

Dossiê Especial
Educação e Povos Indígenas:
Identities em Construção e Reconstrução

arquivos analíticos de
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | **epaa**

Arizona State University

Volume 28 Número 156

26 de outubro de 2020

ISSN 1068-2341

**Formação de Pedagogos e Pedagogas Indígenas:
Uma Terra de Direitos e de Resistência**

Marcos Gehrke

Universidade Estadual do Centro-Oeste – Paraná/Brasil (UNICENTRO)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UNICENTRO)
Brasil



Marlene Lucia Siebert Sapelli

Universidade Estadual do Centro-Oeste – Paraná/Brasil (UNICENTRO)
Brasil



Rosângela Celia Faustino

Universidade Estadual de Maringá – Paraná/Brasil (UEM)
Brasil

Citação: Gehrke, M., Sapelli, M. L. S., & Faustino, R. C. (2020). Formação de pedagogos e pedagogas indígenas: Uma terra de direitos e de resistência. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(156). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4704> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Educação e Povos Indígenas - Identidades em Construção e Reconstrução*, editado por Juliane Sachser Angnes e Kaizo Iwakami Beltrão.

Resumo: Analisa o processo de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia Indígena, da Universidade Estadual do Centro Oeste, em Guarapuava/PR/BR, a partir da apresentação da demanda pela comunidade indígena do Rio das Cobras. Explicita o aparato jurídico-pedagógico acerca do acesso ao ensino superior, do curso de Pedagogia, bem como da formação de professores indígenas. Aduz o processo de construção coletiva do projeto em questão e os diversos sujeitos envolvidos. Apresenta o processo de

seleção especial dos candidatos ao curso e o seu perfil. Utiliza a pesquisa bibliográfica, mediada com a análise documental. Consideramos que esse processo instigou o coletivo envolvido a refletir sobre a função social da Universidade pública, que é também aproximar-se do povo, construindo estratégias de acesso e permanência dos sujeitos, especialmente dos grupos minorizados. Entendemos que a consolidação do curso de Pedagogia, atendendo às especificidades culturais e epistemológicas dos indígenas, representa uma forma de resistir, de ocupar a Universidade, garantindo que ela se pinte de povo, que ela, de alguma forma, contribua para fortalecer processos de auto-organização, de formação humana em todas as dimensões, de acesso a diferentes formas de conhecimento, de qualificação profissional, de reavaliação da própria organização do trabalho pedagógico na Universidade.

Palavras-chave: Pedagogia indígena; formação de professores; universidade pública; formação de professores; Brasil

Formation of the indigenous pedagogue: A land of rights and resistance

Abstract: This text analyses the process of collective construction of the Political-Pedagogic Project of the degree in Indigenous Pedagogy at Midwestern State University in Guarapuava, Paraná, Brazil, from the demand presented by the indigenous community of Rio das Cobras. After explaining the juridical-pedagogical aspects of access to higher education the pedagogy course, and the formation of indigenous teachers, the authors present the process of the collective construction of the project and subjects involved, including an introduction to the process of special selection of candidates to the course and their profiles. Using a bibliographic research method, mediated with a documentary analysis, the authors consider how this process encouraged the subjects to think about the social function of the public university, that is, to get closer to the people and to construct strategies to access and provide continuity for subjects of minority groups. The consolidation of the pedagogy course, while taking into account indigenous people's cultural and epistemological particularities, is a way to resist, to take part in the university, and to ensure that the university helps to fortify processes of auto-organization, of human formation in all dimensions, of access to different kinds of knowledge, of professional qualification, and of reevaluation of the pedagogical work at the university.

Key-words: Indigenous pedagogy; professional formation of teachers; public university; Brazil

Formación de pedagogos y pedagogas indígenas: Una tierra de derechos y de resistencia

Resumen: Analiza el proceso de construcción colectiva del proyecto político pedagógico de la Licenciatura en Pedagogía Indígena, de la Universidad Estatal del Centro-Oeste, en Guarapuava, Paraná, Brasil, a partir de la presentación de la demanda por la comunidad indígena del Río de las Cobras. Deja explícito el aparato jurídico-pedagógico a respecto del acceso a la Enseñanza Superior, del curso de Pedagogía, así como de la formación de profesores indígenas. Aduce el proceso de construcción colectiva del proyecto en cuestión y los diversos sujetos envueltos. presenta el proceso de selección especial de los candidatos al curso y su perfil. Utiliza la pesquisa bibliográfica, con la análisis documental. Consideramos que ese proceso instigó el colectivo envuelto a reflexionar sobre la función social de la universidad pública, que es también aproximarse del pueblo, construyendo estrategias de acceso y permanencia de los sujetos, especialmente de los grupos minoritarios. Entendemos que la consolidación del curso de Pedagogía, atendiendo a las especificidades culturales y epistemológicas de los indígenas, representa una forma de resistir, de ocupar la universidad, garantizando que ella se pinte del pueblo, que ella, de alguna forma, contribuya para fortalecer procesos auto-organización, de formación humana en todas las dimensiones, de acceso a diferentes formas de conocimiento, de calificación profesional, de reevaluación de la propia organización del trabajo pedagógico en la Universidad.

Palabras-clave: Pedagogía indígena; formación de profesores; universidad pública; Brasil

Introdução

A formação inicial de professores, mais do que um tema de investigação, sempre foi uma questão polêmica e central, na conjuntura educacional brasileira. Conquistamos um marco legal/jurídico, avançamos na pesquisa, criamos um marco teórico, porém, permanecemos com muitos desafios, dentre os quais destacamos a restrição de acesso a alguns sujeitos, como indígenas, quilombolas, moradores de assentamentos e acampamentos, ribeirinhos; o que acontece não só pela questão da inserção geográfica desses sujeitos, mas também pelas decisões políticas tomadas no interior das instituições de ensino superior.

No campo da formação de pedagogos e pedagogas, o cenário não é diferente. Conquistamos diretrizes específicas, um amplo espaço de atuação política e profissional, inclusive quando se trata da diversidade, no caso desse estudo, dos professores indígenas que também têm, para sua formação, diretrizes específicas, entradas específicas de vestibular; programas de bolsa, mas, mesmo assim, as políticas implementadas são pouco abrangentes. Este estado de coisas exige dos governos e das instituições formadoras 'outras' posturas para garantir o ingresso e a permanência desses sujeitos no contexto universitário, exige mudança na forma e no conteúdo da formação e a reavaliação das políticas que estão em andamento.

