

FORMAÇÃO, PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS/AS PROFESSORES/AS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO: ações e desafios no contexto do Pibid Diversidade

Jaqueline Barbosa da Silva – Núcleo de Formação Docente/CAA – UFPE

Fátima Aparecida Silva – Núcleo de Formação Docente/CAA – UFPE

Agência Financiadora: CAPES

Introdução

Os indígenas foram reconhecidos como povos culturalmente diferenciados da sociedade nacional a partir da Constituição da República Federativa do Brasil, quando firmou no ato de sua promulgação o reconhecimento da especificidade de “[...] suas crenças, costumes e tradições” (BRASIL, 1988, Art. 231). Ou seja, essa legislação inaugurou um novo modelo de relação entre Estado brasileiro e os povos indígenas, superando o paradigma da incorporação dos indígenas à sociedade nacional, enfatizando, assim, o respeito e a valorização das culturas desses povos.

Neste trabalho, estamos compreendendo o conceito de cultura como nos informa Santos (2003):

Cultura é uma dimensão do processo social, da vida, de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social como, por exemplo, se poderia falar de religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros (p. 44).

Dessa forma, cultura não é algo natural ou decorrente de leis físicas ou biológicas. É uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Cultura é um produto coletivo da vida humana e por isso mesmo ela é uma “produção desigual e incompleta de significação e valores, muitas vezes composta por demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato de sobrevivência cultural” (BHABHA, 1998, p. 48).

Assumindo essa noção de cultura, compreende-se que todos os grupos humanos têm suas culturas produzindo sociedades multiculturais. Esse reconhecimento de sociedades pluriculturais tem exigido dos Estados Nacionais, nas últimas décadas, políticas de valorização e respeito dessas diferenças.

Neste trabalho, preferimos utilizar o conceito de diferença cultural ao invés de “diversidade” como quer a CAPES, porque concordamos com Bhabha (1998), segundo o qual a noção de diversidade representa uma retórica essencialista, enquanto que a de diferença cultural se constitui como um processo de significação através do qual afirmações da cultura e sobre ela diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade, como vamos demonstrar na nossa experiência no Pibid Diversidade.

A política do respeito às diferenças pressupõe o acesso, a permanência e o apoio aos sujeitos de se inserirem no processo de escolarização, garantindo a prerrogativa constitucional do “direito à cidadania plural”, como nos lembra Silva (2007, p. 98).

A mudança paradigmática advinda da Carta Magna de 1988 trouxe várias consequências, inclusive para as políticas educacionais, exigindo um novo conjunto de princípios e diretrizes para as ações governamentais destinadas a esses grupos étnicos.

Assim, nas últimas décadas (1990 e 2000), os governos brasileiros propõem a abertura ao diálogo entre a política governamental e os povos indígenas, através da publicação de uma série de documentos oficiais e legais¹, orientando que a política educacional para os povos indígenas atenda aos princípios da diferenciação, autonomia e interculturalidade, respeitando seu plurilinguismo.

Nesse sentido, a formação de indígenas para serem professores e professoras em suas escolas tem merecido atenção, tendo em vista que as escolas em áreas indígenas atendem a “[...] normas e ordenamentos jurídicos próprios” (BRASIL, 1999/Parecer n° 14), de acordo com a organização social de cada grupo étnico.

Ainda nessa direção, o Conselho Nacional de Educação (CNE) determina que a formação inicial desses(as) professores e professoras seja oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES), contribuindo para a sua qualificação e essa formação deverá acontecer em cursos específicos “especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas” (Idem).

Em respeito à legislação, orienta-se que os professores e professoras dessas escolas sejam um indígena da mesma etnia em que a escola encontra-se localizada:

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades

¹ A exemplo do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998); O Referencial Curricular para a Formação de Professores Indígenas (2002); a Resolução n° 03 e o Parecer n° 14 do CNE, ambos de 1999, entre outros.

indígenas é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida através de professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas (Ibidem).

Nessa direção, a inserção dos indígenas na continuidade do processo de escolarização publiciza a emergência de políticas públicas e educacionais específicas à interação e diálogo desses grupos diante do alcance da concretização constitucional na ocasião do reconhecimento dos direitos e das necessidades dos povos indígenas.

Em 2005, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)² tornou público o Edital nº 05, instituindo o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND).

O PROLIND surge em apoio à formação superior de professores e professoras indígenas que atuam em escolas de Educação Básica em suas aldeias, buscando estimular o desenvolvimento de cursos na área das Licenciaturas Interculturais em IES públicas, federais e/ou estaduais, no intuito de formar professores para a docência no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental das comunidades indígenas.

