



A FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES INDÍGENAS NO PARANÁ

Maria Simone Jacomini Novak¹ - UNESPAR
Rosângela Célia Faustino² - UEM
Maria Luisa da Silva Bornioto³ - UEM
Luciana Regina Andrioli⁴-UEM

Grupo de Trabalho - Políticas Públicas, avaliação e gestão do ensino superior
Agência Financiadora: CAPES

Resumo

A formação de professores indígenas é um desafio que está sendo enfrentado em muitos estados brasileiros a partir da Constituição Federal de 1988 e legislação subsequente, que garantiu às sociedades indígenas no país, com mais de 160 línguas diferenciadas, uma educação específica, intercultural e bilíngue. No Estado do Paraná a formação ocorreu, majoritariamente, em nível médio, com o magistério específico, iniciado em 2006 com a formação de duas turmas, totalizando 90 professores formados até 2012. Em relação à formação superior, discutimos as políticas de formação de professores indígenas em vigor no país, que ocorrem, principalmente, por meio das Licenciaturas Interculturais. No Estado do Paraná iniciou-se com a promulgação da lei estadual 13.134/2001, que, de forma pioneira no país destinou vagas em todas as Universidades Públicas Estaduais. Nas Instituições de Ensino Superior do estado a formação tem sido em várias áreas do conhecimento, mas se concretiza ainda de forma lenta. Para fortalecer o bilinguismo e a interculturalidade, a CAPES, em parceria com o INEP e SECADI, tem lançado programas de apoio à formação de professores e pesquisadores indígenas. As ações desenvolvidas pelo Observatório da Educação Escolar Indígena no Paraná demonstram que o índice de professores e gestores indígenas atuando nas escolas indígenas no Estado é ainda muito baixo, entre outros fatores, pela falta de formação, sobretudo em nível superior. A partir da literatura da área, pesquisas de campo e atividades de formação realizadas, entendemos que uma educação de qualidade pautada nos princípios legais em curso, está ainda em construção e precisa de uma melhor articulação entre os cursos de graduação, demandas e realidades das sociedades indígenas.

¹ Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – Campus Paranavaí). Pesquisadora do OBEDUC/UEM. E-mail: msimojacomini@hotmail.com.

² Doutora em Educação. Professora do DTP/UEM e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Coordenadora do OBEDUC/UEM. E-mail: rcaustino@uem.br

³ Doutoranda em Educação pelo PPE/UEM. Professora do Ensino Superior. Pesquisadora do OBEDUC/UEM. E-mail: borniotto@hotmail.com

⁴ Doutoranda em Educação pelo PPE/UEM. Pesquisadora do OBEDUC/UEM. E-mail: luandrioli@gmail.com

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Formação de Professores. Ensino Superior.

Introdução

Durante muitos séculos, o paradigma civilizatório a que foram submetidos os indígenas era o de que seriam, pelas políticas de integração, incorporados á sociedade nacional deixando de ser índios. Por meio da resistência e atuação frente a esta política, os povos indígenas foram produzindo outras possibilidades.

A questão da educação se insere na agenda de mobilizações dos movimentos indígenas, que desde a colonização, lutam por seus territórios e na década de 1970 encontraram espaço junto aos movimentos urbanos para postular as políticas de autonomia e sustentabilidade anunciadas pelo projeto de inclusão e diversidade cultural. (FAUSTINO, 2006). Dessa forma, desde então, a perspectiva de uma educação visando a integração vai, aos poucos, deixando espaço para uma educação que fortaleça as culturas, as especificidades das diferentes etnias e as línguas indígenas.

A educação escolar indígena de qualidade que assegure os princípios estabelecidos pela legislação em vigor depois da Constituição de 1988, fundamentada na especificidade, interculturalidade, diferenciação e bilinguismo, depende, porém, em grande medida da formação de professores indígenas.

Visando ao fortalecimento das políticas estaduais, a CAPES, em parceria com o INEP, SECADI e outros, tem lançado programas (OBEDUC, PIBID DIVERSIDADE, SIE – SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA) de apoio à formação de professores e pesquisadores indígenas para que possam participar mais efetivamente das políticas públicas que lhes envolvem, reformular Projetos Políticos Pedagógicos e currículos das escolas indígenas e produzir materiais didáticos nas diferentes línguas.

