

O CURSO DE PEDAGOGIA INDIGENA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE DO PARANÁ – BRASIL: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE OS SABERES INDIGENAS E AS CONCEPÇÕES CIENTÍFICAS QUE SE INTERELACIONAM NA GARANTIA DOS DIREITOS SOCIAIS

Suzete Terezinha Orzechowski[1]

UNICENTRO- Universidade Estadual do centro oeste do Paraná

Paulo Guilhermeti[2]

UNICENTRO- Universidade Estadual do centro oeste do Paraná

RESUMO

O texto que se apresenta é fruto de um trabalho coletivo construído para compor o Projeto Político Pedagógico de um curso de Pedagogia para três ofertas de vestibular aos povos indígenas do Estado do Paraná, no Brasil. A intenção do curso é atender a formação de professores pedagogos que possam atuar na escolarização dentro das aldeias de forma diferenciada, onde se atenda a interação cultural, a articulação entre saberes indígenas e conteúdos escolares, a identidade fundamentada na língua e suas manifestações tradicionais e suas relações com o território. O curso ofertado atende a carga horária e todas as Diretrizes Curriculares para o curso de formação de professores e da formação de Pedagogos. Assim foi aprovado pela Instituição, pelo Conselho Estadual de Educação e por toda a Comunidade Indígena que esteve representada durante um seminário em 2018 e posteriormente participou ativamente com seus representantes indígenas da elaboração de toda a proposta.

[1] Professora Doutora na UNICENTRO- Universidade Estadual do centro oeste do Paraná no Departamento de Pedagogia, líder do grupo de pesquisa GETFOP- Educação, Trabalho e Formação de Professores e coordenadora do LAPSU- laboratório de Pedagogia Social da Unicentro.

[2] Professor Doutor na UNICENTRO – Universidade Estadual do centro oeste do Paraná, membro do grupo de pesquisa GETFOP- Educação, Trabalho e Formação de Professores.

PALAVRAS CHAVE:

formação de professores, saberes indígenas, direitos sociais

RESUMEN

El texto presentado aquí es el resultado de un trabajo colectivo construido para componer el Proyecto Político Pedagógico de un curso de Pedagogía para tres exámenes de ingreso a los pueblos indígenas del Estado de Paraná, Brasil. La intención del curso es asistir a la formación de formadores de docentes que puedan actuar en la escuela en las aldeas de una manera diferente, donde la interacción cultural, la articulación entre el conocimiento indígena y los contenidos escolares, la identidad basada en el idioma y sus manifestaciones tradicionales y sus relaciones con el territorio. El curso ofrecido cumple con la carga de trabajo y todas las pautas curriculares para el curso de capacitación docente y la capacitación de pedagogos. Esto fue aprobado por la Institución, la Junta de Educación del Estado y toda la Comunidad Indígena, que estuvo representada durante un seminario en 2018 y posteriormente participó activamente con sus representantes indígenas en la redacción de toda la propuesta.

PALABRAS CLAVE:

formación de profesores, saberes indígenas, derechos sociales

1. MARCO TEÓRICO – CONCEPÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA INDÍGENA DA UNICENTRO

No processo de escolarização que se efetiva no Brasil muitas possibilidades ainda precisam ser estudadas e atendidas pelas políticas educacionais. Para as comunidades indígenas esse caminho começa a ser trabalhado com maior objetividade a partir da década de 1990. É o parecer CNB/CEB 014 de 14 de agosto de 1999 que prioriza a discussão entre a educação indígena e a educação escolar indígena. O parecer destaca o espaço escolar como “meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade” dos grupos indígenas. A Resolução CEB/CNE 03 de 10 de novembro de 1999 fixa diretrizes para o funcionamento das escolas

[...]Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (Res.CEB/CNE03/1999, disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf)

A partir deste contexto a escolarização indígena amplia-se para compreender e interpretar as demandas socioculturais que prescindem de articulações entre saberes, conhecimentos e práticas, as quais estejam embasadas na concepção intercultural. A UNICENTRO, como instituição de ensino superior que vem atendendo populações indígenas no estado do Paraná com o Vestibular Indígena (na sua 18ª edição em 2019), apresenta este curso de Pedagogia Indígena; com o objetivo teórico-metodológico de atender a resolução nº1 de 7 de janeiro de 2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Tais Diretrizes objetivam regulamentar os cursos de formação inicial e continuada trazendo vários princípios, os quais assegurem uma formação que priorize:

1.1 O respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidade indígenas

O Curso de Pedagogia Indígena fundamenta-se e justifica-se na relação que os povos indígenas mantêm com seus territórios. É de notório conhecimento que pertencer a terra mais que ser dono da terra é o que define os povos indígenas. Portanto, toda e qualquer ação pedagógica deve levar em consideração esse pressuposto básico ao risco de valorizar dimensão que não condizem com as práticas e saberes desses povos. Cada povo possui uma concepção específica e uma forma particular de relacionar-se com o mesmo. Conhecer e valorizar esses conhecimentos fará com que os conhecimentos escolares estejam intimamente relacionados a outras formas de reação com o espaço territorial, além de que desses conhecimentos poderão ser extraídas outras formas de relações na dimensão sociais e políticas.