Dessa forma, o Ministério da Educação (MEC), através do referido suporte legal, convoca as IES a oferecerem cursos de formação inicial para os indígenas que já vêm assumindo atividades de docência em suas aldeias, visando a qualificar suas ações e a carreira docente.

Atualmente, os cursos de licenciatura para professores e professoras indígenas abrangem as cinco regiões brasileiras, através de IES públicas, federais e estaduais. São elas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Estadual do Amazonas (UEA); Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat)³; Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal do Tocantins (UFTO); Universidade Federal do Amapá (Unifap); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal do Ceará (UFCE), Universidade Estadual do Ceará (UECE); Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);

² Nesse período, denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), quando ainda não havia incorporado a “inclusão” nas suas ações.

³ O Estado do Mato Grosso, através da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) é pioneiro na oferta do curso de Licenciatura Intercultural, tendo formado, no ano de 2008, 189 professores egressos da primeira turma desse curso.

Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)⁴.

Nessas instituições, os cursos têm enfrentado vários tipos de dificuldades. O fato de eles não serem permanentes e dependerem de recursos oriundos do MEC/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) os deixam submetidos aos atrasos no desembolso dos valores necessários à execução dos módulos. O PROLIND é um dos exemplos da resistência política. Ao longo de sua existência, vem enfrentando embates sobre sua continuidade e manutenção. Como proposta de superação para essa crise, a SECADI propôs a substituição do mesmo por bolsas fomentadas pela CAPES.

Entretanto, por força do movimento indígena e de professores e professoras dos cursos em andamento nas IES, isso não chegou a ser efetivado, como mostra Bendazzoli (2011):

Mesmo considerando as muitas limitações desse programa, a Licenciatura Intercultural foi e tem sido mantida dentro do MEC/Secad por meio da incansável defesa promovida pelos indígenas e professores universitários comprometidos com a educação escolar indígena. Em diversas ocasiões o fim do Prolind foi anunciado pelos gestores daqueles órgãos e proposta sua substituição por programas de bolsas. Porém, os recursos necessários aos cursos de formação de professores indígenas incluem alimentação, hospedagem e transporte durante as etapas presenciais, o acompanhamento escolar, a produção de material específico, custos que não se resolvem simplesmente com a concessão de bolsas aos estudantes, porque são de caráter coletivo (p. 303).

Nesse cenário, visando a contribuir para superação das dificuldades e à institucionalização desses cursos, os órgãos governamentais e fomentadores de pesquisa, entre eles a SECADI e a CAPES, realizaram uma parceria no sentido de implementar o Pibid específico para cursos de licenciaturas ligados ao PROLIND e ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

Dessa forma, em 2010 a CAPES tornou pública a chamada do Pibid Diversidade⁵, enquanto estratégia de ampliação da democracia no âmbito da Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena, conforme definido por ela mesma:

⁴ Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2012.

⁵ Criado através do Decreto nº 7.219/2010.

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad do Ministério da Educação - MEC tornam público que receberão propostas de projetos de iniciação à docência para a diversidade de instituições públicas de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid (Edital Conjunto N° 002/CAPES/Secad-MEC, 2010).

Ainda nesse mesmo Edital (2010), a CAPES afirma que o Pibid Diversidade busca atingir os seguintes objetivos:

a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente pública; c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração, quando cabível, o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes (CAPES-SECAD-MEC/Pibid Diversidade, 2010).

Assim, a existência do PROLIND no âmbito das IES possibilitou que o Pibid Diversidade ocupasse o debate acadêmico, garantindo bolsas de iniciação à docência para aperfeiçoamento da formação inicial dos estudantes indígenas.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE, com duração de 04 anos, iniciou suas atividades em 2008 atendendo a um quantitativo de 153 estudantes pertencentes a 11 povos indígenas, dos 12 existentes, no Estado de Pernambuco. Esse Programa conta com três áreas de concentração, sendo elas: Ciência da Terra e da Natureza; Linguagem e Arte; e Ciências Sociais e Humanas, tendo como objetivo geral “[...] formar e habilitar docentes indígenas em Licenciatura Plena em Educação

Intercultural, para atuar nas escolas indígenas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio”, e como específicos:

- Contribuir para o fortalecimento dos projetos sociais das comunidades indígenas;
- favorecer o diálogo entre as sociedades indígenas e as não indígenas, entre os saberes tradicionais e os científicos;
- promover pesquisas e a sistematização sobre as práticas, a história, os saberes e as linguagens dos povos indígenas;
- formar educadores capazes de compreender, valorizar e transmitir os conhecimentos técnicos de seus grupos étnicos e de outras sociedades;
- formar professores capazes de desenvolver metodologias de ensino adequadas aos contextos socioculturais;
- formar leitores e escritores capazes de garantir os diálogos interculturais;
- ampliar a compreensão crítica da realidade em diferentes contextos (local, regional, nacional, internacional) e a capacidade de atuação sobre ela;
- capacitar os professores indígenas para serem administradores e gestores de seus processos educativos escolarizados;
- fortalecer os processos interativos entre as escolas indígenas, suas comunidades e a sociedade em geral, desencadeando projetos sociais e ações integradas nos calendários naturais e sociais dos espaços em que as escolas estão situadas;
- contribuir, a partir do curso, para a construção de um sistema de ensino para as escolas indígenas de Pernambuco, através da elaboração de propostas curriculares, materiais didáticos, sistemas de avaliação e calendários escolares adequados às peculiaridades de cada povo (CARUARU, 2008).

Os objetivos do Pibid Diversidade vieram somar aos interesses da UFPE, através do Centro Acadêmico do Agreste, ao ofertar formação aos estudantes indígenas da Licenciatura Intercultural, buscando contribuir efetivamente para a melhoria da prática dos(as) professores(as) das escolas de Educação Básica das aldeias indígenas de Pernambuco.

A bolsa é destinada a alunos regularmente matriculados em curso de licenciatura, integrante do projeto institucional, devendo dedicar carga horária mínima de 30 horas mensais ao Pibid. O(A) coordenador(a) institucional é o (a) professor(a) da IES responsável perante à Capes pelo acompanhamento, pela organização e pela execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto da instituição, e o(a) coordenador(a) de área desenvolve essas atividades em sua área de atuação acadêmica. O(A) professor(a) supervisor(a) é um(a) docente da escola pública que está integrado(a) ao projeto de trabalho e recebe os licenciandos, acompanha e supervisiona as

atividades dos bolsistas na escola (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 129).

As condições de trabalho e o perfil profissional dos sujeitos, apresentados anteriormente, vêm tendo uma grande adesão por parte das IES. A trajetória apresentada por Gatti, Barreto e André (2011) aponta que:

No ano de 2009, foram selecionados os projetos de 89 instituições federais e estaduais para o recebimento de bolsas e auxílios. Em 2010, entraram no Programa mais 31 IESs, comunitárias e municipais, e, em 2011, 104 instituições tiveram seus projetos habilitados no Pibid⁶ (Idem, p. 130).

Em 2010, ano em que o Centro Acadêmico do Agreste da UFPE submeteu-se ao Edital do Pibid Diversidade (2010), 21 projetos de diferentes IES foram analisados e aprovados pela CAPES⁷.

Neste estudo, trataremos do Projeto “Professores Indígenas de Pernambuco: formação, pesquisa e prática pedagógica”, desenvolvido no contexto do Pibid Diversidade, contextualizando as ações e desafios identificados no primeiro semestre de sua implementação (novembro de 2011 a maio de 2012), bem como sinalizaremos as estratégias de superação aos entraves que foram sendo revelados na exequibilidade das atividades planejadas para a efetivação do mesmo.

⁶ Referente aos dados publicados no Diário Oficial da União, Seção 3, respectivamente, em 28 dez. 2009, p. 21; em 04 jun. 2010, p. 36; em 07 abr. 2011, p. 25.

⁷ Entre as instituições que submeteram projeto ao Edital Conjunto N° 002/2010/CAPES/SECAD-MEC foram contemplados o Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA), o Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF), o Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a **Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)**, a Universidade Federal do Piauí (UFPI), a Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a Universidade de Taubaté (UNITAU) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *grifo do autor*.

A prática pedagógica do Pibid Diversidade da UFPE: uma metodologia em construção

O projeto “Professores Indígenas de Pernambuco: formação, pesquisa e prática pedagógica” se inscreve no âmbito mais amplo das ações do Pibid Diversidade, atrelando a essa ação os subprojetos construídos individualmente por cada bolsista de iniciação à docência regularmente matriculado no PROLIND/UFPE.

Essa ação atende a 60 estudantes, dentre os 153 vinculados ao PROLIND, tendo como objetivo qualificar a prática dos estudantes/bolsistas nas escolas indígenas de Pernambuco e estabelecer um diálogo entre a UFPE e as comunidades indígenas, fortalecendo o curso de Licenciatura em Educação Intercultural.

O referido Programa, que teve início em novembro de 2011 e se estenderá até outubro de 2013, se vincula às comunidades indígenas através de ações acadêmicas que possibilitam a integralização entre o Ensino Superior e a Educação Básica.

O interesse da UFPE ao desenvolver o projeto com o apoio do Pibid Diversidade é possibilitar que as ações acadêmicas vinculadas ao PROLIND estabeleçam o constante diálogo com as comunidades indígenas, visando à superação dos limites enfrentados pelas escolas indígenas de Educação Básica no processo de ensino-e-aprendizagem.