As investigações que vimos realizando junto ao Observatório da Educação Escolar Indígena da Universidade Estadual de Maringá e do projeto de pesquisa “A política dos organismos internacionais para a educação indígena no Brasil a partir do final dos anos de 1970: Conferências e Documentos”, da Unespar/Campus de Paranavaí, demonstram que o índice de professores indígenas atuando nas escolas de suas comunidades é ainda muito baixo, entre outros fatores, pela falta de formação, sobretudo em nível superior.

As informações estatísticas evidenciam que o índice de analfabetismo entre as comunidades indígenas no Brasil é alto. O Censo de 2010 (IBGE, 2010), revelou ser este de 32,4% enquanto para os não-índios essa taxa é de 14,6%. (IBGE, 2010).

Entendemos que o avanço das escolas indígenas para enfrentar essa realidade com valorização de seus processos próprios de ensino e aprendizagem, conforme garantido pela atual Constituição, depende de inúmeros fatores, entre eles condições materiais das escolas, disponibilidade de materiais didáticos bilíngues e formação de profissionais, tanto professores como demais servidores. Conforme Novak (2014) estes profissionais, em consonância com a política educacional do país, trabalharão com a articulação e produção de conhecimentos através de objetivos e planejamentos pedagógicos consistentes e condizentes com a realidade das escolas indígenas, visando à melhoria da aprendizagem escolar e inclusão social dos povos indígenas.

Dessa forma, nesse artigo visamos discutir as políticas de formação de professores indígenas em vigor no país, sobretudo em nível superior que ocorrem, majoritariamente, por meio das Licenciaturas Interculturais, cuja primeira experiência teve início em 2001, com o curso Terceiro Grau Indígena, realizado na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), apoiado pela Secretaria Estadual de Educação daquele estado e da FUNAI.

Discutiremos também como vem ocorrendo a formação de professores em nível superior no Paraná, através da Lei 13.134/2001, que, de forma pioneira no país destinou, inicialmente, três vagas em todas as Universidades Públicas Estaduais sendo estas, ampliadas para seis, pela Lei Estadual n.º 14.955, de 09 de janeiro de 2006 e regulamentadas pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI/PR), em parceria com membros de algumas universidades do Estado.

Desenvolvimento

A Constituição de 1988 é um marco legal importante para a formação de professores indígenas, uma vez que traz no artigo 210, parágrafo 2º o direito dos indígenas de terem o ensino fundamental a “[...] utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1988). Na sequência a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) traz nos artigos 78 e 79 o direito das comunidades indígenas de terem uma educação escolar que fortaleça suas práticas culturais e assegure a presença e utilização das línguas indígenas nos espaços escolares.

A literatura da área da educação superior indígena é consensual ao afirmar que essa legislação é, junto com as questões da luta pela terra, a impulsionadora da busca dessas populações pelo ensino superior, haja vista que para o cumprimento dessa legislação faz-se necessário a formação de indígenas para atuarem em suas escolas, uma vez que são eles que

que serão os articuladores entre a escola e a comunidade atuando na manutenção e reprodução das culturas e das línguas indígenas.

Considerando a política educacional de caráter internacional propugnada pela UNESCO e demais organismos internacionais no âmbito das reformas neoliberais (FAUSTINO, 2006), a década de 1990 foi, portanto, o período em que se intensificou essa discussão.

A instrução indígena que no início do processo de colonização, teve caráter civilizatório e integracionista, foi imposta às sociedades indígenas como condição nas relações sociais estabelecidas no processo de ocupação dos territórios e busca de riquezas. Rapidamente os indígenas compreenderam que para sobreviver, necessitavam entender a organização da sociedade mercantilista, e posteriormente, da sociedade capitalista. Para tanto, os documentos históricos existentes no Arquivo Público do Estado, evidenciam que desde o século XIX, nos primeiros contatos oficiais registrados, o protagonismo indígena kaingang, por exemplo, requisitou professores para a educação das crianças indígenas.

Conforme Rockwell (2007, p. 36), ao longo dos séculos, os povos indígenas têm desenvolvido estratégias e formas próprias para se relacionar com a escrita, inicialmente usada como instrumento de dominação pelos colonizadores, mas que tem gerado novas formas de uso nos contextos indígenas atuais.

A escola é reivindicada pelos indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xetá no Paraná, como forma de adquirir conhecimentos universais e com isso estabelecer uma interlocução com a sociedade envolvente, a partir de uma perspectiva de valorização e sistematização dos seus conhecimentos tradicionais.

