOS:

Livros; imagens de animais, argila, desenhos de peixe; lápis de cor, cliques e varinhas de pescar, papelão pintado de azul.

AVALIAÇÃO:

Será realizada no decorrer das atividades, observando o interesse e elaboração das atividades se de acordo com a idade da criança.

REERÊNCIAS:

FAUSTINO, Rosangela Célia; FARIA, Alexandre Krënkag Aparecido; ALVES, Jorge No Kaya; MOTA, Lucio Tadeu. Espírito dos Bichos. **Kaingang do Faxinal: Nossos conhecimentos nossas histórias antigas**. Maringá: Eduem, 2010

LOPES, Plínio Carvalho. **Ciências: Ecossistema 6º Série**. São Paulo: Ed.: Saraiva, 1998.

MATOS, Admir Arrais; SANTOS, Nair E. dos. **Ciência e programa e saúde: 6º Série**. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1951.

NOTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; MANFROI, Ninarosa Mozzato da Silva. Mitos e Lendas Kaingang. Santa Maria: Pallotti, 2006.

ANEXO 03 - PLANEJAMENTO: J. R. S**CENTRO SOCIAL INFANTIL MITANGUE-NHIRI**

PERÍODO	HORÁRIO	CARGA HORÁRIA
	8:00 ao 12:00	16 horas

PROFESSOR: J.R.S

12. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Apresentar a literatura “Mil Pássaros Pelos Céus” (Ruth Rocha);
- Destacar os instrumentos musicais da etnia Kaingang;
- Destacar as diferentes espécies de pássaros no Paraná;

13. OBJETIVO GERAL

- A partir da literatura “Mil Pássaros pelos Céus” apresentar as diferentes aves encontradas nas terras indígenas do Paraná e os instrumentos musicais da etnia Kaingang.

14. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Apresentar diferentes instrumentos musicais;
- Destacar os instrumentos da etnia Kaingang;
- Reconhecer as diferentes espécies de aves e seus cantos;
- Construir um instrumento musical com material alternativo.

15. METODOLOGIA:**AULA 01:**

Iniciaremos explorando o conhecimento das crianças com relação aos pássaros por meio de uma conversa

- Vocês gostam de ouvir história?
- Vocês já ouviram algum tipo de história? Se a resposta for sim quais?
- Alguém já ouviu alguma história sobre pássaros?
- Vocês gostam de pássaros?
- Na comunidade/Terra Indígena existem muitos pássaros? Quais vocês conhecem?

Em seguida iremos apresentar a biografia da autora e com o apoio de cartazes faremos um círculo para a Contação de história “Mil Pássaros Pelos Céus”. Ainda em roda conversaremos sobre a história e os instrumentos musicais presentes na história.

- Vocês gostaram da história?
- O que vocês mais gostaram da história?
- Vocês já conheciam a história?
- Vocês conhecem os cantos dos pássaros?
- O que vocês perceberam de diferente na história?

Na sequência apresentaremos os pássaros encontrados nas terras indígenas do Paraná, destacando as características de cada pássaro e alguns hábitos, ou seja, se existe cantos relacionados com o aviso entre eles de um possível ataque de predador de aves, canto chamando chuva. Em seguida as crianças construirão um jogo da memória com essas espécies de pássaros.

AULA 02

Com o apoio de um painel será apresentado os diferentes tipos de pássaros existentes e seu canto gravado em cd. Em seguida Reforçaremos as características de habitat natural, reprodução, cadeia alimentar:

- Quantas vezes os pássaros se reproduzem por ano?
- O que eles comem para sobreviver?
- Quais os predadores naturais?

Para encerrar faremos fantoches com diversos pássaros, utilizando papel e palito demonstrando através de palavras e gestos como eles vivem na floresta.

AULA 03

Retomar a história enfatizando as características de habitat natural dos pássaros, formas de sobrevivência da espécie. Para encerrar confeccionaremos máscaras de um predador e alguns pássaros, fazendo uma brincadeira relacionada ao desafio dos pássaros em fugir de seu predador para se proteger, alternando entre as crianças o papel de predador.

AULA 04

Retomaremos a história em roda de conversa seguindo de perguntas como:

- Na história foi falado sobre instrumento musical?
- Quais instrumentos musicais presentes na história? Vocês conhecem algum?

E com um rádio destacaremos o som dos instrumentos, além de fichas de imagens dos mesmos.

Em seguida questionaremos:

- Quais instrumentos da etnia kaingang vocês conhecem?
- Quais já viram?
- Vocês conhecem a buzina de chifre de boi ou de taquara *OAQUIRE*?
- A flauta de taquara *COQUÉ*, maracás *XII*; *XIK-XI*, apitos de taquara *ÖTÖRÊÊ*?

Apresentar imagens desse destacando suas características. Posteriormente as crianças construirão um instrumento musical com material alternativo (chocalho de garrafa pet), cada criança enfeitará seu instrumento de acordo com sua imaginação e criatividade utilizando durex e cola colorida.

16. RECURSOS:

Imagens de Pássaros, rádio, sons dos cantos dos pássaros, imagens de instrumentos musicais, sons dos instrumentos, painel e palito, cartazes.

17. AVALIAÇÃO:

Será realizada por meio das atividades, se estas são realizadas com êxito.

18. REERÊNCIAS:

Instrumentos musicais Kaingang. Disponível em:

<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang/292>. Acesso em: 11 Set 2014.

ANEXO 04 -PLANEJAMENTO: R. A. S**CENTRO MITANGUI-NHIRI**

PERÍODO	HORÁRIO	CARGA HORÁRIA
Dezembro	08h00min as 12h00min	16 horas

MINISTRANTE: Ronaldo Alves da Silva

19. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

GÊNERO TEXTUAL: REGRAS

20. OBJETIVO GERAL

- Trabalhar o gênero regras de jogos por meio do livro de Pedro Bandeira: futebol dos bichos de maneira que elas possam entender um pouco o gênero instrutivo e assim

21. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Contar a história “Futebol de Bichos” com o uso do recurso “cineminha”.
- Apresentar o escritor Pedro Bandeira por meio da caixa de pesquisa
- Expor as regras do futebol, demonstrando as características instrutiva desse gênero.