Essa articulação entre o projeto societário, que inclui a educação de qualidade para todos, o que para os indígenas significa também o respeito às suas culturas, e a promoção dessa oferta assegurada no alcance de novos modos de ofertar formação de professores da Educação Básica, vem exigindo dos membros que compõem a equipe do Pibid Diversidade conhecimentos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, Língua/Linguagem e Códigos e Ciências da Natureza e Matemática.

O intuito dessa articulação é aprimorar e atualizar a especificidade da Educação em pauta, de modo a não equacionar aos imperativos no campo da Formação de Professores em geral. Nessa direção, socializamos as vivências que vêm sendo experienciadas no processo de formação do Pibid Diversidade voltado para a Educação Escolar Indígena da UFPE, construído coletivamente pelo conjunto dos grupos dos bolsistas pibidianos, intencionando romper com o trato burocrático e administrativo que interrompe práticas inovadoras e ousadas no interior da educação escolar. Pois,

o que se percebe é que a garantia do direito à especificidade e diferenciação fica permanentemente ameaçada, quando essas

são colocadas na relação com a legislação educacional nacional mais ampla e as normas políticas/administrativas das secretarias de educação (ALMEIDA, 2010, p. 28).

Nessa direção, a pesquisa, a formação e a prática pedagógica fundamentarão os pilares que alicerçam a atuação do professor e da professora indígena de Pernambuco no âmbito desse projeto, assim como dos demais docentes que ainda não vivenciaram a experiência do Pibid Diversidade.

Em resposta a esse desafio da iniciação à docência dos estudantes indígenas nas escolas de Educação Básica, a prática de ensino traduzida nos projetos de intervenção é tomada como processo formativo,

[...] numa relação efetiva com o espaço de formação inicial e espaço do trabalho profissional, sob a responsabilidade de uma equipe de professores. Assim sendo, é entendida como uma prática formadora processual, coletiva e interdisciplinar que passa a exigir princípios, organização, conteúdos e abordagens diferentes daquelas que vem, predominantemente, orientando a Prática de Ensino nos cursos de formação de professores (SANTIAGO e BATISTA NETO, 2006, p. 29).

Em outros termos, o projeto de intervenção que perpassará as atividades dos bolsistas será compreendido como indissociável à atuação, formação e intervenção no coletivo dos sujeitos.

No Edital CAPES-SECADI-MEC/Pibid Diversidade (2010), é possível identificar a exigência da integração entre as ações acadêmicas que vêm sendo vivenciadas pelos estudantes indígenas do PROLIND, vinculando-os às escolas das suas comunidades, no intuito de garantir o princípio da coletividade e estreitar a tripla função do estudante/bolsista do Pibid Diversidade enquanto indígena-estudante-educador.

Esses atributos são compreendidos como indissociáveis na atuação, formação e intervenção no coletivo dos sujeitos, os quais são aliados aos requisitos dos bolsistas, definidos pela CAPES/Pibid Diversidade, quando institui aos mesmos, entre outros: “[...] elaborar um Projeto de Trabalho do Pibid para executar em sala de aula ou na comunidade escolar, submetendo-o à aprovação do coordenador de área; apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu Projeto de Trabalho, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos de iniciação à docência promovidos pela instituição e em ambiente virtual organizado pela CAPES (BRASIL, 2010, Item 2.5; Incisos VII e VIII).

Essa reflexão entre os estudantes/bolsistas do Pibid Diversidade, ao se aproximarem de ações planejadas junto ao coletivo dos profissionais da escola, propõe o fortalecimento da execução das atividades das escolas públicas desse nível de ensino.

Esse projeto será desencadeado através de subprojetos que serão construídos individualmente pelos 60 bolsistas de iniciação à docência, regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Educação Intercultural Indígena/UFPE, nas três áreas de concentração dessa licenciatura.

A equipe executora dessa ação, constituída, segundo as exigências da CAPES, por uma coordenação institucional, três coordenadoras de área e seis supervisores (desses, contamos com a presença de cinco professoras e um professor da Educação Básica), garantirá o planejamento, a orientação e o acompanhamento das atividades nas referidas áreas do projeto.

A natureza coletiva e a intertransdisciplinaridade⁸ são os princípios que orientam o processo de elaboração e execução dos subprojetos pensados no chão das comunidades dos 11 povos indígenas do estado de Pernambuco vinculados ao curso de Licenciatura Indígena da UFPE, sendo eles: Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Entre Serras, Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá e Xukuru.

A dimensão coletiva permite destacar a possibilidade dos indivíduos aprenderem por meio das próprias “comunidades educativas” (BRASIL, 1998).