Essa conjuntura não é diferente na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), uma das sete universidades públicas do Estado do Paraná/Brasil que realiza formação inicial de professores. A Unicentro trabalha com onze licenciaturas no regime presencial e duas dessas são ofertadas também no sistema de educação a distância, isso para atender a demanda local, regional e estadual. Nesses cursos, poucos indígenas se formaram e poucos os frequentam. Para além dessa forma de atendimento, a Unicentro já ofertou, no regime de alternância, a formação de licenciados em Educação do Campo, e inicia em 2019 mais duas ofertas, a Pedagogia para educadores do campo e a Pedagogia Indígena.

É sobre a formação de pedagogos e pedagogas indígenas na Unicentro que este artigo trata. O curso resulta, inicialmente, do trabalho de extensão¹ desenvolvido pelo Laboratório da Educação do Campo e Indígena (LAECI), na Terra Indígena Rio das Cobras (Kaingang e Guarani), em Nova Laranjeiras/PR (2017-2019), que evidenciou fatos: a forte presença de pedagogos não indígenas nas escolas participantes da extensão; a falta de protagonismo docente indígena nas discussões; a gestão da escola quase totalmente nas mãos de professores não-indígenas; a pouca relação entre o processo de alfabetização em língua portuguesa com a língua materna das crianças; a pequena presença de pedagogos indígenas na educação infantil; a falta de material bilíngue para o trabalho com as crianças e os professores não-indígenas, entre outros fatores. Também é resultado de conversa feita com os indígenas em uma visita dos estudantes de Pedagogia a uma Escola na Terra Indígena Rio das Cobras. A partir desses dois fatos, foi indicada a demanda de criação de um curso específico, intercultural e bilíngue, que foi apresentada à Reitoria, em forma de documento de solicitação, pelos estudantes de ensino médio e por lideranças indígenas em uma reunião, posteriormente à qual foi protocolado o pedido na Universidade, portanto, não nasce de dentro da Universidade, mas é demanda apresentada pela comunidade indígena.

Objetivamos, portanto, situar o marco legal da formação de professores indígenas, apresentar o Projeto Político-Pedagógico do curso construído com protagonismo indígena, apontar desafios às universidades, na perspectiva de realmente cumprirem sua função social, especialmente no que se refere à inclusão dos povos do campo, das águas e das florestas nas instituições formadoras.

A análise empreendida se fundamenta no materialismo histórico dialético, por acreditar que este modo de produzir conhecimento situa o contexto histórico da proposição, explicita as

¹ IV e V Círculos de formação de professores; Programa Escola da Terra, esse desenvolvido na parceria: MEC/SEED/UFFS/UNICENTRO/UFPR.

relações e contradições dos processos, privilegia a mediação entre os diferentes sujeitos envolvidos na formulação, permite e exige o engajamento crítico de todas e todos. Enquanto instrumentos de pesquisa, nos utilizamos da análise bibliográfica com autores da área e da análise de documentos, como o marco legal da educação e da educação escolar indígena; os relatórios de seminários, reuniões e encontros; a legislação produzida internamente na IES e no governo e o Projeto Político-Pedagógico produzido coletivamente.

O artigo está assim estruturado: na primeira parte, explicitamos o aparato jurídico-pedagógico acerca do acesso ao ensino superior, do curso de Pedagogia, bem como da formação de professores indígenas. Em seguida, aduzimos o processo de construção coletiva do projeto em questão e os diversos sujeitos envolvidos (as lideranças e professores indígenas, pesquisadores das universidades públicas e técnicos). Para finalizar, apresentamos o processo de seleção especial dos candidatos ao curso e o seu perfil.

Marco Jurídico-Pedagógico

A formação inicial de professores no ensino superior é um dos elementos centrais para construir a qualidade da escolarização realizada na escola pública. O acesso a essa formação não é igual para todos os segmentos da população brasileira. Há sujeitos que ainda não acessam de forma mais limitada, como é o caso dos que vivem no campo e nas florestas, em locais distantes das universidades, mas há direitos legais e orientações sobre as formas de constituir tais processos de formação. Nossa discussão sobre o direito de acesso, o conteúdo e a forma destes se dá a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura; e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior.

O direito de acesso ao Ensino Superior em cursos de formação de professores aos indígenas está garantido legalmente nas Disposições Finais da LDB 9394/96, inciso IV, parágrafo 3º, ao dizer que “no que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais”. Criar um curso específico para atender indígenas é dar vida a essa parte da Lei e ao mesmo tempo é atender às necessidades de formação tanto dos que já trabalham como dos que ingressarão na docência em escolas indígenas.

Nas Disposições Gerais da LDB 9394/96, há um indicativo claro da responsabilidade do Sistema de Ensino da União que, “com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, deve desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, tendo como objetivos proporcionar a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. Para atingir tais objetivos, a União deve apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino. Nessa parte da Lei, indica-se que não basta garantir o acesso à formação docente no Ensino Superior, mas que essa formação precisa atender à especificidade cultural indígena ao mesmo tempo em que proporciona a ampliação do domínio epistemológico, requisitos centrais nessa formação.

Além disso, o ingresso dos indígenas no Ensino Superior precisa ter como perspectiva a inserção profissional e, em decorrência, a qualificação da própria Educação Básica. Tal questão está expressa no artigo 43 da LDB, que indica, dentre as finalidades do Ensino Superior, duas centrais, a saber: II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; [...] VIII - Atuar em favor da universalização e

do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

No processo de constituição de um aparato jurídico-pedagógico, em 2006, também foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (licenciatura), nas quais há orientações gerais sobre os objetivos do curso, a composição do currículo, os processos de criação, mas também indicações sobre a necessidade de se articular a formação docente com a cultura indígena. No seu artigo 5º, no § 1º explicita-se que

No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes. (Brasil, 2006)

Compreender essa necessária articulação entre a formação e a cultura indígena explicita que não se pode engendrar processos genéricos e padronizados de formação, pois esta precisa responder às necessidades tanto dos professores a serem formados como sujeitos inseridos em territórios diversos, bem como dos estudantes que serão formados por esses formadores. Isso significa respeitar a diversidade, sem negar o acesso a um conhecimento mais amplo em todas as áreas do conhecimento, necessárias para a construção de processos de formação humana que superem a mera instrução ou a mera formação técnica.