A compreensão do território envolve duas importantes dimensões: uma de cunho antropológico ligado aos conhecimentos, práticas e saberes desses povos com o meio em que ocupam. Essa dimensão pressupõe pensar no conceito de “natureza humana”, ou “florestas culturais”, no que tange às florestas especificamente, sendo “florestas culturais” um conceito amplo, que auxilia na percepção e manejo das florestas entre “comunidades tradicionais” (ALMEIDA, 2004).

Entendemos por florestas culturais ou sociais as florestas manejadas pelas populações rurais, particularmente em áreas indígenas, comunidades ribeirinhas, seringueiros, quilombolas, caiçaras, entre outros. São espaços sobre os quais as comunidades tradicionais não têm documentos de propriedade privada da terra e a ocupam e usam seus recursos de forma compartilhada. Abrangem florestas de uso comum em terras públicas ou privadas muitas vezes sobrepostas a áreas protegidas institucionalmente ou com vegetação protegida por lei ambiental (FURLAN, 2006, p. 5).

Essa dimensão está intimamente associada às concepções ecológicas, sem possibilidade de separação e de pensá-las em separado. Na relação da interculturalidade é imprescindível estabelecer um paralelo entre os conceitos de meio ambiente das sociedades ocidentais e aquelas das concepções indígenas. Nos mitos de origem das sociedades ocidentais o meio ambiente está totalmente separado da dimensão humana. Reza o mito que Deus ao criar os seres humanos teria dado a eles a total liberdade para sujeitar, fazer uso e dominar o meio, ou seja, o meio ambiente está a serviço dos humanos. Se setores da sociedade desenvolvem concepções ambientalistas, da importância de preservar o meio ambiente é por uma equação simples: sem ar puro e água boa os humanos não sobreviverão. Nas mitologias Indígenas, no caso dos povos no Paraná, as criações humana e natural estão relacionadas horizontalmente, sem haver hierarquias entre elas. Portanto, preservar o meio ambiente não é um ato egoísta, da necessidade de sobrevivência, mas na necessidade de sobrevivência do próprio meio. O direito da terra. Essa mitologia da criação leva para o terreno da economia, da relação entre as pessoas e da dimensão com o sagrado.

A segunda compreensão do território envolve a dimensão jurídica/política, ou seja, a relação com as terras e os espaços territoriais que esses povos ocupam. Isso implica em trazer para o campo dos saberes os processos históricos que levaram esses povos a ficar praticamente sem terra. Problematizar essa dimensão significa incidir em temas ainda não solucionados que impactam decisivamente na vida desses povos, como a possibilidade de viver profundamente suas culturas. O

curso também deverá ser um importante espaço de pensar esses contextos no sentido de equacionar as reações estabelecidas e encontrar formas de superação das violações de direitos. Para tanto, um importante instrumento de diálogo será o relatório da Comissão Estadual da Verdade.

Outro aspecto importante a se destacar é a incompatibilidade entre os territórios indígenas com as Unidades da Federação. Os Kaingangs estão no Paraná, como estão em São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Os Guaranis estão presentes em sete estados brasileiros mais quatro países do cone sul da América. Qualquer política numa região específica sem levar em consideração a dimensão da territorialidade poderá impactar negativamente nas relações desses povos. Importante salientar os riscos de proceder estudos com esse tipo de recorte espacial em caso de populações que ocupam espaço território muito mais amplo. Sobre esse tema destacamos a análise da antropóloga Kimiye Tommasino (2005, p.159)

Tornou-se praxe na academia utilizar o recorte espacial oficial (estado, região sul) e que não coincide com a espacialidade ou territorialidade indígenas. Por exemplo, estudou-se o Guarani no Paraná ou no Rio Grande do Sul resultando uma invisibilidade do território guarani tal como construído historicamente por eles, ou seja, trata-se de um território que ultrapassa as fronteiras estaduais e nacionais.

1.1.1 Relações históricas com o território *Kaingang*

O povo *Kaingang*, de tradição linguística Macro Jê, ocupa desde tempos imemoriais as terras do planalto central do estado. É o povo dos campos, das campinhas e das matas circunvizinhas dos campos. Foi nessa região que a partir dos conhecimentos ancestrais, desenvolveu relações específicas com o meio, soube relacionar-se com esse território e dele extrair os recursos necessários para sua sobrevivência.

A antropóloga Kimiye Tommasino desenvolveu importantes estudos sobre a dimensão da “natureza humana” para os *Kaingang*. Esta pesquisadora entende que para os *Kaingang* as matas são habitadas pelos espíritos dos mortos – véinh kupríg – que não são visíveis, mas podem levar a alma

das pessoas para o mundo dos mortos, conforme observa Tommasino:

Para os Kaingang, assim como o homem possui uma natureza animal, os seres da natureza, os animais e vegetais, também têm seus espíritos protetores. Podemos acrescentar mais ainda que, se alguns animais são também yangré [espírito animal] dos homens, eles são também, num certo sentido, “humanos”. É possível dizer, assim, que entre os Kaingang, assim como para os povos indígenas em geral, não há dicotomia entre o universo humano, natural e sobrenatural; muito pelo contrário, são universos que se interpenetram e se influenciam reciprocamente (TOMMAZINO, 2005, p.157).