Conforme Grupioni (2003, p. 13), escolas indígenas de qualidade só se implementariam se conduzidas por gestores e professores indígenas pertencentes às suas respectivas comunidades. Naquele período a formação foi prioritariamente em nível médio, a partir de vários modelos de magistério implantados no país que formariam professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Para o autor, esse protagonismo levaria a uma maior responsabilidade, uma vez que a educação das crianças ocorreria de acordo com o que os indígenas e suas comunidades considerassem mais adequado.

A partir de então, tem sido variada a forma como vem ocorrendo a formação de professores considerando a legislação vigente.

Essa determinação é fruto de diversas experiências de formação de professores indígenas que surgiram a partir dos anos 80 em diferentes regiões do País, por iniciativa de organizações da sociedade civil que atuavam junto a determinados povos indígenas. Tais experiências, surgidas fora do aparelho do Estado, foram gradativamente reconhecidas pelos órgãos oficiais e forneceram elementos para se regulamentar o processo de qualificação profissional dos professores indígenas, inclusive influenciando positivamente a política pública de educação escolar indígena desenvolvida nos últimos anos (GRUPIONI, 2003, p. 14).

Segundo esta abordagem, as experiências de formação que foram sendo desenvolvidas pelos movimentos organizados da sociedade civil, passaram a ser assumidos em grande medida pelas Secretarias Estaduais de Educação, sobretudo nos cursos de magistério indígena, que em sua maioria contaram com experiências de formação baseados na pedagogia da alternância⁵, permitindo aos professores em formação que realizassem pesquisas de campo e continuassem a atuar nas escolas de suas comunidades durante o período de formação.

Foram se constituindo, também, cursos de formação em nível de terceiro grau, as denominadas Licenciaturas Interculturais em várias regiões do país. Esse nível de formação é inicialmente requerido a amparado por uma legislação que tem como documentos fundamentais as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena (1994), o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998), o Parecer CNE/CEB nº 14/1999 que estabelece as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas (1999) e os Referenciais para a formação de professores indígenas de 2002 e 2012.

Mais recentemente foi aprovado o Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica – Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012.

Há ainda os Planos Nacionais de Educação que, desde 2001, tem sido importantes impulsionadores da formação de professores, defendendo que a educação diferenciada se viabilizará à medida em que os professores forem provenientes das comunidades de origem devendo ser garantida a formação em serviço.

⁵ Conforme TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves no texto intitulado *Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa*; a pedagogia da alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional.

Nessa perspectiva de formação em nível superior destinada às minorias étnicas, há uma política internacional que vem se ampliando desde o final dos anos de 1990. Conforme dados do Sistema SITEAL (2011), os organismos e agências internacionais agem na América Latina Caribe desde o final os anos de 1980, para a inclusão das populações indígenas no ensino superior visando a diminuição da pobreza em uma perspectiva neoliberal de geração de renda com autonomia, na qual a formação superior pode contribuir com a ideia de estado mínimo, desobrigar os governos dos custos elevados em relação aos povos indígenas. Em sentido crítico:

diversas autoras, como Sally Engle Merry (2003), han afirmado que los organismos internacionales, a partir de una definición limitada y esencialista del concepto de cultura, denominada como costumbres y tradiciones, han pretendido culturizar conflictos y desigualdades en países del llamado Tercer Mundo, sin dar cuenta en términos históricos del origen de dichas prácticas ni contextualizarlas en el marco de las relaciones de desigualdad económica y política que construyen y dan sentido a las exclusiones (VALLADARES, 2008, p. 49).

Em 2002 organizou-se o Programa Diversidade na Universidade, cujas discussões iniciais, segundo Bendazolli (2008), datam de junho de 2001, período em que se discutia a participação do Brasil na Conferência de Durban, na África do Sul. O programa entrou em vigor com a Lei n.º 10.558, em 13 de novembro de 2002, marcado pelas discussões internacionais da questão da igualdade étnico-racial.

Este programa foi um projeto de cooperação internacional, cuja parceria envolvia o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial e o Ministério da Educação, sua realização ocorreu entre 2003 e 2008, tendo como objetivo central desenvolver ações voltadas para o Ensino Médio e o acesso ao Ensino Superior. As ações iniciais foram no sentido de financiar experiências de cursos preparatórios para indígenas e afrodescendentes para prestarem os vestibulares convencionais do país, não apresentando, segundo Bendazolli (2008), nenhuma ação para atendimento das especificidades indígenas.