Em 2015, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (Brasil, 2015), que tratam da formação docente e de gestores e indicam como princípios, dentre outros, o respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; valorização das línguas indígenas; reconhecimento de processos próprios e diferenciados de aprendizagem; promoção de diálogos interculturais e articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais indígenas. Tais princípios exigem que sejam construídos novos desenhos curriculares, com tempos e espaços diferenciados em diferentes níveis, etapas, modalidades e formas de Educação Escolar Indígena, inclusive com a criação de cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais.

Nessa Diretriz garante-se aos professores indígenas, no art. 6º, parágrafo 1º, o afastamento das atividades profissionais, sem prejuízo do calendário letivo das escolas. Apesar dessa garantia legal, ao iniciar o curso, uma das dificuldades que estamos enfrentando é, justamente, a liberação dos professores e funcionários que trabalham nas escolas indígenas e que se matricularam no curso. O mesmo Estado que constitui esse aparato jurídico-pedagógico, na prática, contribui para inviabilizar a execução do direito nele presente, tornando a Lei, letra morta.

O perfil do professor requerido pelos povos indígenas, expresso nas Diretrizes, indica a preparação para atuar e participar em diferentes dimensões da vida das comunidades; conhecimento e utilização da língua materna; construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues; firme posicionamento crítico e reflexivo em relação a sua prática educativa, às problemáticas da realidade socioeducacional de suas comunidades e de outros grupos sociais em interação; compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante da escola indígena; dentre outros. O perfil indicado, em síntese, refere-se a um educador engajado, comprometido com a formação do povo indígena na perspectiva da valorização e do protagonismo desses povos, portanto, de um educador que seja capaz de construir “com” e não “para” os povos indígenas. Ter como objetivo formar esse educador, exige um curso que tenha como referência central a especificidade cultural indígena, sem descolá-

la do contexto ocupado pelos indígenas nas relações de produção da vida, que tenha como objetivo a formação omnilateral e politécnica.

Todo esse aparato jurídico e perspectiva formativa serviram de base para a construção do curso de Pedagogia com os indígenas do Paraná, na Unicentro.

Trajectoria do Curso: Demanda, Projeto, Sujeitos

Escrever é guardar memória, fazer história, é colocar em palavras escritas o que o pensamento e a intenção de tantos sonhou. Escrever é, também, criar, fazer arte, cultura. Escrever, para Williams (1989), é um modo de luta.

Portanto, para escrever a trajetória de formulação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, começamos escrevendo sobre sua raiz, o trabalho de extensão desenvolvido pela Unicentro/Laeci, nas escolas da Terra Indígena Rio das Cobras e, dele, a solicitação (Terra Indígena Rio das Cobras, 2018) de curso superior feito pelos estudantes da escola de Ensino Médio e pelas lideranças, à reitoria da Unicentro.

Ainda que de modo breve, destacamos que o trabalho de extensão iniciado em 2017, e que segue no contexto escolar indígena, trata da formação continuada de professores indígenas e não-indígenas das duas escolas Guarani e das cinco escolas Kaigang, situadas no Município de Nova Laranjeiras/PR, e que configuram o território denominado Rio das Cobras. Nas ações extensionistas desenvolvidas, nominadas como IV e V Círculo de formação de professores, em 2017 e 2018, respectivamente, sem financiamento, desenvolvemos temas a partir da demanda local. Destacamos a organização do trabalho pedagógico na escola indígena; práticas pedagógicas; a pesquisa da realidade como base da produção do conhecimento; planejamento escolar; alfabetização bilíngue; produção escrita dos estudantes; leitura, entre outros. O trabalho se baseou em metodologias participativas como, por exemplo, oficinas pedagógicas, exposições dialogadas, produção de material didático e leitura dirigida em grupos. A dinâmica do trabalho se deu de modo itinerante pelas escolas. Desse modo foi possível conhecer várias das escolas participantes.

Com esse movimento, tanto os professores, como lideranças e os gestores das escolas se animaram para a continuidade, em 2019, o que levou à ampliação da parceria, agora no Programa Escola da Terra, promovido e financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade (SECADI), extinta no atual governo federal; a Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) e sua coordenação de Educação do Campo que assumiram o processo de gestão; execução da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) na parceria com a Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) e a Universidade Federal do Litoral (UFPR), Setor Litoral. O trabalho atende a 120 professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental num processo de formação, tomando por base a realização de inventários da realidade (Caldart, 2017); a construção da cartografia social da Terra Indígena; o trabalho de planejamento de ensino a partir da realidade e oficinas de práticas pedagógicas em diferentes áreas do conhecimento.

Além da extensão, estudantes do curso de Pedagogia foram visitar a aldeia e participaram de um dia de jogos tradicionais, aproximando ainda mais a Universidade da Terra Indígena. Frente à presença constante da universidade nas escolas da Terra Indígena, a juventude e as lideranças indígenas apresentaram uma solicitação de curso superior na terra indígena, indicando como justificativa para tal pedido a existência de uma grande demanda de jovens e adultos que tinham Ensino Médio concluído, mas sem condições de ingressar e permanecer num curso superior fora da terra indígena (Terra Indígena Rio das Cobras, 2018). No processo foi definido que, naquele momento, o curso que atenderia uma demanda urgente seria a Pedagogia, pois havia nas escolas só da Terra Indígena Rio das Cobras, a solicitante, mais de cinquenta professores atuando nas escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental sem curso superior. Após aceito o pedido pela Reitoria, foram feitos encaminhamentos que

envolveram o Laboratório de Pedagogia Social (que recentemente havia realizado um evento envolvendo, também, a discussão das demandas indígenas) e diversos departamentos ligados ao Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (Pedagogia, Arte Educação, Filosofia, História, Letras, Comunicação Social), sob a coordenação do Laboratório de Educação do Campo que, na ocasião, transformou-se em Laboratório de Educação do Campo e Indígena (LAECI).

Tratados os elementos de origem, passamos a abordar a formulação do Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UNICENTRO, 2018a) que contou com a participação de muitas mãos e mentes, lideranças, estudantes e educadores indígenas, pesquisadores engajados com a luta indígena. Inicialmente, criamos uma comissão interna na IES que liderou os trabalhos e passou a reunir documentos, agregar lideranças indígenas, estudantes indígenas já presentes na IES, pesquisadores da educação indígena do Paraná e a Comissão Universidade para os índios (CUIA).