4. METODOLOGIA:

DATA:

- Iniciarei a aula me apresentando e falando o tema que será abordado durante as aulas. Posteriormente iniciarei uma conversa inicial, realizando algumas indagações:

- Vocês sabem o que é futebol?
- Vocês gostam de jogar futebol?
- Como a gente joga futebol? com um time? quantas pessoas? O que a gente precisa saber para jogar futebol?

- Conforme as respostas das crianças vamos explicitar que essas são as regras para jogar o futebol, por exemplo, o pênalti. Destacando que há um jeito já definido para se jogar o futebol. Sendo assim, direi que vou apresentar uma história bem legal sobre o futebol para eles e que essa história foi escrita por uma pessoa (sendo ela o autor) e conversarei com os alunos sobre o autor por meio da caixa de pesquisa. Em seguida apresentarei a história futebol dos bichos através da caixa de história, como se fosse uma televisão onde no desenrolar da história as cenas vão sendo mudadas

DATA:

- Retomarei a aula do dia anterior lembrando com elas algumas coisas sobre a história futebol dos bichos como por exemplo quem fez o gol, quais animais apareceram na história, em seguida será feito um cartaz com desenhos dos animais da história contada

e também os nomes tanto em português quanto em Kaingang.

DATA:

- Apresentaremos o cartaz já concluído que as crianças haviam elaborado na aula anterior ressaltando alguns aspectos da história por meio desse material e em seguida será confeccionada as máscaras dos personagens da história juntamente com as crianças.

DATA:

- Nesse último dia serão lembradas as principais regras do jogo de futebol e será realizado o jogo com as máscaras confeccionadas, o jogo de futebol, seguindo as regras, será feito no espaço exterior da escola e cada criança usará uma máscara de um personagem que apareceu na história. Nesse sentido também, as crianças se reportaram a história, memorizando a posição que os bichos ocupavam no futebol na história, por exemplo, qual posição que a coruja ocupava? e de acordo com sua máscara (a máscara de bicho que ela estiver usando) será a posição também que ela irá ocupar.

- Em seguida voltaremos para a sala de aula e discutiremos como foram as aulas, se eles gostaram, o que eles gostaram e depois será feito os agradecimentos a eles e as professoras do Centro Social e aos demais funcionários que estiverem presentes.

22. RECURSOS:

- História infantil: Futebol dos Bichos
- Cartolinas
- Tesouras
- Quadro negro
- Lápis de cor
- Caixa de papelão

23. AVALIAÇÃO:

- Será realizada de acordo com a participação das crianças durante a aula e as atividades, observando a compreensão das crianças sobre as regras do jogo de futebol, no último dia de aula que será praticado o futebol, junto com as regras apresentadas

24. REFERÊNCIAS:

DOHME, Vânia. Técnicas de contar histórias. Petrópolis, Vozes, 2010. Disponível em: [PT.scribb.com/do/57803985/livro técnico-de-conta-histórias-Dolhme](http://PT.scribb.com/do/57803985/livro_tecnico-de-conta-historias-Dolhme). Acesso em :01 de set, 2014

REGRAS DO JOGO DE FUTEBOL 2002. Sindicato dos Árbitros de Futebol do Estado de São Paulo. São Paulo, 2002, Adaptadas pelo Prof.Ms. Fabio Aires da Cunha.

CENTRO MITANGUE-NHIRI

PERÍODO	HORÁRIO	CARGA HORÁRIA
	8:00 as 12:00	16 horas

MINISTRANTES: Virlei Primo

25. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- Leitura, interpretação da Literatura “Rubens O Semeador” da autora Ruth Rocha
- Diferenças entre oralidade e escrita
- Comparar as diferentes espécies de árvores;

26. OBJETIVO GERAL

- Compreender a estrutura da árvore (raiz, caule e folhas) a partir da literatura da autora Ruth Rocha “Rubens O Semeador” e a importância das árvores para a sobrevivência da sociedade.

27. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer a autora Ruth Rocha;
- Ler e interpretar o conteúdo da literatura;
- Apresentar por meio da literatura a beleza das árvores e a importância de sua preservação;
- Destacar as diferentes espécies de árvores como: árvores frutíferas, árvores que dão flores, árvores que dão sombra e suas importâncias para a humanidade;
- Ressaltar do que a árvore é composta: raízes, caule, galhos e folhas;

28. METODOLOGIA:

• **AULA 01**

Iniciaremos como um diálogo, questionando quais as experiências as crianças tem com árvores, em seguida como ouvem histórias.

- Vocês conhecem alguns tipos de árvores? Qual são os nomes delas?
- Elas só dão flores ou frutos? Existem árvores que não dão flores e nem frutos?
- Vocês sabem como se planta uma árvore? Vocês já subiram em árvores? Vocês gostam?
- Vocês entram na mata para subir nas árvores? Algum de vocês já caiu de uma árvore?
- Como foi? Escorregou ou quebrou o galho?
- Já ouviram histórias sobre árvores?
- Quem conta história para vocês?
- Quais histórias já ouviram?

Ruth Rocha é uma contadora de história. Ela escreveu este livro que tem uma história sobre árvores. Apresentaremos em seguida a vida da autora Ruth Rocha com o uso de fichas biográficas e imagens. Em seguida por meio da contação de história “Rubens o Semeador” e roda de conversa com as crianças vamos destacar as diferentes espécies de árvores: árvores frutíferas, árvores que dão flores, árvores que dão sombra

a partir do conhecimento prévio das crianças e sua composição de raiz, caule, folhas, flores e frutos. Com seguintes indagações:

- Do que se trata a história?
- Por que Rubens queria plantar uma árvore?
- As árvores são todas iguais?
- Quais tipos de árvores vocês conhecem e se lembram?
- Quais são as partes que compõe uma árvore?
- Todas as árvores têm raiz, caule, folhas, flores, frutos?