Quanto aos processos coletivos, estes ganham importância no contexto de diferentes tipos de organizações, entre elas a escolar, propiciando aos indivíduos realizarem mudanças no trabalho pedagógico, suscitando, assim, o respeito à organização e saberes próprios de cada povo. Ou seja, trata-se de otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino e dos sujeitos/representantes que estão à frente do trabalho escolar.

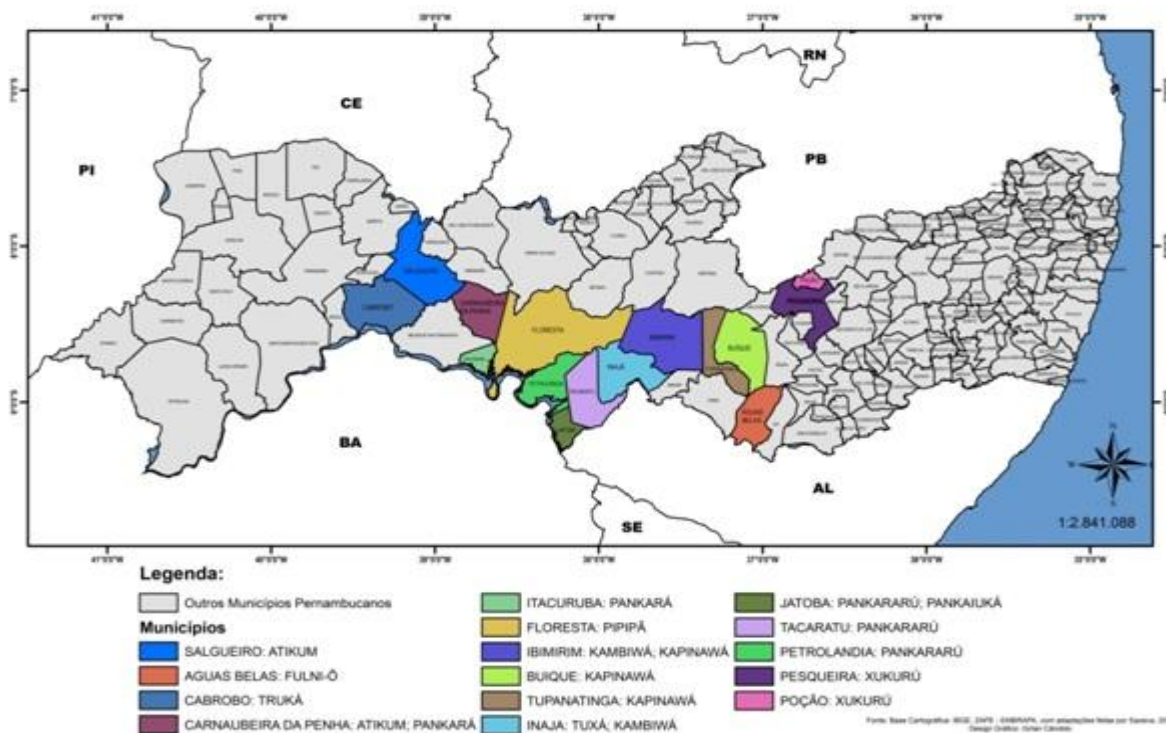
O cenário da Educação Básica Escola Indígena de Pernambuco: o *locus* de desenvolvimento do Pibid Diversidade

Segundo o IBGE (2011), Pernambuco possui a terceira maior população indígena no Brasil, com cerca de 61 mil índios, em 12 povos que habitam no Agreste e

⁸ Compreensão que abrange dois conjuntos de ações, uma relacionada ao trato de um tema sob a ótica de diferentes disciplinas, vinculando a fusão de dois ou mais campos teóricos, buscando romper com o modelo multidisciplinar que ainda prevalece nos currículos universitários. Há uma vasta literatura na área, entre elas: ANASTASIOU e ALVES (2003), FAZENDA (1994; 2006), VEIGA-NETO (1996), entre outros.

Sertão do Estado, cujos territórios estão localizados nos municípios de Águas Belas, Buíque, Cabrobó, Carnaubeira da Penha, Floresta, Ibimirim, Inajá, Itacuruba, Jatobá, Pesqueira, Petrolândia, Poção, Salgueiro, Tacaratu e Tupanatinga, conforme figura 1.

Figura 1 - Mapa de localização dos povos indígenas em Pernambuco.



Fonte: IBGE, 2011.

Na figura 1, é possível identificar a distribuição dos territórios indígenas no Estado de Pernambuco a partir de 15 municípios, sendo interessante destacar que embora estejamos tratando da coletividade dos povos indígenas, cada povo se diferencia pela realidade e mantém uma identidade própria, sinalizando o esforço a ser demandado na orientação e acompanhamento das ações do projeto.