A antropóloga explica que “um caçador jamais vai caçar o seu yangré, ou ingerir a sua carne porque este é seu ‘parente’. Nessa concepção, a pessoa Kaingang adquire as qualidades do yangré (...) isso quer dizer que o yangré é constitutivo da pessoa, pois esta adquire suas qualidades”.

Na mitologia Kaingang, os primeiros humanos saíram de um buraco no centro da terra, “é por isso que nós Kaingang temos a pele cor de terra, ” (NÖTZOLD e MANFROI, 2006. p.27). Interpretam os indígenas Kaingang. Além disso, acreditam também que, além da terra, o Kaingang tenha se originado do milho cateto e das metades exógenas: “Com o surgimento do povo Kaingang, surgem também os grupos: Kamé e Kairú. O milho cateto tem duas cores com significados diferentes, o preto significa o homem e a cor branca a mulher. ” Desse mito fundamentam os costumes e o modo de vida. Entendem que os Kamé não podem se casar entre si, da mesma forma que os Kairú, devendo casar-se Kamé com Kairú para não gerar uma relação incestuosa. Compreendem que foi da relação com a natureza que apreenderam o modo de vida, conforme relatam os Kaingang:

A partir do seu nascimento, o nosso povo começa a aprender com a natureza. Os animais têm contribuído muito na transmissão da tradição, das danças, as marcas tribais Kamé e Kairú. As referidas marcas surgem através dos Kujá e as tintas são feitas do carvão das árvores, que para o Kamé é da árvore chamada pinheiro – fág – e para o Kanheru é da sete sangria branca – Kêgfun (...) O povo Kaingang aprendeu as danças

indígenas com os animais, sendo que Kamé aprenderam a dançar com o ouriço e os Kairú com o mico (kajer), sendo que os Kamé têm a pintura na forma de risco... e o Kairú tem a marca em forma de círculo. E até hoje permanece na memória do povo Kaingang (NÖTZOLD e MANFROI, 2006. p. 27).

É da natureza que buscam inspiração para regular as relações sociais e normatizar padrões de comportamento, como o Boitatá (palavra derivada do Tupi: Bae = cousa; Tatá = fogo, cousa de fogo), “Ser” que surge da relação extraconjugal entre casais compadres; ou mesmo de aves que avisam sobre algum mal que ocorrerá depois de sua aparição.

O surgimento de plantas e cereais também está registrado nos mitos fundamentados na relação com a natureza. No caso específico, o milho, a abóbora e a moranga surgem da própria imbricação homem natureza, da vida e morte contidas no próprio dualismo do povo. Na etnografia há dois registros do mito que narram o surgimento do milho, uma em 1882, descrito por Borba (1908), e outra em 1947, por Schaden (1945), porém, optamos em registrar aqui o mito contido na memória e interpretação dos professores da escola Kaingang na Terra Indígena Xaçupé, por se tratar de memória de pessoas contemporâneas:

Antigamente nossos antepassados se alimentavam de frutos e mel, quando estes faltavam, eles passavam fome. Um velho de cabelos brancos de nome Gãr, ficou com pena deles; um dia disse a seus filhos, netos e noras, que pegassem um pedaço de pau e com ele fizessem uma roça nos taquarais e queimassem. Feito isso disse aos seus filhos que os conduzissem ao meio do roçado. Quando lá chegaram sentou-se e pediu que trouxessem cipó grosso. Quando já haviam trazido bastante cipó o velho disse: - agora vocês amarrem meu pescoço e arrastem-me pela roça em diferentes direções. Quando eu estiver morto enterrem-me no centro dela e vão para a mata pelo espaço de três luas (...). Quando vocês voltarem, passado esse tempo acharão a roça coberta de frutos que, plantados todos os anos, livrarão vocês da fome (...) quando a roça estava madura chamaram todos os parentes e repartiram com eles as sementes.

O milho é nosso, fruto de nossa terra. Demos ao milho o nome de Gãr em lembrança ao velho (...) (NÖTZOLD e MANFROI, 2006. p.47).

Pesquisas recentes demonstram que a agricultura e o manejo dos recursos naturais são práticas usuais entre os Kaingang. Tommasino estudou os Kaingang na bacia do rio Tibagi/PR e observou que:

Nas roças, mantêm a técnica herdada de seus ancestrais: abrem uma clareira dentro da mata – geralmente uma área de taquaral -, derrubam os troncos maiores, quebram os arbustos menores, queimam quando estão secos e esperam as primeiras chuvas para semear (...). Nas roças que se localizam nas encostas dos morros, realizadas em clareiras dentro das matas, percebe-se que as condições existentes no passado estão preservadas: as roças são protegidas do excesso de sol, a umidade do solo é mantida e a biodiversidade que a envolve garante a proteção contra as pragas (TOMMAZINO, 2005, p.186).