• AULA02

Por meio de uma conversa e fichas com imagens retomaremos as partes que compõem as árvores, em seguida com as crianças faremos um passeio pela ASSINDI para coletar partes de árvores como flores, folhas e pedaços do caule para elaboração em sala de uma representação de árvore que construirão individualmente.

Em seguida construiremos com as crianças em folhas de papel sulfite com pedrarias, botões, lã, barbante, cola colorida diferentes árvores, de modo que as crianças utilizem a criatividade e não se limitem a uma estrutura.

• AULA 03

No terceiro dia retomaremos as diferentes espécies de árvores, sua composição e a importância para que então as crianças confeccionem um jogo da memória que em seguida jogaram. Ainda em tempo e por meio de mediação as crianças jogaram “Árvore pedagógica”, na qual o jogo se torna mais complexo pela idade da criança.

• AULA 04

No último dia faremos uma releitura da história “Rubens, o semeador” e em seguida as crianças plantaram flores como se fosse o semeador.

29.RECURSOS:

Livros, imagens das árvores, folhas, casca de caule, lápis de cor, botão e papel, cola colorida.

30.AVALIAÇÃO:

Será realizada no decorrer das atividades, observando se estas estão sendo realizadas com êxito de acordo com a idade da criança.

ANEXO 06 - PLANEJAMENTO: J.A.S

ANO: 4 ANO - Escola Estadual Indígena Yvy Porã

PROFESSORA: J.A.S

PERÍODO	HORÁRIO	CARGA HORÁRIA
21/11/14	13:00- 17:00	04 horas

1 . CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**TABUADA****31.OBJETIVO GERAL**

- Possibilitar a compreensão da tabuada de forma lúdica, por meio de jogos e brincadeiras.

32.OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender o processo de multiplicação;
- Possibilitar a memorização da tabuada de forma não convencional

METODOLOGIA

- Será realizada uma apresentação oral da acadêmica Josieli: " Meu nome é Josieli, moro na cidade de Maringá, vocês conhecem? Mas eu sou daqui de Pinhalzinho. Eu estudo na Universidade Estadual de Maringá, curso Letras, estou estudando para ser professora. Eu faço parte de um projeto que chama PIBID, onde eu elaboro materiais didáticos e também necessito estar em escolas, realizando algumas aulas e por isso estou aqui " Hoje iremos trabalhar com a tabuada, vocês já trabalharam a tabuada? até que tabuada vocês conhecem?

- Nesse sentido, prosseguiremos a aula dialogando sobre a tabuada, conversando sobre a importância do estudo da matemática e da tabuada no dia-a-dia. (CITAR EXEMPLOS: MERCADO, FUTEBOL). Após aprofundamento dos conceitos solicitar que os alunos citem exemplos do uso da tabuada.

- Posteriormente utilizaremos os jogos objetivando ensinar a tabuada de forma lúdica. O primeiro jogo será o sempre 12, em seguida, dividiremos os alunos em alguns grupos, apresentaremos as regras dos jogos e assim será desenvolvido o mesmo. Depois o jogo utilizado será o mosaico da multiplicação, explicaremos as regras dos jogos e para terminar faremos uma gincana da tabuada.

- Terminaremos a aula agradecendo a participação dos alunos e entregando a eles e a professora um caderno personalizado com desenhos das crianças das escolas das terras indígenas.

33. RECURSOS:

- Jogo Matemático: Passatempo
- Jogo Matemático: Mosaico da Multiplicação
- Lápis; Caderno, quadro

AVALIAÇÃO

- A avaliação será realizada a partir da observação da participação dos alunos nas atividades propostas.

ANEXO 07 – PLANEJAMENTO – A.G.S.K

ANO: 5º ANO – ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JYKRE TÃG- EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

PERÍODO	HORÁRIO	CARGA HORÁRIA
5 ANO	08:00 AO 12:00	8 horas

MINISTRANTE: A.G.S.K

34. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

TEMA: Conhecimentos universais e culturais no currículo da escola indígena - Conteúdo: receitas culinárias tradicionais

Português: gênero textual receita - **Matemática:** unidades e medidas - **Geografia:** solos para o plantio do milho - **História:** origem do milho - **Ciências:** informações nutricionais

- **OBJETIVO GERAL**

- Aliar conhecimentos universais e conhecimentos indígenas por meio de um projeto interdisciplinar sobre receitas culinárias tradicionais

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

Língua portuguesa: Conhecer o gênero textual receita, por meio de alimentos tradicionais Kaingang;

História: reconhecer elementos históricos de seus antepassados, por meio da história do milho.

Geografia: conhecer os tipos de solos referentes ao plantio do milho

Ciências: Conhecer os valores nutricionais do milho

Matemática: Reconhecer unidades e medidas, resolvendo situações problemas, ligadas ao gênero receita.

4 . METODOLOGIA:

- No primeiro dia de aula, iniciaremos, com uma apresentação pessoal, no qual eu destacarei que sou estudante do curso de letras da UEM e sobre minha participação em um projeto chamado Pibid. Após, solicitarei aos alunos que se apresentem. Em seguida explicaremos o gênero textual receita, apresentando diversos textos desse gênero, como a canjica, o piché, pamonha, reviro de farinha. Em seguida, vamos destacar duas comidas tradicionais kaingang, o piché e a Canjica (em anexo), entregando fichas com as receitas (canjica e piché)
- Nesse momento, indagaremos aos estudantes, em uma roda de conversa:
 - Do que fala uma receita?
 - Quem escreve uma receita?
 - Onde podemos encontrar uma receita?

- Após trabalharmos uma atividade de interpretação, em anexo, a fim de que eles compreendam todas as características desse gênero textual.
- Posteriormente, vou destacar que trabalharemos sobre o ingrediente principal das duas receitas, perguntando se eles sabem qual e que ele está presente nas duas receitas, vou perguntar se eles sabem como é milho na língua Kaingang. Sendo o milho o ingrediente comum nas duas receitas, contaremos a história do milho para os estudantes, usando fichas com imagens e informações, ao final retomaremos algumas fichas com imagens da história e questionaremos: Sabem como escreve essa palavra em Kaingang? E trabalharemos essas palavras.