Na sequência, desenvolvemos, em outubro de 2018, o Seminário Preparatório do curso de Pedagogia Indígena, que reuniu aproximadamente 500 pessoas para discutir e projetar o curso, entre elas, as lideranças indígenas Guarani, Kaingang e Xetá do Paraná, professores indígenas, gestores das escolas, Núcleos Regionais da Educação (NRE); pesquisadores das IES do Paraná e estudantes. Todos os trabalhos do evento foram gestados na parceria entre os diversos sujeitos. O evento teve como abertura a apresentação das danças Guarani e Kaingang e um momento místico de reza, com a benção dos participantes.

No seminário, tivemos uma grande mesa com a fala de caciques, reitoria da Unicentro e as IES presentes, e foi o primeiro momento de sistematização de ideias, dúvidas, proposições sobre o referido curso. O evento proporcionou, ainda, a socialização de duas experiências de formação de professores indígenas, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), pois ambas apresentaram seus projetos de curso e trouxeram reflexões e indicações a partir da vivência sobre o tema. No evento, foi ampliada a comissão com a participação de membros externos, o que deu sequência aos trabalhos.

A partir disso, organizamos grupos de trabalho para a sequência da pesquisa e formulação de proposições. Cada um dos grupos envolveu os diferentes sujeitos para favorecer o diálogo (Freire, 1987) e engajamento de todos na formulação.

O curso de Licenciatura em Pedagogia assumiu o caráter de projeto especial e está vinculado ao Departamento de Pedagogia (DEPED/G) da Unicentro, coordenado pelo LAECI. Além disso, conta com o trabalho e a participação de professores dos diversos cursos do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SEHLA) e de professores pesquisadores das demais IES do Paraná, desde o programa de mobilidade docente (UNICENTRO, 2008), assumindo, assim, um caráter interdepartamental e interinstitucional, o que rompe com a própria lógica consolidada nas instituições envolvidas, representando no interior dessas instituições uma nova lógica de organização do trabalho pedagógico.

Além disso, a construção do curso trouxe para as Universidades o fortalecimento dos Laboratórios envolvidos, da pesquisa e da extensão nessa área e agregou novos sujeitos.

Enquanto o Projeto Político Pedagógico passou a ser construído, a reitoria da Unicentro solicitou formalmente, por meio de ofício (UNICENTRO, 2018b), ao Conselho Estadual de Educação (CEE), a autorização para oferta do curso fora da IES, na própria Terra Indígena, conforme a demanda. O CEE concedeu a autorização (Paraná, 2018) por meio do Parecer CEE/CP nº 03/18 de 19 de outubro de 2018, para três ofertas a partir de 2019 e para o funcionamento do curso proposto, inicialmente, no Colégio Estadual Indígena Rio das Cobras, no município de Nova Laranjeiras/PR. Posteriormente, as aulas acabaram consolidando-se na Casa Familiar Rural do mesmo município, espaço bem próximo à Terra Indígena Rio das Cobras, que estava com a estrutura ociosa, em decorrência de uma política de Estado que provocou o fechamento de várias dessas instituições.

Os propósitos formativos previstos no projeto de curso indicam que destina-se à formação de professores e pedagogos indígenas para exercer funções da docência e da gestão educacional da Educação Básica e em contextos de educação e saberes indígenas, nos quais sejam previstos processos educativos que requerem conhecimentos pedagógicos (UNICENTRO, 2018a), seguindo as orientações do aparato jurídico-pedagógico apresentado anteriormente. Assumimos como objetivos:

- Proporcionar o ensino intercultural e bilíngue por meio de estudos e conhecimentos científicos;
- Contribuir para o fortalecimento e autonomia da organização social das comunidades indígenas e não indígenas;
- Dar continuidade à história dos indígenas Kaingang, Guarani e Xetá, resgatando e revitalizando seus aspectos linguísticos e socioculturais;
- Possibilitar aos acadêmicos elaborar, executar e avaliar currículos e propostas político- pedagógicas;
- Capacitar os acadêmicos para terem condições de elaborar seu Plano de Aula, Plano de Trabalho Docente, bem como a construção de um Projeto Político Pedagógico;
- Instrumentalizar os acadêmicos para a produção de materiais didáticos científicos e pedagógicos em língua materna e língua portuguesa;
- Preparar os acadêmicos para a vida comunitária, incluindo habilidades necessárias para enfrentar criticamente junto com seu povo a situação provocada pelo contato com a sociedade dominante, tendo em vista sua autonomia socioeconômica e cultural;
- Habilitar os acadêmicos provendo de conhecimento teórico e prático, para a construção de metodologias de ensino da língua materna, que considere o conhecimento prévio dos seus alunos, oferecendo desafios para aquisição de novos conhecimentos;
- Formar professores indígenas para a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais;
- Formar profissionais para atuar na gestão, coordenação e docência indígena e não indígena;
- Qualificar os acadêmicos na língua materna e na língua portuguesa para terem condições de desenvolverem seu trabalho tanto com os alunos indígenas como com os não indígenas, e até mesmo ajudar a superar a dificuldade do bilinguismo encontrada nas escolas indígenas;
- Compreender a indissociabilidade entre a docência, a organização do trabalho pedagógico e a pesquisa, no âmbito das várias dimensões e contextos educativos;
- Formar o pedagogo unitário, atendendo articuladamente a gestão do trabalho pedagógico a qual compreende o ensino e a aprendizagem em todos os seus desdobramentos educacionais motivados pelas transformações relacionadas à evolução da ciência, à tecnologia, ao trabalho e à diversidade sociocultural;
- Desenvolver a oralidade, a escrita e a leitura, bem como a capacidade de pesquisa;
- Compreender a diversidade do ser humano e suas necessidades educacionais especiais para planejar processos teórico-práticos que os atendam adequadamente em diferentes etapas e modalidades da educação básica;
- Exercitar processos de auto-organização na formação inicial vinculada à forma de organização indígena;
- Construir e decodificar as linguagens comunicacionais e tecnológicas na análise, produção e utilização crítica de materiais didáticos (UNICENTRO, 2018a, p. 14).