Com o passar dos anos e as experiências acumuladas o projeto foi se redesenhando passando a ter dois novos eixos de apoio: “[...] a formação de professores indígenas em nível superior e o apoio aos projetos político-pedagógicos de escolas de ensino médio indígena”. (BARNES, 2007, p. 70). A partir do eixo de formação de professores o MEC lança o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), em junho de 2005.

No estado do Mato Grosso já havia se iniciado a primeira experiência de acesso diferenciado de indígenas ao Ensino Superior público, denominado Terceiro Grau Indígena.

Com amplo debate envolvendo as comunidades indígenas, a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), com o apoio da Secretaria Estadual de Educação daquele Estado e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), iniciou, no ano de 2001, o primeiro curso de Licenciatura Intercultural no país, composto de três áreas: Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza; e Ciências Sociais.

Foram ofertadas 180 vagas para professores indígenas do Estado e 20 vagas para professores de outras regiões do país. Medeiros (2009) informa que no curso formaram-se 186 professores indígenas provenientes de 36 etnias falantes de 26 línguas.

No ano de 2000 a Universidade Federal de Roraima (UFRR) recebeu a demanda de formação de professores que atuavam nas escolas indígenas do Estado. Segundo Novak (2014) em atendimento, a instituição criou, em 2002, o Núcleo Insikiran de Formação Superior indígena, e em 2003, o curso de Licenciatura Intercultural nas mesmas áreas implementadas na UNEMAT.

Por meio das ações em curso, o Edital n.º 5 SESU/SECAD/MEC, convocou as instituições públicas de Educação Superior a apresentarem projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas. Teve como objetivo principal o apoio a projetos desenvolvidos em conjunto com as comunidades indígenas que visavam à formação superior de professores em cursos específicos e à permanência de estudantes indígenas em diferentes cursos de graduação. Os projetos deveriam contemplar as línguas indígenas e questões relacionadas à gestão, à sustentabilidade das terras e à valorização das culturas dos povos indígenas. (NOVAK, 2014).

Os eixos da chamada foram: 1 - os projetos que já existiam para formação de professores ou para aqueles que iriam começar; 2- os projetos e as articulações e a organização de movimentos reunindo professores indígenas e universidades para a instalação dos projetos de formação superior de professores; 3- as universidades com políticas de cotas ou reservas de vagas para povos indígenas nos processos de permanência nos cursos universitários. Os doze projetos aprovados constituíram-se então nas primeiras iniciativas governamentais de grande abrangência para a formação de professores indígenas e nível superior e vem desde então suprimindo as demandas mais emergenciais no tocante à formação de professores preconizada pela legislação.

Além disso, há também a formação de professores que vem sendo realizada nas universidades regulares do país, através de ingresso por cotas, vagas excedentes, e também pelo sistema de vestibular ao qual os indígenas também se submetem, mas sem a

especificidade dos cursos de licenciatura, porém, que vem trazendo para as comunidades indígenas profissionais das diversas áreas, como é o caso do Estado do Paraná.

Não foram identificados ainda, estudos sobre a formação superior de professores indígenas que está ocorrendo em institutos federais e ou nas instituições privadas, neste caso, em sua maioria na modalidade a distância.

No Estado do Paraná há 35 Terras Indígenas demarcadas com 37 (trinta e sete) escolas de educação básica, nas quais estudam cerca de 4500 (quatro mil e quinhentos) estudantes indígenas. Conforme dados do Portal Dia a Dia da Educação, <http://www.diaadia.pr.gov.br/> consultados em 2015, nestas escolas atuam 799 (setecentos e noventa e nove) professores, sendo que a maioria não é indígena.

Quadro 1. Profissionais da Educação Básica Indígena no Paraná

Profissionais da Educação Escolar Indígena	Indígenas	Não indígenas
Professores	227	459
Diretores	3	35
Direção Auxiliar	1	3
Pedagogos	7	48
Coordenador de Ciclo Básico (Anos Iniciais)	5	11
TOTAL	243	556

Fonte: Dados elaborados com base nas informações do dia a dia da educação SEED – PR, 2015

Os professores indígenas que atuam nas escolas, na educação infantil, anos iniciais e línguas indígenas, são formados majoritariamente pelo magistério indígena que teve turmas a partir de 2006 encerrando-se em 2012 com a formação de 90 professores indígenas.