Posteriormente também abordaremos questões referentes a plantação do milho, solo, época de plantio e colheita, questões referentes a poluição do solo, após uma explicação sobre esses temas, iremos jogar um jogo de tabuleiro (confeccionado em um tamanho maior, e que aborde essas questões que foram explicadas, dividindo as crianças em dois grupos, para isso pensamos em adaptar o jogo que segue nesse link: <http://ascienciasnummosaico.blogspot.com.br/2010/11/jogo-da-polui%C3%A7%C3%A3o.html> , elaborando perguntas baseadas no tema estudado). Nesse jogo haverá perguntas também, tais como sabem como é a escrita milho em Kaingang?

-Em seguida, vou explicar que todos os alimentos possuem valores nutricionais, explicando o que seriam esses valores (mostrar um exemplo de uma tabela nutricional) e dizer que os alimentos das receitas tradicionais citadas anteriormente também tem valores nutricionais, vou explicar sobre eles e assim vamos compor um cartaz com uma tabela nutricional, das receitas piché e da canjica, do ingrediente principal, o milho. Levaremos um cartaz, desenhada uma tabela e os valores nutricionais do milho, para que os alunos façam a composição da mesma.

- No segundo dia, começaremos a aula retomando algumas questões sobre as comidas tradicionais Kaingang citadas na aula anterior. Após, iremos realizar com os estudantes a receita do piché (levaremos alguns ingredientes pré-preparados e iremos à cozinha fazer essa comida tradicional). Nesse momento de realização da receita, vamos trabalhar a questão das medidas necessárias na receita. Para isso, vou entregar partes da receita de piché para cada estudante e vou ir solicitando que cada um coloque o ingrediente e a quantidade que eu for solicitando, destacando que a receita que faremos rende cinco porções, mas caso

quiséssemos fazer pra mais gente teríamos que colocar mais ingredientes para render mais porções, por exemplo rende cinco porções, se quiséssemos que rendesse dez porções teríamos que colocar o dobro dos ingredientes.

- Na sequência, faremos uma atividade com questões matemáticas em relação as medidas, identificando os números expressos na receita, para tal trabalharemos com a resolução de situações problema, ligadas a quantidade, utilizada na receita.

- Após confeccionaremos um livreto sobre a realização do piché pelos alunos e encerraremos a aula com a apresentação da receita, do livreto e do cartaz com os valores nutricionais, para o professor da turma e para a pedagoga

35. RECURSOS:

Cartolina
Tesoura
Contact
Lápis de cor
Lápis
Borracha
Fita dupla face

36. AVALIAÇÃO:

- A avaliação será feita a partir da observação da participação dos alunos nas atividades propostas

37. REERÊNCIAS:

- Prefeitura Municipal de Salvador: Textos prescritivos, disponível em: <http://alfabetizacaoecia.blogspot.com.br/2009/02/caracteristicas-dos-textos-prescritivos.html>

Trabalhando com receitas. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=5950>

Livro: Comidas Kaingáng. Disponível em: http://www.caciquevanhkre.rct-sc.br/livro_comidas.html

ANEXO 08 – PLANEJAMENTO: A.A.S

ESCOLA: Escola Estadual Indígena Yvy Porã-EIEF
SÉRIE: 4º e 5º ano

PERÍODO	HORÁRIO	CARGA HORÁRIA
21 e 22 de OUTUBRO	13:00 as 17:00	8 HORAS

MINISTRANTE: A.A.S

38. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Calendário indígena - estações do ano

• **OBJETIVO GERAL**

- Possibilitar a compreensão do calendário indígena e estações do ano, por meio da relação dos conhecimentos tradicionais e universais

• **OBJETIVOS ESPECÍFICOS: (O quê? Para quê?)**

- Compreender a organização do calendário indígena guarani;
- Entender as estações do ano para identificar no calendário indígena;

• **4. METODOLOGIA**

Iniciaremos a aula com minha apresentação (Olá, sou Adriane...) e em sequência solicitarei aos alunos que se apresentem. Em seguida começaremos a aula explicando que iremos trabalhar com o calendário indígena e as estações do ano. Nesse sentido, realizaremos alguns questionamentos aos estudantes:

- Vocês conhecem um calendário não indígena?
- Como o calendário não indígena é organizado (dividido), por meses? Estações?
- Vocês conhecem as estações do ano? Quais são? As estações do ano aparecem no calendário não indígena?

Explicaremos a divisão desse calendário aos estudantes, apresentando uma imagem do calendário (slide) e explicando como é sua divisão. Há também as estações do ano (apresentamos ela no slide e explicamos)

- E o calendário indígena guarani vocês conhecem?
- Alguém sabe como ele é organizado? Há divisões no calendário? Aparecem as estações do ano?

Vamos explicar, de acordo com o que diz o texto do autor Germano Bruno, mostrando a imagem de como é dividido esse calendário, (slide). Para isso entregaremos fichas de leitura, com o texto do Germano Bruno e realizaremos a leitura dele, explicando os seguintes conceitos Leste-Oeste, haste vertical, ponto cardeal. Entregaremos uma atividade de interpretação para os estudantes sobre o calendário guarani, tendo a imagem do calendário e abaixo perguntas. Em seguida, realizaremos uma atividade de caça-palavras (anexo 04), contendo as palavras apresentadas no texto estudado antes.

- Após, essa atividade, explicaremos que certas plantações, como milho, feijão e também

frutas são plantadas em épocas específicas do ano, estações específicas, por exemplo, em dezembro, é época da melancia. Aqui na terra Indígena Pinhalzinho há varias frutas que só nascem em épocas específicas também, nesse momento apresentamos uma tabela, no slide, com as frutas da Terra e o período. Então agora vamos elaborar um calendário indígena da nossa aldeia? (Por que o texto que fizemos a leitura fala de um calendário de forma geral, vamos fazer um só da Nossa Terra Indígena Pinhalzinho?). Em uma cartolina branca haverá um círculo, divido tempo novo (*ara pyau*) e tempo velho (*ara ymã*), sendo *Ara pyau*, é o período da primavera e verão, sendo *ara ymã* o período de outono e inverno. Então para ser um calendário aqui da nossa terra vamos colocar coisas específicas daqui, como as frutas que apresentamos na tabela, que nascem em determinadas épocas. Cada estudante vai desenhar uma fruta de cada estação e colar no calendário coletivo conforme a época específica. Ao final da elaboração do calendário, os estudantes vão apresentar, explicando como foi feito para o Diretor Jefferson.