Na definição do Projeto Político-Pedagógico fez-se a opção pelas 3200 horas como carga horária, distribuídas em quatro anos letivos, com aulas presencias, em regime de alternância, ou seja, com tempos de estudo e trabalho na universidade (TU) e tempos de estudo e intervenção nas comunidades de origem, chamado de tempo comunidade (TC). Ressaltamos que cada ano letivo é composto por três (3), ou 4 (quarto) etapas de até 40 dias letivos no TU e o TC se dá nesses intervalos, quando os estudantes desenvolverão as atividades de pesquisa, estágios, intervenções nas escolas e comunidades, efetivando o princípio da práxis (Sanches Vásquez, 1968).

A dinâmica formativa do curso prevê, também, a possibilidade de itinerância pelo Estado, ou seja, o curso pode desenvolver etapas nas diferentes Terras Indígenas do Paraná e nas universidades parceiras, garantindo assim um conhecimento mais profundo das diferentes realidades e culturas.

Para dar conta do processo formativo pretendido, o projeto faz a opção pelo processo de auto-gestão no curso (UNICENTRO, 2019). Os estudantes são organizados em grupos de estudo e trabalho, ou seja, fazem a gestão coletiva do seu próprio processo formativo e de sua subsistência no curso, com tempos de estudo em aulas, com atividades de autosserviço (Shulgin, 2013) durante o TU. Destacamos os tempos educativos previstos no cursos: tempo acolhida/interação, tempo leitura e estudo individual, tempo aula, tempo autogestão nos grupos de trabalho, tempo coordenação da turma, tempo trabalho, tempo oficina, tempo cultura e lazer, tempo reflexão escrita bilíngue.

Além dos tempos educativos, o projeto destaca a necessidade de equipes de trabalho, que assumem a condução do processo e vivência coletiva durante um tempo largo na universidade, logo, precisa ser um espaço de relações humanas e da formação omnilateral, ou seja, “dimensões que envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (Frigotto, 2012, p. 265). São as equipes e suas principais funções:

Disciplina e Ética: sua tarefa principal é garantir os princípios de convivência no cumprimento de tempos e horários, respeitando as decisões tomadas e a coerência com os princípios e valores da Terra Indígena. Garantir a segurança física e humana, conforme a orientação da coordenação do curso e das lideranças locais. Discutir e encaminhar para as instâncias as situações-problema que ocorram no curso.

Comunicação, Cultura e Mística: organizar e coordenar a realização de atividades culturais durante o curso; assessorar os GTs nos seus momentos de místicas e em outros momentos. Organizar a ornamentação dos Espaços. Ajudar a organizar os murais. Pensar formas de socializar as principais informações locais, nacionais e internacionais que envolvam os sujeitos coletivos.

Saúde e bem estar: organizar e coordenar a realização de atividades de descontração e concentração durante as aulas. Organizar ações de prevenção e acompanhar ações de promoção da Saúde no curso. Dialogar com o responsável pela saúde na aldeia quando alguma situação precisar de encaminhamento médico.

Esporte, lazer: organizar o cronograma de esportes da etapa, as caminhadas, promover exercícios...;

Relatoria e Memória: realizar o registro diário e a memória coletiva do curso; garantir o registro fotográfico. Socializar diariamente no tempo acolhida/interação o relato da memória do dia anterior.

Infraestrutura: responsável pela elaboração dos cronogramas de limpeza e organização dos espaços coletivos, cronograma da mística e manter diálogo com a coordenação do curso da escola e da aldeia conforme as necessidades do curso.

Ciranda Infantil: responsável pela organização do espaço das crianças, acompanhar os educadores infantis, fazer o plano de trabalho, avaliar o trabalho com os pais ou responsáveis.

Coordenação pedagógica: composta por todos os coordenadores das equipes de trabalho, responsável pelo apoio pedagógico do curso (UNICENTRO, 2019, p. 4).

Esse processo gera uma coordenação da turma, que representa o grupo nas instâncias de gestão do curso, na coordenação político-pedagógica e no colegiado do curso. Isso efetiva outro princípio do curso, que é gestar a formação com protagonismo dos estudantes, suas culturas, línguas e histórias. Essa posição está ancorada em Freire (1987, p. 31), que reflete sobre a relação opressor-oprimido nos processos educativos “Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?”. Isso nos faz entender que construímos um curso com e não para os indígenas.

Há uma preocupação no atendimento às especificidades da educação indígena e da educação escolar indígena na formação dos pedagogos e pedagogas, que se materializam no currículo ou na matriz formativa, em forma de disciplinas que triangulam, a formação entre o universal (formação humana), o geral (a educação) e o particular (a formação profissional do pedagogo/pedagoga indígena). Assim, as categorias que transversalizam a formação são: a interculturalidade (Betancourt, 1994); antropologia indígena (Junqueira, 2002); diversidade; a formação multilíngue - Línguas Xetá, Guarani, Kaingang, Portuguesa e Libras- (Guimarães, 2005); território (Almeida, 2004); a educação indígena, educação escolar e superior indígena (Amaral, 2010; Bergamaschi, 2019; Faustino, 2006).

Destacamos que o projeto prevê um conjunto de disciplinas no currículo que articulam os conhecimentos da formação geral de professores², outro grupo que trata da especificidade da formação de professores indígenas³ e um grupo de disciplinas que fundamentam e instrumentalizam a práxis da formação do pedagogo⁴. Por fim, o currículo abre espaço para disciplinas optativas⁵ que serão ofertadas a partir do terceiro ano do curso. Essas abrem um espaço importante na formação quando atendem questões específicas e são objeto de investigação dos professores envolvidos no curso.

² Língua Portuguesa, Língua Brasileira de Sinais, Arte e educação estética, História da Educação, Pesquisa, Fundamentos Sociológicos da Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação, Didática, Políticas e Legislação da Educação Básica, Fundamentos e Práticas da Educação Especial E Inclusiva, Currículo da Educação Básica.

³ Agroecologia nos saberes indígenas, Antropologia, História dos Povos Indígenas, Pensamento Filosófico e Intercultural, Laboratório de Língua Materna (Guarani, Xetá e Kaingang), Organização da educação e saberes indígenas, Laboratório de Alfabetização e Letramento Bilíngue, Gestão Escolar Indígena, Análise e Produção Didática para Educação Escolar Indígena.