No que se refere à educação escolar indígena, Pernambuco conta com 121 escolas nesse contexto, segundo dados da Secretaria de Educação do Estado (2009). Desse universo, 38 escolas constituem a rede escolar do Pibid Diversidade em Pernambuco. Nessas instituições, entre o grupo de 4.072 estudantes, o referido projeto irá contemplar, ao término de suas ações, aproximadamente 1.000 estudantes em processo de escolarização na Educação Básica, conforme dados apresentados na tabela 1.

TABELA 1 Mapeamento das escolas indígenas participantes do Pibid Diversidade em Pernambuco.

Escolas Participantes	Etnia	Quantitativo de Estudantes	Estudantes participantes do Projeto
Escola Agreste Pankararu	Pankararu	58	58
Escola Antônio Cirilo dos Santos	Truká	31	31
Escola Bom Jesus dos Aflitos	Pankará	66	20
Escola Elizeu Liberato da Silva	Xukuru	19	19
Escola Estadual do Espinheiro	Pankararu	37	37
Escola Estadual Especiosa Benigna de Barro	Pankará	68	20
Escola Estadual Indígena Aimerê	Kambiwá	195	40
Escola Estadual Santa Clara	Entre Serras Pankararu	18	18
Escola Estadual Indígena Kapinawá	Kapinawá	107	49
Escola Estadual Joaquim Nabuco	Xukuru	26	25
Escola Estadual Odilon Nunes	Pankará	16	10
Escola Governador Estácio Coimbra	Atikum	165	40
Escola Indígena Acilon Ciriaco	Truká	106	30
Escola Indígena Berto Cirilo dos Santos	Truká	19	19
Escola Indígena Barão do Rio Branco (Anexa)	Kapinawá	219	20
Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon	Fulni-ô	545	40
Escola Indígena Hermenegildo Antonio dos Santos	Truká	70	20
Escola Indígena Jussara Barbosa	Kapinawá	50	20
Escola Indígena Maria Antônia da Conceição	Truká	18	18
Escola Indígena Maria Gildete de Araújo	Tuxá	55	20
Escola Indígena Pedro Bezerra da Silva	Kapinawá	78	20
Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz	Kambiwá	118	36
Escola Indígena Rosa Maria da Conceição	Truká	17	17
Escola Indígena Tomás Calixto Gomes	Kapinawá	111	35
Escola Intermediária Monsenhor Olimpio Torres	Xukuru	810	60
Escola Joaquim Roseno dos Santos	Pipipã	79	20
Escola José Pedro Pereira	Atikum	92	20
Escola Nossa Senhora de Fátima	Xukuru	20	10
Escola Olímpio Pereira	Pankará	18	10
Escola Padre Cícero	Xukuru	75	12
Escola Pankararus Ezequiel	Pankaruru	172	60
Escola Princesa Isabel	Pankararu	352	20
Escola Quintino de Menezes	Atikum	65	25
Escola Sagrada Família	Pankara	70	25
Escola São Geraldo	Xukuru	10	10
Escola São João Batista	Xukuru	42	10
Escola São Sebastião	Xukuru	19	19
Escola Vicente Muniz	Pankará	36	36
Total		4.072	999

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (2009) e Coordenação do Pibid Diversidade – CAA/UFPE (2012).

O mapeamento das escolas indígenas participantes do Pibid Diversidade é demarcado pela presença diversificada dos povos indígenas de diferentes etnias, representando o desafio que esse Programa demanda quanto ao planejamento e à execução do trabalho a partir do projeto originário.

As atividades, coletiva e individual, referentes às exigências de cada comunidade de aprendizagem da Educação Escolar Básica dos povos indígenas, constituem o elemento norteador e orientador do trabalho, as quais se aliam aos conhecimentos demandados pela comunidade escolar e rompem com a fragmentação do conhecimento próprio do saber indígena, buscando qualificar a prática pedagógica no espaço das comunidades indígenas.

A análise documental do Pibid Diversidade orientou o grupo de trabalho na compreensão das ações a serem desencadeadas ao longo dos dois anos de execução (2011-2013), buscando aliar às exigências da formação inicial no Ensino Superior, através do PROLIND, a qualificação da Educação Escolar Básica dos povos indígenas.

A elaboração do diagnóstico constituiu-se como um dos instrumentos de coleta de informações sobre o ensino, a prática e a formação no contexto da Educação Escolar Indígena. Nessa ação, obtivemos informações que aproximaram a educação escolar básica da realidade indígena, de forma que os projetos de intervenção dos estudantes atingissem o princípio da diferença, superando os problemas reais referentes às metodologias, tecnologias e práticas, revelando, assim, o caráter inovador de cada povo no processo de reflexão sobre a prática pedagógica.