- Depois encerraremos a aula e agradeceremos a participação de todos
(Se houver tempo) vamos fazer um jogo de perguntas e respostas, no qual dividiremos a sala em duas equipes, colocaremos as perguntas dentro de um balaio e eu retirarei uma pergunta e o aluno ?? responderá, cada acerto irá valer cinco pontos, as perguntas elaboradas conforme a explicação e o texto do Germano Bruno Afonso, segue abaixo as perguntas

- Como é dividido um calendário não indígena?
- O Calendário Guarani, explicado por Germano Bruno Afonso, é ligado a qual trajetória?
- Quais são os dois tempos que o calendário Guarani é dividido?
- Como é obtido o dia de cada estação do ano?
- Nos dias que iniciam a primavera e também o outono, o sol nasce em que ponto cardeal?
- Para Marcar as direções
- Os tupis guaranis materializavam os quatro pontos cardiais e as direções do nascer e do pôr-do-sol no início das estações do ano, utilizando o quê?

39. RECURSOS:

- cartolina,
- lápis,
- borracha
- régua,
- papel sulfite
- lápis de cor
- Quadro.

40. AVALIAÇÃO:

Por meio da observação quando eles desenvolvem as atividades, ver se respondem as perguntas de acordo com que explicamos, se sabem montar o jogo da memória.

41. REERÊNCIAS:

AFONSO, GERMANO, B. **Astronomia indígena**, Anais da 61ª Reunião Anual da SBPC-Manaus-2009.

AFONSO, GERMANO, B. **Mitos e Estações no Céu Tupi-Guarani**. scientific american Brasil.

4º e 5º ANO - ESCOLA ESTADUAL INDIGENA CACIQUE TUDJA NHANDERU

PERÍODO	HORÁRIO	CARGA HORÁRIA
Manhã	8h00min as 12h00min	8h

ANEXO 09 – PLANEJAMENTO - R.A.S

PROFESSORES: R. A. Silva e V. P

SÉRIE: 4º e 5º

42.CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- DIVERSIDADE CULTURAL: INFLUÊNCIAS INDÍGENA, AFRICANA E PORTUGUESA NO BRASIL

- **OBJETIVO GERAL**

- Trabalhar o conceito da Diversidade Cultural apresentando as influências indígena, africana e portuguesa na realidade brasileira a fim de que as crianças entendam estes conceitos e valorizem e reconheçam as influencias indígena e africana.

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Trabalhar a história da origem da mandioca guarani a fim de envolver as crianças no tema e fazer com reconheçam que o alimento mandioca é uma influência indígena na alimentação brasileira.
- Apresentar aos escolares as influências da cultura portuguesa no Brasil de forma suscita para que eles reflitam os encaminhamentos históricos que levaram a nossa sociedade ter predominância desta cultura.

- Trabalhar as diversas contribuições da cultura indígena e da cultura africana para a sociedade brasileira (dança, linguagens, costumes e culinária), a fim de que as crianças reconheçam a importâncias destes conhecimentos na sociedade.
- Realizar atividade com cruzinha gigante com questões referente aos estudados com os estudantes, a fim de proporcionar um momento significativo de interiorização dos conhecimentos trabalhados.
- Apresentar a o conceito de Diversidade cultural a fim de que os escolares compreendam que o conteúdo estudado é parte deste conceito. Comentar que há leis que estabelece esse conceito como RCNEI, Lei 133 e a importância do ensino de diversas culturas para que articulem os conhecimentos e tenham interesse de saber mais.
- Apresentar fichas de leituras com imagens e informações de algumas contribuições da cultura africana na sociedade brasileira (dança, linguagens, costumes e culinária), a fim de que as crianças visualizem e internalizem essas influências de forma significativa.
- Retomar a contação da história do mito tupi guarani da mandioca e motivar a produção de lista de comidas derivadas da mandioca na TI Laranjinha e/ou outros alimentos que consideram de origem guarani e confeccionar com as crianças fichas de algumas receitas listadas na terra a fim de mobilizar as crianças para o trabalho com os conhecimentos indígenas.
- Trabalha com jogo da memória de influências indígena e africana a fim de motivar as crianças a interiorizar o conteúdo trabalho de forma lúdica.

43.METODOLOGIA:

DATA: 10/09/2015

No primeiro dia, iniciaremos a aula, com uma apresentação (Olá, Bom dia! Eu sou o Ronaldo acadêmico do curso de pedagogia da UEM, atualmente estou morando em Maringá, sou da etnia guarani e minha família reside nesta aldeia e assim como vocês eu também já fui aluno desta escola e é um grande prazer estar voltando aqui, agora para pra dar uma aula pra vocês, E eu sou o Virlei, também moro em Maringá, estou cursando História na UEM e morei aqui quando criança e na adolescência até 16 anos, e percebo que muita coisa mudou.

Estamos aqui para realizar algumas atividades com vocês, referentes ao projeto que participamos chamado PIBID Diversidade), em seguida, solicitaremos aos alunos que se apresentem. Após esta apresentação inicial, indagaremos os estudantes com as seguintes questões:

Vocês conhecem da onde veio a mandioca?

Em seguida realizaremos a contação com fantoches de vara da história de origem tupi guarani da origem da mandioca (Ronaldo).

- Vocês conheciam esta história?
- A mandioca é um alimento somente dos indígenas?

- Posteriormente, conversar com os estudantes que a sociedade brasileira é formada por diferentes culturas e é sobre este assunto que iremos trabalhar com vocês.