⁴ Fundamentos da Educação Infantil, Práticas de Jogos e Brincadeiras, Pedagogia: identidade e práticas, Prática do Ensino de Arte, Laboratório de Tecnologia e Produção de Recursos Didáticos, Laboratório de Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, Prática de Ensino da Língua Portuguesa, Estágio Supervisionado na Educação Infantil, Estágio Supervisionado em Gestão da educação escolar e da organização da educação e saberes indígenas, Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Prática do Ensino de Ciências, Prática do Ensino de Geografia, Prática do Ensino de História, Prática do Ensino de Matemática, Literatura Infanto-juvenil Indígena, Análise e Produção Didática para Educação Escolar Indígena.

⁵ Educação em direitos humanos e em educação ambiental, Corpo, esporte e lazer, Pedagogia Social e Animação sociocultural, Perspectiva decolonial Latino-americana, Saberes Indígenas, Paulo Freire, educação popular e a educação indígena, Ritos culturais indígenas, Tópicos de Educação Indígena I, Práticas Tradicionais da Cultura Indígena, Bibliotecas Escolares Indígenas, Psicologia da Adolescência, Laboratório de vivências corporais: dança e música, Educação emancipatória da Sexualidade, Educação de Jovens e Adultos, Tópicos de Educação Indígena II, Mídias, educação e cultura indígena.

Processo de Seleção: Um Mal Exigido

Entendemos que a seleção sempre significa exclusão, mas ela decorre das poucas vagas existentes para atender uma demanda maior que elas. Após a construção do PPP e sua aprovação nos colegiados/conselhos internos, foi realizado o vestibular específico, no dia 27 de março de 2019, com a oferta de 60 vagas exclusivamente para indígenas do Paraná, sendo, inicialmente, trinta para kaingang, vinte e cinco para Guarani e cinco para Xetá. No decorrer do processo, os indígenas sugeriram a abertura de vagas para não indígenas, porém, diante da grande demanda de indígenas para o curso, no primeiro momento a decisão foi por ofertar as vagas apenas a estes.

Foram critérios para inscrever-se no processo seletivo: ter concluído os estudos relativos ao Ensino Médio ou equivalente; não possuir curso superior; ser integrante de comunidade indígena do Paraná, o que foi comprovado com carta de lideranças indígenas, apresentando o candidato.

As provas foram realizadas de forma descentralizada para viabilizar a participação dos candidatos, mesmo assim, devido a não existência de recurso para deslocamento/alimentação, dos 297 inscritos, 178 compareceram. Os locais das provas foram Guarapuava, Matinhos, Chopinzinho, Laranjeiras do Sul e Cornélio Procópio. Foram aprovados cento e trinta e cinco indígenas e classificados cinquenta e oito para a primeira chamada.

A prova foi composta de duas partes. A primeira parte constava de redação, que pode ser escrita em português, kaingang, guarani ou xetá. Das redações escritas, oito foram em guarani e trinta em kaingang. Não houve redações escritas em xetá pois, no Paraná, há poucos sujeitos que dominam a escrita xetá. A redação que exigiu a produção de texto dissertativo foi proposta a partir de dois temas: “Demarcação de terras indígenas” e “Educação Escolar Indígena”. A segunda parte era composta de quarenta questões, sendo quatro para as disciplinas de Física, Biologia, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Química; e três para as de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia. Os elaboradores das provas foram indígenas e não-indígenas, que tiveram uma preocupação em incluir, além das temáticas específicas nas redações, várias questões que contemplassem a realidade, os saberes e a cultura indígenas.

O perfil dos estudantes que se inscreveram para o processo seletivo⁶ explicita as condições concretas de vida da maioria dos indígenas que vivem no Paraná, ou seja, a precariedade das condições de escolarização, de trabalho, de acesso à tecnologia, dentre outros (UNICENTRO, 2018c).

Dos duzentos e noventa e sete inscritos no vestibular, duzentos e noventa e seis residem em terras indígenas. Dos inscritos, setenta e um são da etnia guarani; duzentos e vinte e três, da kaingang e quatro, da xetá.

A renda familiar de duzentos e noventa e cinco inscritos fica abaixo de dois salários mínimos, sendo que cento e sessenta e cinco famílias são compostas por mais de quatro pessoas. Do total de inscritos, cento e doze já são responsáveis pelo próprio sustento e até de sua família.

Oitenta e um pais dos inscritos não têm escolarização e noventa e oito têm ensino fundamental incompleto. Oitenta e nove mães dos inscritos não têm escolarização e cento e uma têm ensino fundamental incompleto.

Dos inscritos, duzentos e setenta aprenderam a língua materna, sendo que destes, doze também aprenderam português em casa. Vinte e sete aprenderam em casa apenas o português. Dos inscritos, duzentos e sessenta e oito afirmam ler e escrever na língua indígena.

Cento e quarenta e sete inscritos concluíram o Ensino Médio (EM) há mais de quatro anos, o que explicita a dificuldade em acessar e permanecer no Ensino Superior e a inadequação das políticas existentes para garantir esse direito. Duzentos e oitenta e sete inscritos concluíram o

⁶ Optamos em apresentar o perfil dos inscritos no vestibular e não dos aprovados, pois, no momento da escrita desse artigo, estávamos na primeira semana de aulas, sendo ainda possível mais duas chamadas antes de conhecer os integrantes da turma completa.

EM em escolas públicas, e oito frequentaram a maior parte do EM em escolas públicas. Cento e setenta fizeram o EM no período noturno e dezesseis fizeram a maior parte no ensino noturno.

Dos inscritos, vinte e sete iniciaram anteriormente o Ensino Superior e não concluíram. Nos depoimentos do grupo aprovado, no primeiro dia de aula, os indígenas indicaram que isso decorreu, principalmente, do preconceito que sofriam nas Universidades e do afastamento da família ao ter que residir durante quatro ou cinco anos na cidade. Do grupo inscrito, um tem deficiência visual; um, auditiva; e quatro, física.

Em relação ao acesso à tecnologia, cento e cinco afirmaram não utilizar o computador, duzentos e vinte e um acessam a internet, duzentos e cinquenta e um utilizam o celular.

A adoção do regime de alternância se apresenta como alternativa viável diante do perfil sócio-econômico-cultural do grupo. Possibilita a convivência entre os indígenas que se fortalecem para também conviver com os demais estudantes da Universidade em momentos específicos; possibilita o afastamento temporário e não prolongado (de no máximo 40 dias) da família; aproxima os estudantes das suas comunidades, pois no curso há previsão de muitas atividades de intervenção; qualifica processos de auto-organização, tão importantes na formação de educadores engajados e capazes de liderar os espaços onde se inserirem.