Dessa forma, foi possível identificar alguns desafios presentes no cotidiano das escolas indígenas. São eles: ausência de material didático específico, indisponibilidade de rede com acesso à *Internet*, os problemas reais de dificuldades de leitura e escrita, ausência de formação de professores no trato com pessoas portadoras de necessidades especiais, bem como acerca das novas tecnologias, metodologias específicas no trabalho com turmas multisseriadas, fragilidade entre a articulação dos conteúdos da base curricular comum com os saberes indígenas, garantia de aperfeiçoamento à interculturalidade de saberes, necessidade de sistematização da memória coletiva do grupo, entre outros.

Nesse mapeamento, identificamos avanços significativos na educação escolar quanto à natureza das escolas indígenas no Estado de Pernambuco, tais como: a participação ativa das lideranças na vida escolar, a relação de afetividade entre docentes e estudantes, a realização de leitura entre os estudantes - mais velhos ajudando os mais

novos, o trabalho com a pedagogia dos projetos e a definição dos Projetos Político-Pedagógicos orientados nos eixos da história, organização, território, identidade, bilinguismo e interculturalidade, os quais se mantiveram permeando e alicerçando as ações do projeto Pibid Diversidade.

Diante do resultado advindo do instrumento diagnóstico, observamos que os principais problemas no ensino-aprendizagem, objeto de intervenção nas áreas de Língua/Linguagem e Códigos; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática, tanto resguardam o reconhecimento da identidade coletiva e individual de cada povo, revelando necessidades que perpassam o trabalho entre as áreas, quanto exigem a elaboração de materiais didáticos por área de conhecimento, atendendo às especificidades no trato da realidade onde os estudantes indígenas estão inseridos.

Os relatos apresentados pelo grupo dos pibidianos revelam a articulação dos saberes dos povos indígenas e outros conhecimentos já sistematizados na instituição escolar; sinalizando a possibilidade de acréscimo à aprendizagem dos sujeitos envolvidos e das respectivas comunidades onde estão atuando diretamente, bem como enfatizam o diálogo, através da experiência de escuta e observação junto aos estudantes/bolsistas, revelando que:

O Pibid Diversidade tem feito a diferença no que diz respeito ao incentivo de uma prática pedagógica dinâmica, rica em aprendizagens e criativa do ponto de vista da educação escolar indígena, tanto para o professor bolsista como para o professor supervisor (Supervisora da área de Língua/Linguagem e Códigos/Povo Kapinawá e Fulni-ô, 2012).

[...] as reuniões e encontros nas aldeias são demarcados pela Supervisora de área (Supervisora da área de Ciências Humanas e Sociais/Povo Pankararu e Entre Serras Pankararu, 2012).

Ainda nos depoimentos das supervisoras que vivenciam a experiência do planejamento e acompanhamento dos estudantes/bolsistas indígenas, destacam-se, entre outros:

[...] o fortalecimento do vínculo supervisor x bolsista, a valorização e importância do Projeto Pibid Diversidade na melhoria da prática pedagógica do professor bolsista; a melhoria da auto-estima; e o estímulo intelectual com a elaboração individual dos projetos de intervenção (Supervisora da área de Ciências da Natureza e Matemática/Povo Kambiwá, Tuxá e Pipipã, 2012).

[...] o acréscimo aos conhecimentos através do diálogo entre as diferentes áreas: Antropologia, Educação, Etnografia e História. Além de ampliar a discussão da formação docente do povo Pankararu e Entre Serras Pankararu solidifica a discussão da educação a distância (Supervisor da área de Ciências Humanas e Sociais no período de novembro de 2011 a maio de 2012/Povo Pankararu e Entre Serras Pankararu, 2012).

Além dos depoimentos acima, destaca-se o testemunho da comunidade escolar quanto à “[...] importância do programa, por ajudar a esclarecer sobre os principais problemas e apontar possibilidades de melhorar a qualidade do trabalho de educadores e educadores na comunidade” (Supervisor da área de Ciências Humanas e Sociais/Povo Xukuru, 2012).

Como afirma Freire (2011), o pior das exigências da cotidianidade tão demandante do silêncio é o sentimento às vezes pouco velado que o contexto alimenta, intolerantemente, contra os que carregam no seu corpo o ritmo, o som, a voz que se ouve, considerando-os representantes de culturas inferiores, “pouco civilizadas”.

Com o término do primeiro ano de existência do Projeto (2011-2012), e concluída a elaboração dos projetos de intervenção, encaminharemos as etapas seguintes, sistematização e realização da intervenção *in locus*, partindo para a fase de exequibilidade da ação.