No contexto das discussões que ocorriam no país sobre formação de professores em nível superior, em 2001 o Estado do Paraná torna-se pioneiro de uma política de vagas para o ensino superior, que embora não se restrinja à formação de professores vem contribuindo a mesma, devido a alta procura pelas licenciaturas nas IES envolvidas.

A política de vagas no ensino superior para indígenas no Paraná foi instituída pela Lei Estadual n.º 13.134, de 18 de abril de 2001, que estabelece a reserva de três vagas em cada uma das universidades públicas estaduais:

Art. 1º. Em todos os processos de seleção para ingresso como aluno em curso superior ou nos chamados vestibulares, cada universidade instituída ou criada pelo Estado do Paraná deverá reservar 3 (três) vagas para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses (PARANÁ, 2001).

Em 2006 esta lei sofreu uma alteração em seu parágrafo primeiro, por meio da Lei Estadual n.º 14.955 de 09 de janeiro de 2006, que determina o aumento de vagas de três para seis:

Art. 1º. Ficam asseguradas 06 (seis) vagas, como cota social indígena, em todos os processos seletivos para o ingresso como aluno nas Universidades Públicas Estaduais de Ensino Superior, do Estado do Paraná, para serem disputadas, exclusivamente, entre os índios integrantes da Sociedade Indígena Paranaense (PARANÁ, 2006).

Fazem parte da política as 7 (sete) universidades estaduais paranaenses que desde então vem matriculando indígenas do Estado, composto pelas etnias: Kaingang, Guarani e Xetá. Segundo dados do IBGE de 2010, vivem no Estado 26.559 pessoas autodeclaradas indígenas, das quais 14.625 vivem em centros urbanos e 11.934 em Terras Indígenas demarcadas ou em processo de demarcação.

Nas Universidades, a política de acesso dos indígenas ao ensino superior é conduzida pela Comissão Universidade para os Índios (CUIA) que tem suas ações normatizadas atualmente pela Resolução Conjunta nº006/2007⁶, que traz entre suas funções a realização do processo de seleção, a proposição e execução de políticas de permanência dos estudantes indígenas do Estado do Paraná.

Entre as funções da CUIA está a efetivação do processo de ingresso dos estudantes nas Universidades que ocorre de forma unificada por meio de um Vestibular Específico realizado anualmente, o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. O processo é realizado em regime de revezamento entre as instituições. As inscrições são feitas pela CUIA Estadual que se divide para visitar as Terras Indígenas do Estado, fazer a divulgação e inscrição. Este trabalho é feito em parceria com as escolas das comunidades que contribuem na orientação em relação à documentação, recolhem inscrições e enviam para as IES.

O Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná é um processo classificatório, unificado e específico, composto por provas de Língua Portuguesa Oral, Língua Portuguesa (Redação e Interpretação), Língua Estrangeira e/ou Línguas Indígenas (Guarani ou Kaingang), Biologia, Matemática, Física, Química, História e Geografia.

Os indígenas classificados dentro das seis primeiras vagas ingressam nas universidades e no momento da matrícula escolhem os cursos que irão fazer. Nossa experiência com os acadêmicos indígenas da UEM demonstram que há uma grande procura

⁶ A CUIA estadual discutiu amplamente ao longo de 2013 a reformulação desta Resolução que foi encaminhada agora para a SETI para as providências necessárias.

pelos cursos de licenciatura, o que é revelador da realidade das escolas indígenas do Estado, que tem na sua maioria professores não indígenas atuando.

A necessidade de formação de professores soma-se ao aumento do número de matrícula na educação escolar indígena do Estado que vem crescendo. Segundo dados do Censo Escolar de 2013 “a oferta cresceu 24,8% nos últimos quatro anos. Em 2010 havia 3.674 alunos frequentando escolas indígenas em 34 escolas da rede estadual. Em 2013 as matrículas chegam a 4.586 estudantes em 36 escolas”. Consequentemente houve um aumento do número de docentes em escolas indígenas de “[...] 42,8%, passando de 353 para 504 professores no período de 2010 a 2014”. (PARANA, 2014, p. 4-5).

Esses números mostram que uma das áreas de atuação que os indígenas têm dentro de suas comunidades são os postos de trabalho das escolas, o que vem sendo evidenciado pela alta procura nos cursos de licenciatura e pelo número de indígenas formados nas IES estaduais desde 2001 na área de licenciatura.