Considerações Possíveis

O trabalho de sistematização da experiência permite afirmar que conquistamos um marco regulatório para educação indígena com diretrizes, orientações, resoluções, pareceres. Podemos concluir também que, por um lado, faltam políticas públicas, projetos e programas adequados e suficientes para atender o contingente reprimido de juventude que pretende entrar na universidade, por outro lado, nota-se limitada a luta efetiva com proposições firmes de projetos formativos. As demandas existem, o vestibular especial coordenado pela CUIA, em 2018, registrou 900 candidatos para 52 vagas, nas oito IES do Paraná; o universo de candidatos ao curso de pedagogia da Unicentro, de 2019, foram 300 para 60 vagas, portanto, esses dados são a expressão dessa verdade.

Podemos considerar ainda, nessa mesma linha de raciocínio, frente à carência das políticas públicas, que há a necessidade de otimizar recursos e esforços, investindo de modo adequado aquilo que disponibilizamos. Logo, consideramos que o curso de pedagogia da Unicentro, com a alternância e a itinerância no curso, funcionando na Terra Indígena, com condução coletiva universidade-comunidade, com parceria entre as IES públicas, com processo seletivo descentralizado, em diálogo com a Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) e a Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI/PR), representa um avanço numa frente forte de formação de professores no estado para atender a carência de profissionais indígenas formados para atuar nas 39 escolas indígenas do Paraná.

Quanto à formulação e implementação do projeto político pedagógico com participação coletiva da comunidade indígena, pesquisadores das IES, técnicos, professores das escolas indígenas, conselhos e conselheiros, consideramos ter sido um processo qualificado e quantificado de formação. A formulação mexeu com mais de mil pessoas diretamente, seja participando do seminário, dos grupos de trabalho, na comissão de sistematização e do vestibular e na formulação das provas e sua aplicação nas regiões, na mobilização de divulgação para as inscrições gratuitas, nas reuniões de negociação para estruturar o espaço de formação e alojamento dos estudantes, no planejamento das aulas e na preparação da primeira etapa, seja nos grupos de mutirão de limpeza e preparação do espaço para a realização das atividades. Podemos afirmar categoricamente, jamais a Unicentro mobilizou tantos sujeitos na formulação de um projeto de curso.

Quanto ao projeto formativo, acreditamos ter limites na implementação de um curso específico para os povos indígenas, frente à experiência parca da IES com essa realidade. É notória a diferença entre ter um ou dois estudantes indígenas em nossas salas de aula, conforme

possibilitam as Leis Estaduais, 13.134/2001 e 14.995/2006 para, agora, ter uma turma completa com esses sujeitos interagindo, com suas experiências e conhecimentos próprios, em um curso intercultural e bilíngue no qual suas comunidades são partícipes desde a formulação até a execução. A construção coletiva, a tomada de posição e decisões frente às propostas empoderou a todas e todos. A universidade vai aprender com as culturas indígenas, e essas aprenderão com a cultura universitária, fato que fortalece a totalidade.

A criação deste curso impulsionou a UNICENTRO a contratar, por meio de processo seletivo, sua primeira professora indígena no ensino superior. Apesar desta instituição estar territorializada no entorno das duas maiores Terras Indígenas do Paraná (TI Rio das Cobras e TI Mangueirinha), que tem juntas cerca de 5 (cinco) mil habitantes, antes do curso de pedagogia, nenhum profissional indígena compunha o quadro funcional desta instituição.

Destacamos, também, que a consolidação desse curso representa uma tomada de posição frente à conjuntura desfavorável à classe trabalhadora, nesse momento histórico do país, que se explicita pelo preconceito, pela extinção de políticas de atendimento, pela não demarcação de terras indígenas, pelos cortes orçamentários que as universidades públicas vêm sofrendo, pelo impedimento de acesso ao ensino superior. É conquista na luta, é resistência, é ocupação da universidade como discentes e docentes. Pintemos, afinal, a Universidade de povo!

Referências

- Almeida, W. B. de. (2004). Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, São Carlos/SP, 6(1), maio.
- Amaral, W. R. (2010). *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. (Tese de doutorado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Bergamaschi, M. A., & Silva, R. H. *Educação escolar indígena no Brasil: Da escola para índios às escolas indígenas*. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/113>. Acesso em 07 de abril de 2019.
- Betancourt R. F. (2004). *Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-América*. Unisinos.
- Brasil, Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Brasil, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. (2006). *Resolução CNE/CP no. 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.
- Brasil, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. (2015). *Resolução no. 1, de 7 de janeiro de 2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192.
- Caldart, R. S. (2017). Inventário da realidade: Guia metodológico para uso nas escolas do campo. In R. S. Caldart (Org). *Caminhos para a transformação da Escola 4. Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo*. Expressão Popular.
- Faustino, R. C. (2006). *Política educacional nos anos de 1990: O multiculturalismo e a interculturalidade na Educação Escolar Indígena*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Ação cultural para liberdade e outros escritos* (9th ed.). Paz e Terra.

- Frigotto, G. (2012). Educação omnilateral. In R. S. Caldart et al. (Orgs), *Dicionário da educação do campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Guimarães, E. (2005). Brasil: País multilíngüe. *Ciência e Cultura*, 57(2), São Paulo, abril/junho.
- Junqueira, C. (2002). *Antropologia Indígena – uma introdução*. EDUC.
- Paraná (2018). Conselho Estadual de Educação. *Consulta sobre a possibilidade de oferta de curso de graduação para a formação de Educador Indígena na Terra Indígena Rio das Cobras, município de Nova Laranjeiras*. Parecer CEE/CP nº 03/18 de 19 de outubro de 2018.
- Sanches Vásquez, A. (1968). *Filosofia da práxis*. Paz e Terra.
- Shulgin, V. N. (2013). *Rumo ao politecnismo: Artigos e conferências*. Expressão Popular.
- Terra Indígena Rio das Cobras. (2008). *Carta-pedido de cursos superiores na Terra Indígena*. Nova Laranjeiras.
- UNICENTRO. (2018a). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (Terra Indígena)*. Laboratório da Educação do Campo e Indígena (LAECI), Departamento de Pedagogia (DEPED/G). Guarapuava.
- UNICENTRO. (2018b). *Ofício nº329 GR/UNICENTRO, 28 de setembro de 2018*. Ofício de solicitação de autorização de funcionamento do Curso de graduação para a formação de Educador Indígena na Terra Indígena Rio das Cobras, município de Nova Laranjeiras ao CEE.
- UNICENTRO. (2018c). *Relatório socioeconômico dos inscritos no vestibular indígena*. Guarapuava.
- UNICENTRO. (2019). *Plano de trabalho da primeira etapa do curso*. Laboratório da Educação do Campo e Indígena (LAECI). Guarapuava.
- UNICENTRO, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). (2008). *Resolução no. 108 CEPE/UNICENTRO, de 23 de Setembro de 2008*. Aprova o Regulamento do Programa Paranaense de Mobilidade Docente no Âmbito da UNICENTRO, PPM/UNICENTRO.
- Williams, R. (1989). *O campo e a cidade na história e na literatura*. Companhia das Letras.