Importante salientar que o território do povo Kaingang extrapola as fronteiras geográficas do estado do Paraná. Eles estão presentes desde o sul do Rio Tietê (SP) até a região de Porto Alegre (RS), preferencialmente em terras altas, regiões de campos.

1.1.2 O território para o Guarani e Xetá

Talvez seja forçoso falar em Guarani e Xetá num único tópico. Ocorre que temos poucos elementos etnológicos sobre o povo Xetá. Os Guaranis ocupando as terras de várzea dos grandes rios da bacia do Prata ao litoral atlântico. Ao longo de pelo menos dois mil anos desenvolveram importantes relações com o Bioma Mata Atlântica, sendo os responsáveis pela domesticação de diversas plantas e animais. As terras férteis e próprias para a agricultura possibilitaram a esse povo desenvolver uma agronomia em escala maior que a europeia. Uma agronomia que não deixava deserto atrás de si, porque fazia uso da própria condição do solo para torná-lo mais fértil.

Conceitualmente um dos elementos centrais para compreensão do território Guarani é o Tekoha ou tekoa para os Mbya. Teko é: “modo de ser, modo de estar, sistema, lei, cultura, norma, comportamento, habito, costume, condição (...) tekoha é o lugar onde se dão as condições que

possibilitam o modo de ser Guarani. (...) O tekohá, com toda sua objetividade terrenal, é uma inter-relação de espaços físico-sociais” (Melià 1987). O mesmo autor segue informando que um tekohá Kaiová atual se apresenta com um tamanho que pode variar de 8 a 120 famílias, em casos extremos, possuindo liderança religiosa (tekoaruvixa) e política (mburuvixa, yvyra’ija) e forte coesão social. Apresenta uma área bem definida, limitada por serras, rios e córregos. É propriedade coletiva e exclusiva (tekoha kuaaha) e lugar das grandes festas religiosas (Melià, 1988). Sobre a grafia, encontram-se com “h” e sem “h”, no caso os Mbya usam “tekoa”. Genericamente Tekoha é traduzido como aldeia.

Diante da violência com que o colonialismo tratou essas populações, os mesmos ficaram sem terra. Diante da extrema violência foram obrigados a ressignificar seus mitos. Nas narrativas míticas sobre a criação, os Guarani entendem que o universo foi criado para todos, em duas partes, uma, as florestas e os animais foi destinada a eles e a outra parte composta por áreas desflorestadas, campos, matas de reflorestamento e animais como bois e cavalos, foram criados para os não indígenas. Essa conceituação revela respeito e equilíbrio entre as sociedades. Revela ainda a compreensão da recusa em aceitar, em tempos pretéritos, a demarcação das terras, porque já estavam previamente destinadas a eles. No entanto, devido a ganância do não indígena estes passaram a apropriar-se cada vez mais do espaço destinado aos Guarani, controlaram toda terra, inclusive as matas atuais, não restando mais espaços.

Para discutir a educação escolar indígena, várias tem sido as conferências, das quais participam os povos indígenas, das mais diferentes etnias. A primeira Conferência regional de Educação Escolar Indígena reuniu representantes de 20 povos indígenas do Alto, Médio e Baixo Rio Negro, no Amazonas em 2008. As propostas aprovadas asseguram a formação inicial e continuada de professores e assessores pedagógicos indígenas, implantação de Universidade Intercultural visando ao etnodesenvolvimento cultural que articule saberes indígenas, práticas pedagógicas e conhecimentos da cultura ocidental e tradicionais indígenas. Também a implementação de um território etnoeducacional integrando os povos indígenas e as instituições de ensino como protagonistas na educação escolar indígena.

Outras conferências foram realizadas: Março/2009 – Representantes indígenas do Ceará, Paraíba e Pernambuco; Abril/2009 representantes de 06 povos indígenas reuniram-se no Mato grosso do Sul;

Abril/2009 foi a vez do Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul que reuniram representantes indígenas no Faxinal do Céu/Paraná; Mato Grosso/Cuiabá em Maio de 2009; Alto Solimões e Vale do Javari reuniram-se em Maio/2009; Manaus também em maio/2009; Roraima fez sua conferência regional em Junho/2009; Belo Horizonte foi a sede da 11ª Conferência Regional que reuniu indígenas de Minas Gerais e do Espírito Santo. No Xingu a Conferência para a educação escolar indígena aconteceu em junho/2009; Tocantins, Goiás e Maranhão aconteceu em junho/2009; Rondônia em Junho/2009; Marabá, julho/2009 e Belém, já na 16ª Conferência Regional para a educação escolar indígena reuniu 32 povos no Parque dos Igarapés. Este apontamento é revelador sobre a relevância da educação escolar indígena para todos os povos e principalmente indica suas identidades territoriais. A cultura indígena possui uma demanda territorial que identifica costumes, hábitos, conhecimentos e saberes, os quais possuem raízes na terra mãe. Assim se condicionam os territórios etnoeducacionais para o desenvolvimento e implementação de escolas que priorizem a educação escolar indígena.