Além do Vestibular há, por parte do estado, o pagamento de uma Bolsa Auxílio para que o estudante indígena possa adquirir materiais de estudo e permanecer na cidade da instituição ou para se deslocar todos os dias – em casos em que a universidade seja próxima à Terra Indígena. Em um período de 12 anos de política de inclusão e com cerca de 430 matrículas realizadas nas universidades, após aprovação no Vestibular, há 41 (quarenta e um) indígenas formados sendo que 21 deles são da área de licenciatura, com uma concentração na área de Pedagogia, com 14 formados, conforme dados abaixo.

Quadro 2. Indígenas Formados nas Universidades Estaduais do Paraná

IES	Sexo	Etnia	Curso	Formados /Curso	Total
UEL	M	G	Jornalismo	1	8
	F	G	Medicina	1	
	M	G	Med. Veterinária	1	
	F	G	Odonto	1	
	M	G	Design Gráfico	1	
	M	G	Educação Física	1	
	M	G	Odonto	1	
	F	G	Serviço Social	1	
UEM	M	G	Ciências Sociais	1	11
	M	K	Direito	1	
	F	G	Enfermagem	2	
	F	K	Enfermagem	3	
	F	G	Pedagogia	2	
	F	K	Pedagogia	2	
UEPG	F	K	Pedagogia	1	2
	F	K	Direito	1	
UNICENTRO	F	K	Pedagogia	5	

	F	K	Serviço Social	3	9
	M	K	Administração	1	
UNIOESTE	F	K	Medicina	1	2
	F	K	Pedagogia	1	
UNESPAR	----	----	-----	-----	0
UENP	F	K	Ciências Biológicas	1	9
	F	G	Direito	1	
	F	G	Geografia	2	
	M	G	História	1	
	F	K	Letras	1	
	F	K	Pedagogia	1	
	F	G	Pedagogia	2	
Total				41	41

Fonte: Faustino, Novak e Cipriano (2013), com atualização de Rodrigues, Novak, Faustino e Silveira (2015) a partir de dados disponibilizados pela CUIA-PR.

A procura pela formação em Pedagogia articula-se ao grande número de indígenas matriculados no ensino fundamental, pois de acordo com o censo de 2013 “A maior concentração das matrículas está neste nível totalizando um percentual de 83,3%, enquanto as demais etapas da Educação Básica, Educação Infantil e Ensino Médio são responsáveis por 8,6% e 8,1% das matrículas respectivamente” (PARANÁ, 2014, p. 4).

Além disso, como se evidencia no *Quadro sobre os Profissionais da Educação Básica Indígena*, disposto acima, no Paraná há pouquíssimos pedagogos indígenas atuando na gestão das escolas indígenas. Nos trabalhos realizados nas Terras Indígenas pelo Observatório da Educação Escolar Indígena da UEM, percebemos que além dos professores formados pelas IES estaduais, há muitos indígenas matriculados em cursos superiores em universidades e faculdades particulares, predominantemente na modalidade de Educação a Distância.

O Observatório tem atuado no sentido de realizar pesquisas, formação de mestres e doutores, sobre temas relacionados à educação básica e superior indígena, desenvolvendo Cursos de Formação Continuada nas Terras Indígenas com participação das comunidades e realizando eventos nos quais os professores indígenas discutem questões afetas às escolas e as comunidades.

Tem sido produzidos materiais didáticos experimentais baseados em jogos matemáticos, jogos de alfabetização, práticas corporais, estimo ao uso das narrativas e outros gêneros textuais em línguas indígenas nas escolas. Atua-se também na discussão da reformulação de currículos e Projetos Pedagógicos escolares.

Nossa experiência em atividades envolvendo a educação básica, o ensino superior indígena e a pós-graduação nas ações voltadas à melhoria da qualidade das escolas, da formação de professores e pesquisadores indígenas, com a participação da comunidade e a

construção de instrumentos de pesquisa escolares e materiais didáticos diversificados indica a necessidade de se fortalecer permanentemente as políticas públicas de inclusão indígena no Paraná.