Sobre os Autores

Marcos Gehrke

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e do Programa de Pós_Graduação em Educação (PPGE)

marcosgehrke@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-7592-3139>

Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1996); Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2010 e 2014, respectivamente). Professor Adjunto da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e do Programa de Pós_Graduação em Educação (PPGE).

Coordenador do Curso de Pedagogia para Indígena. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: formação de educadores, educação do campo, educação escolar indígena, escola itinerante, escola do campo, biblioteca escolar, práticas de leitura e escrita. Membro da Rede Latino-Americana de Estudos e Pesquisas marxistas em Educação do Campo. Membro do Programa interinstitucional de pesquisa e formação intercultural, bilíngue de professores indígenas do Paraná (PROFIND).

Marlene Lucia Siebert Sapelli

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná/Brasil (UNICENTRO)

marlenesapelli@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3682-8817>

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Brasil (UNIOESTE). Especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Brasil (UNIOESTE). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Paraná/Brasil (UEM). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina/Brasil. Professora aposentada da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná/Brasil. Tem experiência em educação, tanto na área de docência como de administração, atuando principalmente nas seguintes áreas temáticas: currículo; formação de professores; educação do campo e indígena.

Rosangela Celia Faustino

Universidade Estadual de Maringá – Paraná/BRASIL (UEM)

rcfaustino@uem.br

<http://orcid.org/0000-0002-0094-5528>

Graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação – História e Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-Doutora em Conhecimento e Inclusão Social em Educação pela FAE/UFMG-MG. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil. Tem experiência em Formação de Professores Indígenas, Currículo Intercultural, Gestão Escolar, Política Educacional e Diversidade Cultural.

Sobre o Editores

Juliane Sachser Angnes

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UNICENTRO)
Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM UNICENTRO)
julianeangnes@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4887-7042>

Graduação em Secretariado Executivo Bilingue e em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Linguística Aplicada e Mestre em Letras - Linguagem e Sociedade também pela UNIOESTE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de Cognição, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Grupo de Pesquisas em Estudos Organizacionais. É professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) vinculada ao Departamento de Secretariado Executivo e ao Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado Profissional). Tem experiência na docência e pesquisa nas áreas de Educação e Administração, atuando principalmente nas seguintes áreas temáticas: comunicação organizacional; redes solidárias; economia do bem-estar social; gestão escolar; planejamento e organização de eventos; cerimonial e protocolo; etiqueta social e comportamental; redação técnica oficial e empresarial; responsabilidade social; pesquisa qualitativa em Ciências Sociais Aplicadas. É Líder do Grupo de Pesquisas em Gestão do Conhecimento da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. É líder do grupo de pesquisa em Gestão do Conhecimento.

Kaizô Iwakami Beltrão

EBAPE FGV - - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas
Kaizo.beltrao@fgv.br
<http://orcid.org/0000-0002-3590-8057>

Graduação em Engenharia Mecânica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (1974), mestrado em Matemática Aplicada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1977) e doutorado em Estatística pelo Departamento de Estatística da Princeton University (1981). Atualmente é Pesquisador/Professor da EBAPE/FGV-RJ e responsável técnico pelos relatórios técnicos do ENADE junto ao INEP através da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de População e Políticas Públicas, com ênfase em Previdência Social e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: bases de dados para políticas públicas, avaliações educacionais, diferenciais por sexo/raça, condições de saúde, demografia (modelagem estatística) e mortalidade.

Dossiê Especial Educação e Povos Indígenas: Identidades em Construção e Reconstrução

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 156

26 de outubro 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara)

María Teresa Martín Palomo (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier

Tellez, Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de Granada, España

Mónica Pini Universidad

Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto

de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro

San Diego State University

Gary Anderson

New York University

Michael W. Apple

University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner

Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb

University of Connecticut

Arnold Danzig

San Jose State University

Linda Darling-Hammond

Stanford University

Elizabeth H. DeBray

University of Georgia

David E. DeMatthews

University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond

University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo

Albert Shanker Institute

Sherman Dorn

Arizona State University

Michael J. Dumas

University of California, Berkeley

Kathy Escamilla

University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion

University of the Negev

Melissa Lynn Freeman

Adams State College

Rachael Gabriel

University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass

Arizona State University

Ronald Glass University of

California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross

University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California

State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt

University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester

Indiana University

Amanda E. Lewis University of

Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana

University

Christopher Lubienski Indiana

University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis

University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses

University of Colorado, Boulder

Julianne Moss

Deakin University, Australia

Sharon Nichols

University of Texas, San Antonio

Eric Parsons

University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton

University of Kentucky

Susan L. Robertson

Bristol University

Gloria M. Rodriguez

University of California, Davis

R. Anthony Rolle

University of Houston

A. G. Rud

Washington State University

Patricia Sánchez University of

Texas, San Antonio

Janelle Scott University of

California, Berkeley

Jack Schneider University of

Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist

University of Maryland

Benjamin Superfine

University of Illinois, Chicago

Adai Tefera

Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres

Michigan State University

Tina Trujillo

University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller

University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol

University of Connecticut

John Weathers University of

Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner

University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley

Center for Applied Linguistics

John Willinsky

Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth

University of South Florida

Kyo Yamashiro

Claremont Graduate University

Miri Yemini

Tel Aviv University, Israel