Conversar com as crianças que a mandioca é uma alimentação brasileira de origem indígena e além dela há outras influências da cultura indígena na sociedade brasileira como um todo. Entregar para as crianças um texto sobre: Influência Africana na Cultura brasileira. Realizar uma leitura inicial junto com os estudantes. Em seguida, uma leitura pausada com explicação e exposição de imagens para melhor compreensão das crianças. Entregar o texto: Heranças culturais indígenas e realizar uma leitura por parágrafo com os estudantes explicando cada parágrafo.

Após as crianças realizarem a resolução coletiva de 19 perguntas para completar a cruzadinha gigante com o alfabeto móvel de tampinhas. Realizaremos de forma bem dinâmica a Cruzadinha Gigante: Faremos esta atividade com algumas perguntas sobre os textos trabalhados e as respostas encaixarão na cruzadinha grande que deverão montar com o alfabeto de tampinhas. Ao final as crianças receberão as perguntas com a cruzadinha individual para copiarem a resolução coletiva e colar no caderno.

Após este momento estudar o termo Diversidade Cultural (o que significa e comentar sobre as leis e a importância de compreender este conceito). Texto sistematizado pelo Ronaldo estudantes, a resolução coletiva, os estudantes poderão explorar as letras formando outras palavras depois retornarão aos lugares.

Entregaremos 12 fichas de leitura sobre as influências africanas, com imagem colorida grande e informação suscita sobre. Exemplo: imagem da capoeira e descrição abaixo. Mediaremos com indicação da sequência da leitura. Quem pegou o mapa pode ler para nós.

Cada criança lê a sua e ao final trocam as fichas para visualizarem melhor as imagens.

- Na segunda aula: vamos retomar a contação da história tupi guarani do mito da mandioca. Após, motivar as crianças para relatarem quais alimentos que consomem que é derivado da mandioca na TI Laranjinha.

Faremos uma lista no quadro dos alimentos citados. Em seguida, perguntar sobre outros alimentos que consomem e considerem de origem indígena para complementar a lista. Com a lista exposta no quadro perguntar para as crianças quais daqueles alimentos sabem como realizar o preparo?

Deixar as crianças em dupla ou trio e pedir para elaborarem a receita deste alimento, levaremos um exemplo de receita para ler e explicar para as crianças e depois mediar a escrita e ilustração das fichas de receitas que produzirão. Levaremos folhas de cartolina com linhas, imagens que poderão auxiliar no desenho e/ou serem recortadas e coladas na fichas. Ao final cada dupla ou trio apresentará sua receita. Após levaremos um Jogo da memória com imagens que representam as contribuições indígenas e africanas na sociedade atual. (Atividade extra caso sobre tempo.)

44. RECURSOS:

Contação de história: A origem da mandioca

- Textos impressos
- Imagens coloridas
- Fichas de leitura
- Jogo Cruzadinha Gigante
- Jogo da memória
- Alfabeto móvel
- Lápis e borracha, lápis de cor, giz de cera, tesoura, imagens, cola, tesoura, régua e contact.

45. AVALIAÇÃO:

- A avaliação será feita a partir da participação dos estudantes nas atividades propostas.

46. REFERÊNCIAS:

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Educação e diversidade cultural. Maringá: EDUEM, 2010.

MENEZES, Maria Christine Berdusco. Diversidade cultural, práticas pedagógicas e educação escolar. In: CARVALHO, E J G; FAUSTINO, R. C. DIVERSIDADE CULTURAL: Política e práticas educacionais. Maringá: Eduem, 2012.

ANEXO 10 – PLANEJAMENTO – J.R.S

3º ANO - ESCOLA ESTADUAL INDIGENA CACIQUE TUDJA NHANDERU

PERÍODO	HORÁRIO	CARGA HORÁRIA
24 e 25 de setembro	8h – 12 h	8 horas

MINISTRANTE: J.R.S

47. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

SUSTENTABILIDADE E QUESTÕES HISTÓRICAS E CULTURAIS DA TERRA INDÍGENA GUARANI

- **OBJETIVO GERAL**

- Trabalhar o conceito de sustentabilidade relacionando-o com a história e cultura da TI Laranjinha, a fim de que compreendam o seu significado e relacionem com a realidade de sua comunidade.

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Apresentar a história da TI Laranjinha e sua relação com a TI Posto Velho, a fim de que as crianças reconheçam a luta pela conquista destas TIs e que este histórico é determinante para a busca da sustentabilidade indígena hoje,
- Entender o conceito de sustentabilidade relacionando-o com o histórico da TI, a fim de que reflitam sobre a criação deste termo e suas especificidades para a cultura indígena.
- Conhecer os tipos de solo e identificar suas características;

- Conhecer a história do milho e suas fases, relacionando com o cultivo tradicional Guarani do milho, fazendo com que valorizem sua história e cultura de seu povo
- Produzir um livreto das fases do milho relacionando a história de cultivo antigo do milho pelos guarani, a fim de que se torne um material pedagógico bilíngue para ser utilizado na escola da TI Laranjinha e demais escolas Guarani.

4 . METODOLOGIA:

DATA: 24/09/2015

No primeiro dia, iniciaremos a aula, com uma apresentação (Olá, Bom dia! Meu nome é José Roberto acadêmico do curso de Ciências Sociais da UEM, atualmente estou morando em Maringá, mas já residi nesta terra indígena, desde criança. Estou aqui para realizar algumas atividades com vocês, referente ao projeto que participamos chamado PIBID Diversidade). Em seguida, solicitarei aos estudantes que se apresentem.

Após esta apresentação inicial, entregar texto sobre o Histórico da TI Laranjinha. Primeiramente será realizada uma leitura coletiva do texto para os alunos. Após, uma leitura comentada com o uso de imagem para melhor compreensão dos alunos e motivação da participação. Neste primeiro momento refletiremos com as crianças a história da TI Laranjinha e sua relação com a TI Posto Velho, utilizando o diálogo com os estudantes sobre o que já ouviram e conhecem desta história e mediado a participação das crianças

Focaremos a questão florestal da TI Laranjinha e relacionaremos com o termo da sustentabilidade indígena.