No Paraná, a região Centro-Oeste onde está situada a UNICENTRO, reúne uma incidência maior de povos Guarani e Kaingáng, com poucos representantes Xetás. Entretanto a sexta Conferência Regional da Região Sul (Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro reuniu representantes de 08 povos indígenas (Charrua, Guarani, Kaingáng, Krenak, Terena, Tupi-Guarani, Xetá e Xokleng). Para atender as demandas educacionais identificadas territorialmente, nessa conferência, ficou aprovado que:

Entre as propostas que esses delegados devem defender esta a necessidade de se aprofundar a discussão sobre os Territórios Etnoeducacionais (gestão, recursos, legislação) nas comunidades indígenas para apresentar as propostas referentes ao tema na Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (em setembro); a afirmação de que a educação escolar faz parte das lutas dos povos indígenas pela garantia e proteção territorial e reconhecerá a diversidade sociocultural, relacionada à construção da cidadania indígena no país.; e de que a educação escolar indígena é enfaticamente reivindicada por lideranças, representantes das comunidades e professores indígenas, no seu papel de

contribuir com seus projetos societários e de continuidade cultural, definidos com autonomia a partir de seus saberes, valores e práticas socioculturais. (I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Documento Final. 2009, p.42).

Diante das concepções aqui apresentadas é que a UNICENTRO pretende se comprometer unindo-se aos anseios das populações indígenas. A implantação do curso na Terra Indígena do Rio das Cobras no Município de Nova Laranjeiras busca implementação do curso de Pedagogia Indígena dentro do território, respeitando assim a “um fator condicionante para a integridade da vida cultural de cada povo. ” E o curso que pretende tornar-se itinerante aproximando-se cada vez mais de outras terras indígenas promove, ao povo indígena, melhores “condições de elaborar seus projetos societários, imerso que está na luta pela garantia de seu território. ” (I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Documento Final. 2009, p.142).

Acrescenta-se ao desenvolvimento e implementação de um curso superior, o qual respeite o território etnoeducacional, que, esse movimento fortalece também o espaço como processo estratégico para o desenvolvimento das atividades de sobrevivência e subsistência da comunidade. Questões contemporâneas como a preservação do meio ambiente (fauna e flora) e a preservação da água estão intimamente ligadas à preservação do território, da casa do índio. O projeto societário de cada cultura dentro do seu território faz-se objeto da educação com qualidade social, agroambiental e sociocultural fortalecida pelas lutas em prol da demarcação dos territórios e reconhecimento das atividades artesanais, das manifestações de animação sociocultural e das formas de organização política no cotidiano da aldeia.

A educação escolar indígena tem o papel político de afirmar e manter a diversidade sociocultural e sociolinguística, formar cidadãos para defender e lutar por seus direitos e promover o acesso aos conhecimentos e tecnologias dos não-índios, favorecendo a constituição de uma cidadania plena, diferenciada porque reconhece o patrimônio cultural dos povos indígenas. (I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Documento Final. 2009, p.145)

2 A VALORIZAÇÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS ENTENDIDAS COMO EXPRESSÃO, COMUNICAÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA SOCIOCOMUNITÁRIA

O Art. 210 da Constituição Nacional § 2º “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Partindo da carta magna vão se delineando as políticas educacionais para os povos indígenas tratando com atenção e objetividade o processo de ensino-aprendizagem contextualizado no processo sociolinguístico de cada povo.

Nesta oferta de Pedagogia Indígena da Unicentro buscar-se-a atender a língua Guarani e Kaingang, embora também seja atendida a etnia Xetá, a língua já não pode ser trabalhada. São muitas as variantes linguísticas entre os povos indígenas e essa constatação se justifica pelos territórios de cada comunidade, onde nascem e se disseminam as formas próprias de cada processo sociolinguístico.

Para a oferta desse curso haverá de se levar em consideração as variações existentes e neste contexto contaremos com os nativos que estarão sempre apoiando os processos de ensino e aprendizagem dentro das disciplinas específicas de língua, bem como nas disciplinas que compõem o curso em sua totalidade.

A língua materna faz parte de comunicação e identificação dos guaranis. Por isso é importante manter a língua materna viva. Onde podemos nos expressar de acordo com as especificidades de cada um, mesmo sendo guarani mbya. Através da língua materna podemos manter a nossa cultura e a identidade, até a escrita porque permite registrar as histórias e acontecimentos do presente e passado, pois dela repassamos os conhecimentos tradicionais e novos ao nosso povo. (Sara Katu Florentino, professora Guarani, 2018).

A preservação da língua materna não é apenas uma contribuição por força da legislação passa a ser uma política social importante no sentido da preservação das tradições de cada povo índio. A língua materna é, portanto, um legado que fortalece a identidade de cada cultura. É também a língua de cada etnia que assegura a integração entre as comunidades conservando a diferença que caracteriza cada povo, bem como, promove o processo intercultural enriquecendo-o de possibilidades dentro da

diversidade de manifestações.

