



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

16107 - Resumo Expandido - Trabalho - XV Reunião ANPEd Sul (2024)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 24 - GE Educação e Povos Indígenas

LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS: INICIATIVAS PARA INTERCULTURALIZAR O ENSINO SUPERIOR

Cinara dos Santos Costa - PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS: INICIATIVAS PARA INTERCULTURALIZAR O ENSINO SUPERIOR

RESUMO:

O texto focaliza a criação e consolidação de cursos de licenciatura intercultural indígena – e com linha de financiamento público específica – e têm como objetivo discorrer sobre políticas públicas voltadas para a formação de professores indígenas por meio da oferta desses cursos em instituições de ensino superior públicas brasileiras e seu potencial para interculturalizar o ensino superior. A metodologia é inspirada na cartografia sociocultural, entendendo-a menos como mapeamento de espaços visíveis e mais como cartografia de marcos sócio-históricos significativos, de relações de poder, de políticas e de lutas representacionais de sujeitos assimetricamente posicionados. Na condução da discussão, argumenta-se sobre as lutas dos movimentos indígenas pela garantia de modelos de escola autônomos e formação de professores das próprias etnias, bem como sobre dois programas voltados à criação de cursos de licenciatura intercultural indígena, o Prolind e o Parfor-Equidade, indicando limites e potencialidades destas iniciativas.

PALAVRAS-CHAVE: Povos Indígenas; Licenciaturas interculturais; Prolind; Parfor-Equidade; Políticas Públicas.

Nos últimos 20 anos, no Brasil, foram implementadas ações afirmativas destinadas a segmentos sociais que, historicamente, têm sido excluídos dos processos de escolarização em todos os níveis. Estas ações são estratégicas para promover justiça social e equidade, e sua implementação vem alterando gradualmente a face elitista e segregacionista que caracterizou (e caracteriza) o ensino superior. A consolidação dos direitos de cidadania dos povos indígenas – às culturas, crenças, tradições e territórios originários, e também ao acesso aos

conhecimentos universais – opera, também, para expandir a presença indígena na universidade. Vemos, assim, indígenas de diferentes povos ingressarem em instituições e cursos existentes (nos quais se passou a reservar vagas), e também em cursos específicos, tais como as licenciaturas interculturais para eles criadas.

Em um contexto latino-americano, Mato (2016) afirma que, desde os anos 1970 surgiram experiências institucionais heterogêneas em diversas universidades e instituições convencionais de educação superior que buscavam atender às reivindicações de coletivos indígenas de acesso de ao ensino superior. Essas experiências têm sido bastante diversificadas, abrangendo: a instituição de programas de ação afirmativa que visam expandir a oferta de vagas em instituições de ensino superior convencionais (assegurando ingresso de indígenas por meio de cotas, por exemplo); a criação de cursos de licenciatura ou graduações interculturais; os programas de formação de professores com participação indígena no planejamento e/ou execução; a instituição de universidades indígenas, com maior ou menor autonomia frente aos estados nacionais (Mato, 2016).

No Brasil, Conforme Maher (2006) as décadas de 70 e 80 também albergam os primeiros programas de formação de professores propostos por organizações não governamentais e/ou por governos estaduais, muitos deles ofertando formação de nível médio, o que também possibilitou a continuidade em nível superior. Antecedendo, porém, a ocupação de espaços do ensino superior, destaca-se a firme atuação de movimentos de professores indígenas, organizados em diferentes regiões do país desde fins dos 1970, reivindicando direitos educacionais específicos e a criação de escolas com caráter intercultural, plurilíngue, profundamente enraizadas nas culturas próprias e projetos societários dos diferentes povos originários. Nesse sentido, Luciano Baniwa (2011, p. 43) afirma que

um dos objetivos da formação escolar para esses povos é criar condições de convivência e sociabilidade nos contextos locais, regionais, nacional e mundial, que implica conhecer outras culturas, dominar outras línguas, dominar tecnologias modernas e dominar outros conhecimentos que os igualem no plano da comunicação e da convivência planetária.

A atuação de professores indígenas passa a ser requerida como condição para a consolidação dos modelos próprios de escola, fato que ampliou a demanda pela formação superior. Gradativamente, e mais particularmente a partir dos anos 2000, passam a ser ofertadas vagas suplementares ou reservadas para indígenas em cursos existentes em algumas instituições públicas, federais e estaduais. Por meio da Lei nº 12.711/2012, as cotas são instituídas oficialmente, garantindo reserva de vagas para indígenas (correspondente ao percentual populacional em cada unidade da federação) em todas as universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia. E, nesse mesmo contexto, emergem iniciativas de criação de cursos de licenciaturas interculturais indígenas.