Vocês conhecem a palavra sustentabilidade? Já ouviram falar sobre esta palavra? Sabe o que significa?

Exemplificar a explicação com a questão florestal da TI Laranjinha.

Em seguida, apresentaremos aos estudantes imagens de solo produtivo e solo improdutivo.

Inicia-se apenas mostrando as imagens, depois perguntaremos aos alunos o que estão vendo e qual a diferença entre as imagens. Conversaremos sobre a conservação e exploração do solo e desmatamento.

Depois, levaremos os estudantes para um passeio na TI com o objetivo de observar o solo da TI, utilizarão pazinhas para cavar e mexer no solo. Em sala, conversaremos sobre o passeio:

- Quais plantações visualizam na TI?

- Viram as plantações de milho? Como é realizada esta plantação hoje na comunidade?

- Como é o solo da TI?

Explicaremos sobre a produção do milho (Época de plantio, fases de crescimento, tempo para a produção, colheita e alimentações derivada do milho na comunidade).

Levaremos imagens das fases do milho (Semente, plantio, planta pequena, planta com o milho, espigas ...) apresentaremos aos estudantes de acordo com as explicações.

Após estas explicações, na qual motivaremos as crianças a falarem sobre o passeio relacionando ao trabalho desenvolvido, entregaremos a atividade:

Desenhe a visita realizada em sua terra indígena.

Acompanharemos a resolução desta atividade mediando a criatividade da criança e motivando para que seja relacionando ao conteúdo trabalhado. Pedir para as crianças apresentar o desenho.

Depois realizaremos a explicação sobre atividades tradicionais produtivas dos guarani Nhandewa e contar sobre a história de como era o cultivo do milho antigamente, o qual

havia a prática de "[...]acompanhar com rituais de rezas as etapas do plantio e colheita do milho [...]. Em seguida conversaremos sobre a história:

Para este trabalho utilizaremos a produção do texto: GUARANI NHANDEWA: atividades produtivas, mitologia e rituais.

Conversar com as crianças sobre o relato da história sobre o cultivo antigo do milho pelos Guarani:

- O que acharam da história?
- Conheciam essa história?
- E hoje como plantam o milho?
- Há alguma parte da história que é usado ainda hoje na plantação do milho?

Pediremos para os estudantes perguntarem aos pais e avós sobre esta prática, para contar na aula do dia seguinte e explicaremos que realizarão um livreto coletivo das fases do milho, e nele colocarão as informações que conseguirem em casa, sobre cada fase.

DATA: 25/09/2015

- Na segunda aula: vamos retomar a história sobre o cultivo do milho pelos antigos guarani. Após, motivaremos as crianças a relatarem o que conseguiram saber em casa, sobre esta prática antiga.

O que seus pais ou parentes falaram sobre esta história?

Eles a conheciam?

O que os pais/parentes falaram sobre o plantio do milho pelos antigos?

Como eles conseguiam as sementes?

Como era o plantio?

Quem acompanhava as etapas do milho?

Como era realizada? Como era a reza?

Após ouvir as informações das crianças relacionaremos com o conteúdo estudado e se for preciso ampliaremos os conhecimentos que trouxeram. Entregaremos as páginas do livreto das fases do milho para as crianças realizarem as anotações (que conseguiram resgatar) sobre a fase e ilustrarem para compor a história de cultivo antigo do milho pelos guarani. Eles terão as informações expostas no quadro e ilustrarão. Para realizar o livreto ilustrado, entregaremos folhas para cada estudante e explicaremos que cada um ficará responsável em copiar e ilustrar abaixo. (Levaremos folhas em formato de milho, com linhas e espaço para a ilustração).

Disponibilizaremos diferentes recursos para ilustração e produção do livreto das fases do milho com o cultivo tradicional pelos guarani, imagens que poderão auxiliar no desenho e/ou serem recortadas e coladas na ilustração.

Ao final o professor apresentará a realização do livreto coletivo e os estudantes farão síntese do conteúdo, com conversa sobre o que aprenderam em relação a sustentabilidade, história e cultura da TI (Poderá ser uma roda de conversa). Dividiremos a turma em dois grupos de 4 crianças e pediremos para cada grupo realizar uma frase sobre o aprendizado deles.

Levaremos folhas de cartolina e canetão para motivar a escrita das frases e realizar cartaz com as mesmas.

48. RECURSOS:

- QUADRO
- TEXTO IMPRESSO
- ATIVIDADE IMPRESSA
- IMAGENS COLORIDAS
- CONTAÇÃO DE HISTÓRIA
- FOLHAS DO LIVRETO
- LÁPIS, BORRACHA, LÁPIS DE COR, GIZ DE CERA, COLA COLORIDA.
- COLA, TESOURA E RÉGUA

49. AVALIAÇÃO:

- Avaliação será realizada pela participação dos alunos, na realização do livreto e frase de sintetização dos conhecimentos apreendidos. A história elaborada na forma de livreto será entregue ao professor para serem encadernadas e utilizada como recurso pedagógico para as escolas guarani.

50. REFERÊNCIAS:

AGUILEIRA URQUIZA, Antônio H. **Sustentabilidade e território e sua relação com a educação escolar indígena.** Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 108-126, jul./dez. 2014.

FAUSTINO, C. R. **Teoria histórico cultural e educação indígena:** uma experiência com a escola dos Kaingang no Paraná. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 70-84, Jan/Abr 2012.

ANEXO 11 – PLANEJAMENTO – M.A.P

SÉRIE: EDUCAÇÃO INFANTIL, PRIMEIRO E SEGUNDO ANO

PERÍODO	HORÁRIO	CARGA HORÁRIA
16 e 17 de Novembro 2015		2 horas

PROFESSOR: M.A.P

51. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

JOGOS E BRINQUEDOS DA CULTURA GUARANI

52. OBJETIVO GERAL

- Desenvolver jogos e brincadeiras da cultura Guarani

53. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Trabalhar padrões motores como: correr, agarrar, saltar, arremessar, rebater
- Trabalhar o maior número possível de habilidades motoras.
- Desenvolver a integração, aprendizagem e a socialização das crianças.
- Trabalhar aspectos de agilidade, equilíbrio e atenção.
- Valorizar a cultura Guarani através das brincadeiras

4. METODOLOGIA:

DATA: 16/11/2015.