Art. 9º Em consonância com os princípios da Educação Escolar Indígena, os projetos pedagógicos de cursos devem ser construídos tendo como base: I - as especificidades culturais e sociolinguísticas de cada povo e comunidade indígena, valorizando suas formas de organização social, cultural e linguística; (MEC-Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015).

É neste contexto que a educação escolar indígena passa a ser um modelo de educação que os próprios indígenas assumiram para as suas aldeias, com espaços apropriados, e professores que são conhecedores de sua cultura, são falantes da língua para melhor trabalhar com os alunos indígenas os saberes tradicionais da sua cultura. É o lugar onde buscam formular uma nova maneira de pensar as políticas educacionais. Destas políticas, além dos Parâmetros Curriculares para a Educação Indígena, uma importante conquista datada do ano de 2013, trabalha uma ação “Saberes indígenas na escola”.

É um projeto do MEC que visa oferecer aos professores índios e não índios formação bilíngue em letramento e numeramento nas línguas indígena e português. O curso ocorre de forma presencial, com apoio das instituições públicas tendo como ministrantes os próprios professores indígenas, pois ninguém melhor do que eles para relatar as dificuldades e procurar a melhoria para as suas aldeias. Também conta com parceria dos estados e municípios. (Leticia Laleska Gabriel, professora kaingang, 2018)

De acordo com portal do Ministério da Educação essas diretrizes visam promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena e na educação básica, para melhor oferecer materiais didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades de cada etnia. Partindo do multilinguismo até a interculturalidade que dão suporte para os projetos educacionais nas comunidades indígenas, até identificar as melhores condições na construção de um currículo que promova a interação cultural, definição das metodologias e dos processos avaliativos que valorizem às especificidades dos processos de letramento e os saberes dos povos indígenas. Também é objetivo do programa incentivar pesquisas que culminem na elaboração de materiais

didáticos. Esta ação está diretamente ligada com o Eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, instituído pela Portaria MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. Conforme o Art. 2º, da Port. 98, os objetivos da Ação Saberes Indígenas na Escola são:

I - promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena na educação básica; II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena. (BRASIL, 2013.)

Os povos indígenas sempre foram os sujeitos de sua própria educação, esse programa veio a fortalecer o que os professores indígenas já faziam nas escolas da aldeia dando um suporte teórico para as práticas no dia a dia escolar. Também se observa que oportunizou aos professores não índios, que trabalham nas escolas das comunidades indígenas, o acesso aos materiais didáticos produzidos pelos professores indígenas.

Portanto esse é um dos programas que já promovem a interculturalidade entre os povos indígenas e nele se fortalecem hábitos, costumes, comportamentos, saberes e conhecimentos tradicionais os quais devem além de ser respeitados, integrar o processo ensino aprendizagem da formação de Pedagogia Indígena.

2.1 Interculturalidade, bilinguismo e língua

É importante que o destaque na formação inicial de um curso de Pedagogia Indígena seja dado a língua. Na cultura dos povos indígenas a língua sempre foi considerada garantia de sua identidade. Caracteriza-se a língua como aspecto de segurança, domínio da cultura e também poder. O poder emana do domínio sobre a língua, vejamos:

[...]Calvet (2007, p. 11) afirma que, em todas as épocas, o homem buscou legislar sobre as línguas, sendo que o poder político sempre procurou privilegiar e impor uma língua em detrimento das demais. Para o autor, a binômio política linguística (expressão usada no sentido de “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e as sociedades”) e planejamento linguístico (expressão referente à implementação das políticas linguísticas) é inseparável e está relacionado às questões políticas de cada época. Conseqüentemente se articula tanto às relações de poder (política), quanto às ações (planejamento). O autor considera ainda que esses conceitos são muito recentes e englobam apenas em parte as práticas antigas em relação às línguas. Estão presentes em todo o mundo, acompanhando os movimentos sociais e políticos, motivo pelo qual é imprescindível lembrar “os laços estreitos entre línguas e sociedades” (CALVET, 2007, p. 156).(Kastelic, 2014, p. 128).

No processo de apropriação do poder se naturaliza a incidência de uma língua sobre a outra. O que deveria acontecer de forma a promover a interculturalidade ocorre de forma a sobrepor-se a outra língua e, promove a submissão da cultura de um povo, como já ocorre com algumas línguas, no Brasil. Assim vai se construindo o monolinguismo.

No Brasil, por exemplo, país em que predomina o mito do monolinguismo, de acordo com Oliveira (2003, p. 7), são falados 210 idiomas: As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas, chamadas de autóctones, como o guarani, o tikuna, o yanomami, o kaingáng, e as comunidades de descendentes de imigrantes, cerca de outras 30 línguas, chamadas de alóctones, como o alemão, o italiano, o japonês, o árabe, o polonês. As línguas africanas, embora formalmente extintas, sobrevivem no léxico e em práticas sociais diversificadas dos descendentes dos antigos escravos. O Brasil é, portanto, como a maioria dos países do mundo, plurilíngue e multicultural. (Oliveira, 2003, apud Kastelic, 2014, p. 129).