É este processo voltado à criação e consolidação de cursos de licenciatura intercultural indígena – e com linha de financiamento público específica – que nos interessa

no presente texto. O objetivo do trabalho é, então, indicar continuidades e rupturas nas políticas públicas voltadas para a formação de professores indígenas em cursos de licenciaturas interculturais indígenas, com suas potencialidades para interculturalizar o ensino superior.

A metodologia é inspirada na cartografia sociocultural, sob o viés de Silva (2013), que propõe a expansão do sentido de cartografar para além dos espaços visíveis, de modo a incorporar marcos sócio-históricos significativos, prestando atenção às relações sociais e de poder, às políticas, às lutas representacionais de sujeitos assimetricamente posicionados. Para Montoya Arango (2013), a cartografia sociocultural parte do reconhecimento de que há sujeitos envolvidos nos processos históricos, em diferentes instâncias, posições e instituições – movimentos sociais, grupos étnicos, agentes do poder público, instituições e organizações civis, por exemplo – e há, também, saberes distintos que se constituem em variadas realidades socioculturais, ambientais, políticas e econômicas. Assim, ao pensar sobre os processos de criação de licenciaturas interculturais indígenas, é significativo considerar as lutas empreendidas pelas comunidades, povos e movimentos indígenas, bem como de universidades, coletivos sociais, apoiadores das lutas indígenas, como forças propulsoras das políticas públicas e das transformações no panorama educacional mais amplo.

Conforme Paldino e Almeida (2012), as ações voltadas à criação de licenciaturas interculturais originam-se de discussões feitas no âmbito da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), criada em 2001. Em 2004 essa comissão é ampliada para atender às demandas do movimento indígena que reivindicava a participação de lideranças e não apenas de professores indígenas neste espaço de proposição e de tomada de decisões. Com 15 membros titulares, a comissão contemplava representantes de organizações de professores indígenas, representantes de organizações indígenas regionais e tinha, ainda, a participação da representante indígena no Conselho Nacional de Educação, à época, Francisca Novantino P. de Ângelo, do povo Pareci, do Mato Grosso. Conforme as autoras,

entre os anos de 2003 e 2006 foram realizadas nove reuniões da CNEEI. Em 2004, a CNEEI compôs a Comissão Especial para a Formação Superior Indígena, instituída pela Secretaria de Educação Superior do MEC. Deliberaram e aprovaram o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) (Paladino e Almeida, 2012, p. 79).

Em 2004, a Portaria nº 52, de 29 de outubro de 2004 instituiu a Comissão Especial de Educação Superior (Cesi), com representações como: a Comissão Nacional de Professores Indígenas, o Fórum de Pró-reitores do Brasil, o Instituto Socioambiental e a Fundação Nacional dos Povos Indígenas. O trabalho da comissão instituiu alguns critérios político-pedagógicos para nortear programas de apoio a cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas. O foco central era a garantia da presença desses professores – preferencialmente da mesma etnia da comunidade assistida - em todos os níveis da educação básica. Conforme relatam Paladino e Almeida (2012, p. 110), a Comissão acatou a reivindicação feita pelos movimentos de professores indígenas brasileiros,

institucionalizando da ideia de “licenciatura intercultural” para os povos indígenas, “reconhecendo-se como antecedentes duas iniciativas autônomas, uma da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat) e outra do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR)”.

O primeiro edital lançado pelo Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND/SESU/SECAD/MEC), no ano de 2005, motivou as universidades a criar projetos voltados especificamente à formação de professores indígenas. Assim, por meio do PROLIND foram criadas e mantidas, entre 2005 e 2013, 24 licenciaturas interculturais indígenas, coordenadas por 23 Instituições de Ensino Superior localizadas em 17 estados. Do total de cursos de licenciatura, 17 estavam sediados em universidades federais e sete em universidades estaduais, sendo ofertado um total de 2.781 vagas (Paladino e Almeida, 2012). Alguns desses cursos continuam funcionando, sendo agora associados às estruturas próprias das Universidades.