Considerações Finais

Verificamos que a formação de professores indígenas em nível superior como política pública é um processo recente e que ainda precisa de maior inserção e organicidade. As políticas implementadas devem “[...] garantir maior inserção e participação dos próprios indígenas em todas as etapas desse processo, desde a formulação das políticas até sua viabilização e análise dos resultados”. (FAUSTINO, NOVAK e CIPRIANO, 2013, p. 79). Além de ser um desafio, a formação de professores indígenas em nível médio e superior necessita estar amparada por um plano de carreira, concursos docentes e a elaboração de materiais específicos e bilíngues.

A política pioneira no Estado do Paraná alargou a possibilidade de formação superior na medida em que as comunidades e os candidatos escolhem áreas e cursos, não se restringindo a uma única formação como ocorre nas Licenciaturas Interculturais, porém, bem baixo número de profissionais formados em 12 anos de política de inclusão, faz-se necessário a avaliação do processo de forma permanente e o estabelecimento de novas medidas para aperfeiçoar a ação.

Os profissionais formados nas IES estão em sua maioria, atuando em escolas. Os cursos de graduação ofertados nas universidades não abordam a especificidade, a interculturalidade e o bilinguismo requeridos pela educação básica que está sendo feito por meio dos projetos de formação continuada existentes nas IES, financiados por agências de fomento como a CAPES, o CNPq, a SETI, Fundação Araucária e outros.

É importante pensar estratégias de maior atuação e inserção dos estudantes do ensino superior no Paraná, nas escolas indígenas, como por exemplo a realização dos estágios, pesquisas de campo, Trabalho de Conclusão de Curso, monografias, textos e materiais que atendam, mais diretamente, as demandas das escolas indígenas, algo que ainda está distante de acontecer nos cursos de licenciatura que os acadêmicos indígenas têm se inserido nas universidades do Estado.

REFERÊNCIAS

BARNES, Eduardo Vieira. Da Diversidade ao Prolind: Reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: SOUZA, Cassio Noronha Inglez de, et AL (Orgs). **Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II**. Rio de Janeiro, 2007. p. 63-73.

BENDAZOLLI, Sirlene. Políticas de Acesso ao Ensino Superior por Povos Indígenas: o Programa Diversidade na Universidade. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. Barra do Bugres. UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, SEF, 1994. 22 p

_____. MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 14/1999**. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: DF, 1999.

_____. **Decreto nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

_____. **Decreto nº 6.755/2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

_____. IBGE. **Censo Demográfico, 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 de nov. 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 22 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: DF, 2012.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 13/2012**, 10 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: DF, 2012.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 8/2012**, de 29 de fevereiro de 2012. Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: DF, 2012.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 329 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; CIPRIANO, Suzan Carneiro. A Presença indígena na Universidade: acesso e permanência de estudantes Kaingang e Guarani no ensino superior do Paraná. **Revista Cocar**. Belém, vol. 7, n.13, p.69-81/ jan-jul 2013.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas. **Em Aberto**, Brasília, vol. 20. N. 76, fev. 2003, p. 13-18.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **A Relação Movimento Indígena/Universidade**: análise de uma experiência de formação de professores indígenas. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os Organismos Internacionais, a educação Superior para Indígenas nos Anos de 1990 e a Experiência do Paraná**: Estudo as Ações da Univesidade Estadual de Maringá. 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014.

PARANÁ. SEED. **Boletim**: resultados do censo escolar. Curitiba, n. 8,out. de 2014, p. 1-6. Disponível em:
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed8.pdf>.
Acesso em 14 de ago. de 2014.

PARANÁ. Lei n. 14995 de 09/01/2006. Dá nova redação ao art. 1º, da Lei n.13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 7140, 9 jan. 2006.

_____. Lei n. 13134 de 18/04/2001. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 5969, 19 abr. 2001.

ROCKWELL, Elsie, “Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en los pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas.” En: **Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela**. María Bertely Busquets (coordenadora), Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS, México, 2007.

RODRIGUES, Isabel Cristina; NOVAK, Maria Simone Jacomini; FAUSTINO, Rosângela Célia; SILVEIRA, Déa Maria. **Os povos indígenas no Paraná**: breve síntese sociohistórica dos Kaingang, Guarani e Xetá e a relação com o ensino superior. Maringá, 2015, mimeo.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**. 2008, vol.34, n.2, pp. 227-242.

VALLADARES, L. Los derechos humanos de las mujeres indígenas – de la aldea local a los foros internacionales, **Alteridades**, vol 18, n. 35, jan/jun, 2008, p. 47- 65.