Somos um país de muitas línguas, muitos costumes, muitas culturas, por isso a interculturalidade é uma concepção importante para garantir nossa convivência entre os diferentes. E, para um curso de Pedagogia Indígena esses aspectos são de suma relevância. Para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça de forma significativa serão imprescindíveis as articulações com os mestres indígenas que possuem a sapiência de cada povo. Tais articulações vão assegurar que o ensino promova aprendizagens satisfatórias.

Pensando nos conhecimentos e saberes tradicionais, em relação as escolas indígenas é possível afirmar que, tais espaços, prescindem de um processo pedagógico diferenciado, pautado no aprendizado das crianças e na conquista da sua autonomia cultural. Para trabalharem pedagogicamente os saberes universais articulados aos saberes culturais é imprescindível a interação da equipe de professores. Creio que um processo interdisciplinar fundamentará uma articulação dos conhecimentos técnico-científicos com os conhecimentos tradicionais e saberes indígenas. (Leticia Laleska Gabriel, professora kaingang, 2018)

Segundo Wagner Roberto Amaral em tese de doutorado (2010), o sentido da interculturalidade se apresenta na possibilidade de intercâmbios, debates, reflexões, aprendizagens e descobertas socioculturais sobre o universo indígena e não indígena. É pela linguagem que as perspectivas de mediação e reflexão, passam a ser elaboradas entre e por esses sujeitos. A linguagem contribuiu para que outros conhecimentos, saberes, realidades e sujeitos sejam pautados, ouvidos, reconhecidos e debatidos no seu interior, assim como os conhecimentos sistematizados pela academia se coloquem a serviço das comunidades indígenas. Daí o processo intercultural passa a ser efetivado. E neste contexto está a relevância em desenvolver uma prática pedagógica de intercâmbios culturais.

Constata-se nos relatos a ênfase em aspectos da cultura indígena que passam a ser redescobertos, pautados e afirmados pelos estudantes indígenas em seu processo de formação, gerando uma positiva e afirmativa interlocução entre os conhecimentos acadêmicos discutidos e os conhecimentos tradicionais e culturais das etnias Kaingang e Guarani nas suas respectivas comunidades. Nesse sentido, as experiências de

interculturalidade mais significativas relatadas pelos entrevistados revelam intercâmbios realizados entre os estudantes indígenas, estudantes não indígenas e comunidades indígenas, não necessariamente mediados pela dinâmica docente e institucional. Este aspecto pode revelar, sobretudo, a ausência de discussões que pautem as questões indígenas nos conteúdos acadêmicos desenvolvidos pelos professores e pelo curso em que os estudantes indígenas estão envolvidos, bem como de projetos de pesquisa e extensão articulados às suas comunidades de origem. A explicitação e análise de aspectos das relações interculturais apresentados possibilitam compreender a importância e o significado dos conhecimentos pautados, selecionados, debatidos e aprendidos na universidade pelos estudantes indígenas como chave de seu retorno à sua comunidade de origem e de permanente intimidade e identidade étnica. (AMARAL, 2010 p.379).

A identidade étnica tem na língua sua base de informações e elos de mediação entre conhecimentos, saberes e práticas de cada povo. Também é pela linguagem que se transmite os conhecimentos e informações importantes e significativas nas comunidades, fortalecendo um processo de empoderamento. O sujeito indígena carrega consigo a universidade com seu simbolismo, seu status e a representação que confere e os credencia junto a seus pares, por meio da língua.

A língua indígena é único instrumento que restou dos nossos antepassados que foi deixado para nós, portanto é preciso que todas as terras indígenas do Paraná: Dar a importância de valorizar a cultura, aprender e escrever na sua própria língua materna. Portanto neste curso de licenciatura plena os estudantes (acadêmicos) aprenderão a escrita e oralmente as línguas indígenas de um forma adequada a toda as situações sociais no próprio convívio diário para ser o bom profissional bilíngue e escritor na sua própria língua. (Danuza Korig Barnardo Fernandes, Pedagoga e professora de língua Kaingang, 2018).

A oferta do curso de Pedagogia Indígena terá como objetivo principal atender essas demandas sociolinguísticas e assim contemplar o ítem IV da Diretriz que imprime “a promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências” como um de seus pilares na construção de cursos para a educação indígena. Neste contexto será imprescindível “a contratação de sábios para transmitirem seus conhecimentos nas escolas/ Dar continuidade ao conhecimento dos antigos” (I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Documento Final. 2009, p.143).