Fazendo um balanço crítico dessa iniciativa de criação de cursos de licenciatura indígena, Paladino e Almeida (2012) afirmam que um de seus limites foi o fato de ter sido pautada como um programa, e não como uma política permanente do Governo Federal. Além disso, as autoras argumentam que, em muitas instituições, os cursos de licenciatura intercultural indígena funcionavam em períodos de férias escolares, ou seja, tempos em que os demais cursos (e estudantes) nas universidades não estavam nos campi, o que limitou a experiência intercultural e, inclusive, o acesso a serviços diversos das instituições, a que outros estudantes têm acesso. Outro aspecto significativo foi a falta de recursos para um acompanhamento mais efetivo dos estudantes indígenas – na alternância para tempo comunidade, ou seja, nos períodos em que eles regressavam para as comunidades indígenas.

Como desdobramento das ações predecessoras voltadas à formação superior, em propostas interculturais, em agosto de 2023 foi lançado, no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) a ação especial Parfor Equidade, iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

O objetivo do Parfor Equidade é formar professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, bem como a educação especial inclusiva e educação bilíngue para surdos. Também é propósito do Parfor oportunizar formação específica de nível superior, conforme a área de atuação, aos professores nas redes públicas de educação básica, formar pedagogos em consonância com as Diretrizes Curriculares específicas de cada grupo mencionado e fomentar a implementação de projetos pedagógicos para a formação de professores que contemplem as necessidades dos sujeitos de direito, contemplando as formas diferenciadas de organização dos conhecimentos, tempos e espaços, em sintonia com suas pedagogias e processos próprios de aprendizagem.

As instituições de ensino superior poderiam, conforme o Edital Capes n. 23/2023, propor a oferta de cursos de Primeira Licenciatura e/ou Segunda Licenciatura em: I - Pedagogia Intercultural Indígena; II - Licenciatura Intercultural Indígena; III - Licenciatura em Educação do Campo; IV - Licenciatura em Educação Escolar Quilombola; V - Licenciatura em Educação Especial Inclusiva; VI - Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos. Em 22 de setembro de 2023 os resultados foram publicados no Diário Oficial da União, contemplando-se 134 projetos de curso para implementação no âmbito do PARFOR-Equidade e, destes, 66 são voltados aos povos indígenas (Pedagogia Intercultural Indígena ou Licenciatura Intercultural Indígena).

Na região sul, sete propostas de cursos de Pedagogia ou de Licenciatura Intercultural Indígena foram aprovadas e selecionadas: No Paraná, as propostas são da UNILA, UNICENTRO e UNESPAR; em Santa Catarina, da UNIVILLE, UNIVALE e UNOCHAPECÓ e no Rio Grande do Sul, a proposta contemplada é da UFSM.

Como conclusões preliminares deste estudo, entende-se que uma das características importantes das licenciaturas interculturais é seu caráter integrado à atuação docente – sendo a modalidade de ensino presencial, as aulas ocorrem em regime de alternância, considerando o tempo-universidade e o tempo-comunidade. Além disso, as formas de organização destes cursos têm favorecido a criação e/ou sistematização de experiências metodológicas implementadas na ação dos professores, em articulação com saberes próprios e anseios das comunidades de aprendizagem – nas aldeias em que atuam esses estudantes/docentes. Mais ainda, as licenciaturas interculturais têm favorecido o debate em torno do sentido de interculturalidade que atende aos anseios dos povos indígenas e que lhes asseguram direitos individuais e coletivos. Por fim, argumenta-se que essas iniciativas vêm também contribuindo para a sistematização e para o fortalecimento das práticas educativas singulares, das línguas maternas, das pedagogias e dos processos próprios de aprendizagem que, de acordo com o artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (parágrafo 6º), são garantidas aos povos originários em seus processos de escolarização.

REFERÊNCIAS

LUCIANO BANIWA, Gersem José dos Santos. Educação para o manejo e a domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real – dilemas da educação escolar no Alto Rio Negro. (Tese). 2011. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 2011.

MONTOYA ARANGO, Vladimir. Metodología: acerca de La Cartografía Social como instrumento para la gestión territorial. In: PUERTA SILVA, Claudia Patricia; HINESTROZA BLANDÓN, Paula Andrea; MONTOYA ARANGO, Vladimir. **Cartografía sociocultural de Antioquia**: Parque Nacional Natural Los Katíos. Programa de Investigación Expedición Antioquia 2013. Instituto de Estudios Regionales –INER, 2013.

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

SILVA, Sergio Baptista da. Cartografia sociocultural de espaços e práticas educativos ameríndios: refletindo sobre a indigenização da escola. **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre. Vol. 7, n. 2 (jul./dez. 2013), p. 227-238, 2013.