PARTE INICIAL: Roda de conversa com os alunos e apresentação.

Neste primeiro momento, apresentarei o tema: Brincadeiras e Brinquedos Guarani, fazendo as seguintes indagações:

- Quais as brincadeiras que vocês conhecem?
- Quais vocês mais gostam de brincar?
- Vocês conhecem as brincadeiras que eram feitas antigamente pelos mais velhos?
- Vocês ainda brincam com essas brincadeiras?

Em seguida, explicarei sobre brinquedos e brincadeiras guarani (em anexo o texto que vou me embasar). Depois, falarei sobre alguns brinquedos da cultura Guarani, perguntando quais as crianças conhecem, apresentando imagens deles e, também, das brincadeiras. Posteriormente, iniciarei as atividades com uma roda de conversa com o intuito de explicar algumas atividades da cultura Guarani. Neste momento, faremos alguns brinquedos, e, por fim, mostrarei quais as atividades serão feitas pelos alunos e propiciarei atividades para aquecimento/alongamento.

PARTE PRINCIPAL/DESENVOLVIMENTO/CONTEÚDOS/ATIVIDADES

ATIVIDADE: *Mangá/Peteca*

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: Os alunos deverão construir o instrumento de brincadeira, conhecido popularmente como peteca. O professor contará uma breve história sobre a peteca e, em seguida, os alunos deverão montá-la com os materiais que o professor cederá, com ajuda e auxílio. Entregue o texto da peteca para leitura.

FORMAS DE BRINCAR: Ver quem consegue jogar a peteca mais tempo para cima. Ver quem consegue ir mais longe batendo a peteca. Dividir duas equipes, fazer uma linha no chão e não deixar a peteca cair.

ATIVIDADE: ONÇA E MACACO

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: Iniciaremos com uma corrida entre todas as crianças até uma determinada árvore. Os primeiros a chegar são macacos e o último a onça. Ao sinal, todos os “macacos” irão correr da onça subindo em árvores ou se escondendo. A onça terá que capturar todos os macacos. Quando terminar, troca-se a “onça”. Encerraremos a aula conversando: se gostaram das brincadeiras que realizamos, falando da importância de brincarmos com esses brinquedos e brincadeiras para a valorização da cultura Guarani.

(Pedir as crianças que ilustrem as duas brincadeiras que fizeram: a peteca e da onça e macaco.)

DATA: 17/11/2015.

PARTE INICIAL: Iniciaremos a aula com uma roda de conversa com os alunos, explicando as atividades propostas do dia. Realizaremos o carrinho ou de milho ou da madeira (pensei no de milho, pois não se conseguiremos a madeira necessária). Indagaremos:

- Vocês conhecem esse brinquedo (mostrarei a imagem)
- Já brincaram com ele?

Explicarei sobre o brinquedo para os estudantes, lendo um texto sobre a brincadeira, conversar sobre o texto e direi que iremos confeccioná-lo na aula.

PARTE PRINCIPAL/DESENVOLVIMENTO/CONTEÚDOS/ATIVIDADES

ATIVIDADE: *Carrinho de MILHO*

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: Os alunos deverão construir, com os materiais disponibilizados, um carrinho de milho, com o auxílio do professor. Este instrumento faz parte da cultura Guarani. Ao final da elaboração do carrinho, todos os alunos brincarão com eles.

ATIVIDADE: Arranca Mandioca

- Explicaremos que a outra atividade a ser realizada será uma brincadeira chamada Arranca mandioca. Perguntaremos:
- Já ouviram falar nessa brincadeira?
- Já brincaram com ela?

Em seguida, explicaremos a origem e o motivo dessa brincadeira, para depois brincarmos com ela:

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: É preciso localizar um poste ou árvore próximo ao local da brincadeira, onde uma criança sentará abraçada a árvore/poste e as demais sentarão atrás formando uma fila, de forma que todos fiquem agarrados uns aos outros. Um aluno tentará arrancar o último da fila e puxará até todos da fila sejam tirados.

Entregue o texto para as crianças realizarem a leitura

Obs. Essa brincadeira tem como objetivo simular a dificuldade que os índios Guaranis tinham na hora de colher a mandioca.

ATIVIDADE ALTERNATIVA: Criar uma atividade

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: “Como é sabido, os índios Guaranis têm grandes capacidades de criação de atividades, brincadeiras, pois antigamente, os mais velhos brincavam utilizando elementos da natureza” (MARTINS, 2015). Sendo assim, proporemos uma atividade onde os alunos irão criar uma atividade. O professor mediará, falando que poderá, por exemplo, usar uma árvore no meio da brincadeira. Aparecer outros elementos da natureza.

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: Fazer perguntas aos os alunos sobre o aprendizado das atividades.

54. RECURSOS:

- 01 BOLA
- 01 PAPEL CREPOM
- 01 MASSINHA
- 01 PNEU
- CORDA

55. AVALIAÇÃO:

- Promover o convívio social entre as crianças através de jogos e brincadeiras. Inserir alguns jogos da cultura Guarani. Avaliar aspectos de agilidade, memória, criação e atenção.

56. REERÊNCIAS:

FAUSTINO, C. R.; **TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA: uma experiência com a escola dos Kaingang no Paraná.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 70-84, Jan/Abr 2012.

VINHA M. Et al.; **PARA ALEVEZAR1 OS GUARANI E KAIOWÁ.**; Secretaria de Estado de Educação - Mato Grosso do Sul.

OLIVEIRA, K.; MEIRA, M. P.; **Cultura lúdica e utilização de objetos e materiais em brincadeiras de crianças Guarani de uma aldeia de Aracruz - ES⁺**; Rev. bras. crescimento desenvolv. hum. v.18 n.2 São Paulo ago. 2008

MARTINS, Silvones karai. **Brinquedos e brincadeiras antigos dos guarani de linha Limeira.** Florianópolis ,2015.