Na fase final das atividades, ocasião de socialização e divulgação do conjunto de materiais pedagógicos produzidos ao longo dos dois anos de existência do projeto pela equipe dos bolsistas PIBIDIANOS, organizar-se-á um seminário que contará com a presença dos participantes, apresentando os resultados alcançados, enfatizando as práticas, a avaliação, impactos e encaminhamentos abrangidos na rede de escolas participantes do projeto e nos cursos de formação da instituição formadora, reencaminhando as necessidades detectadas e ajustes quanto à prática, ao ensino e à formação nas áreas de conhecimento abrangidas pelo Programa, pois, conforme o estudo apresentado por Gatti, Barreto e André (2011), “ainda não é possível avaliar o impacto dessa política sobre as formações docentes e as próprias instituições participantes” (p. 130).

Assim, o trabalho de orientação e articulação entre o PROLIND-PIBID Diversidade-Educação Escolar Indígena constitui-se assim, numa dinâmica metodológica de formação/atualização, desdobrando-se numa prática de constantes (re)ajustes burocrático-pedagógicos, o qual consideramos pertinentes no processo de

(re)elaboração da estratégia de trabalho, que visa a privilegiar o viver e o fazer dos povos indígenas.

Elementos Crítico-Propositivos do Pibid Diversidade: estratégias de superação dos desafios revelados pelo Programa

A formação de professores e professoras indígenas no contexto da universidade, mesmo considerando o avanço da publicação de um Edital visando a atender aos cursos específicos para indígenas, continua apresentando desafios ao trabalho pedagógico educativo que contemple a diferença.

O primeiro deles foi a delimitação do número de bolsas, deixando de contemplar o conjunto dos estudantes, exigindo um processo de exclusão diante da seleção proposta pelo acordo SECADI-MEC-CAPES. Essa exigência desconsiderou a instauração de uma situação desconfortável entre os estudantes que reservam características comuns no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do CAA/UFPE, especificamente referente ao quantitativo de bolsas, atendendo a menos da metade dos estudantes PROLIND, ferindo o princípio da coletividade, tão caro para os indígenas.

Ainda no Edital (2010), a determinação da CAPES quanto ao quantitativo de supervisores, definindo um para cada dez alunos, testemunha mais um flagrante dessa situação excludente, desconsiderando a peculiaridade da realidade das escolas indígenas. Como já dissemos anteriormente, temos estudantes de 11 povos indígenas, cujas escolas ficam em distâncias entre 200 e 600 km uma da outra. Cada área de conhecimento contempla entre um e/ou dois estudantes por povo na proposta apresentada pela CAPES.

Para realizar o acompanhamento das ações, o(a) supervisor(a) deveria percorrer em um mês todas essas distâncias, o que na prática impediria o acompanhamento das ações, especialmente porque esse profissional não tem dedicação exclusiva para o trabalho que lhe é demandado, quando a CAPES exige que na escolha do/a supervisor/a seja considerada aqueles/as que tem vínculo com a escola pública da Educação Básica.

Por fim, as dimensões teórico-práticas para a diferença apresentam exigências que vão além dos muros que cercam a universidade, exigindo dos educandos em processo de formação inicial uma disciplina intelectual que supere a fragmentação do saber, dando relevo a uma articulação entre as necessidades do seu povo e o direito dos mesmos acessarem os espaços sociais que os legitimam no processo de reciprocidade de sua presença no mundo, reconhecendo-se e fazendo-se reconhecer pelos demais

membros sociais. Essa ambivalência identificada entre o tempo e forma própria de acesso ao saber estabelecido nos espaços da educação escolar se vê desafiada diante do contexto próprio das práticas educativas que perpassam a organização aprendente no cenário indígena.

Referências

- ALMEIDA, Eliene Amorim. A educação escolar Indígena nos sistemas de ensino do Brasil. **Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade**, vol. 19, n. 33, UNEB: Salvador/BA, jan./jun. 2010. p. 23-34.
- BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete. A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente. In: _____ (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**, Recife/Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2006. p. 29-37.
- BENDAZZOLI, Sirlene. **Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores Ticunas no Alto Solimões/AM**. 434f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**, Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília/DF: Senado, 5 de outubro de 1988.
- _____. **Edital nº 05**, Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Brasília/DF, 29 de junho de 2005.
- _____. **Parecer nº 14**/Conselho Nacional de Educação, Brasília/DF, 1999.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**, Brasília/DF, 1998.
- CARUARU. **Projeto Pedagógico Curricular**, Centro Acadêmico do Agreste/UFPE, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**, 7ª ed., RJ: Paz e Terra, 2011.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**, Brasília/DF: UNESCO, 2011.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: Reflexões sobre povos indígenas e ensino superior. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), jan./abr. 2007. p. 93-107.