3. QUALIDADE SOCIOCULTURAL

Ao considerar a formação de pedagogos e professores para a educação escolar indígena torna-se relevante considerar o processo cultural no qual se estabelecem os movimentos que vão caracterizando cada povo indígena. Kastelic (2014) em sua tese de doutorado fundamenta o estudo sobre cultura em Cuiche (1999) e defende a ideia de que para a compreensão do conceito de cultura é imprescindível,

[...]o aprofundamento e a ressignificação desse conceito na atualidade, quando se passou a considerar a interculturalidade, o que contribuiu para o distanciamento em relação a uma compreensão da cultura como uma herança imutável, que passa de uma geração a outra, e para a aproximação em relação à (re) construção de uma definição dinâmica da cultura, inscrita na história das relações sociais, relacionada ao jogo da distinção, a qual gera como resultado, as diferenças culturais. O autor nos alerta, no entanto, para o fato de que há uma hierarquia entre as culturas, correspondente às hierarquias sociais, revelando conflitos subjacentes que indicam diferentes posições de força e relações de poder, muito embora aquele considerado o mais fraco jamais se encontre totalmente desarmado no jogo cultural, abrindo possibilidades também para a resistência. Considerando que todas as culturas são interdependentes, embora possam ser obrigadas a viver parcialmente sob a imposição

daquela definida como dominante, nada impede que sejam vivenciados valores e práticas originais que dão sentido à existência. (KASTELIC, 2014, p. 90).

Para compreender e tratar o processo de inclusão e respeito aos movimentos culturais de cada território etnoeducacional é fundamental entender que cada território indígena e suas manifestações culturais estão impregnadas de relativismos. Nesse contexto as culturas são manifestações que ocorrem no plural.

Nesta perspectiva, recorrer ao relativismo cultural é postular que todo o conjunto cultural tem uma tendência para a coerência e certa autonomia simbólica que lhe confere seu caráter original singular, e que não se pode analisar um traço cultural independentemente do sistema cultural ao qual ele pertence e que lhe dá sentido. [...] É preciso saber considerar a dependência ou ainda a interdependência. E, através de uma justa aplicação do princípio metodológico, é preciso também localizar a autonomia (relativa) que caracteriza cada sistema cultural. (Cuche, 1999 apud Kastelic, 2014, p. 90).

Diante dessas considerações a cultura de um povo se promove relativizada porque articulada com saberes, práticas e conhecimentos do passado e presente, projetados para o futuro que se deseja identificado em um momento histórico, embora receptivo às manifestações culturais de toda a humanidade. Portanto a cultura de cada povo é uma forma identitária que retrata também uma compreensão sobre outras manifestações culturais. Daí que a educação indígena requeira para sua emancipação política e cidadã também a educação escolar indígena, como processo metodológico dinâmico e *moto continuo* respeitando a diversidade.

[...]posso afirmar que uma perspectiva póscolonialista propõe rompimento com a resistência às explicações holísticas sobre cultura, nas quais subjaz tanto a diferenciação quanto os pontos de convergência e de influência entre umas e outras, caracterizando a interculturalidade, pela impossibilidade de homogeneizar ou de traçar linhas de fronteira. Tal

compreensão dos processos dinâmicos pressupõe uma noção de cultura cujos valores são sempre incompletos e contrários a qualquer menção de estagnação e de essencialização. O conceito de cultura, aqui adotado como orientador, carrega em si estratégias de processos dinâmicos e abertos a serem construídos e questionados por novas perspectivas, [...]. (Kastelic, 2014, p.91)

Com base nessas reflexões, o curso de Pedagogia Indígena ofertado pela Unicentro deverá respeitar a cultura Guarani, Kaingang e Xetá como aprendiz um da cultura do outro. O processo teórico metodológico implementado não deverá favorecer o juízo de valor ou sobrepor culturas, mas sim propiciar as manifestações da diversidade cultural. É imprescindível o “diálogo entre saberes tradicionais próprio de cada povo e os saberes técnico-científicos.” (I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Documento Final. 2009, p.143).

Diante do exposto a qualidade cultural passa a ser constituída na articulação e interação entre as culturas de cada povo em comunidades distintas. As culturas passam a ser um espaço dinâmico de intercâmbio entre as etnias e o território etnoeducacional metodologicamente valoriza e promove aprendizagens mútuas com a troca de experiências. A proposta fundamentar-se-á na promoção do diálogo entre os povos que fundamenta a aprendizagem político-social que emancipa e assegura a autonomia.

Por acreditar que também a formação para a educação escolar indígena, transforma a realidade sociocultural a partir do olhar sobre si mesmas, e que as práticas sociais de cada povo pode ser objeto de um trabalho pedagógico socioeducativo, é um projeto e uma meta. Para tanto, é imprescindível uma forte crença na pesquisa e na construção científica que serve para melhorar a formação humana e, concomitante aprimorar a formação pedagógica para além da docência escolar regular entre os pedagogos, entre os professores e entre todos que de alguma forma desejem ou necessitem de tal formação. Esse é um objetivo a ser assegurado pelas instituições de ensino que trabalham com a formação inicial e continuada de pedagogia e outras licenciaturas.

Essa é uma alternativa para não cair nas armadilhas do sistema neoliberal, produtivista, que imprime uma elaboração, quase sempre, pragmática da Pedagogia e do processo educativo como um todo, em todos os espaços. É importante perceber-se contextualizado, aprofundar as análises

desta contextualização e encaminhar soluções e alternativas promovendo a qualidade social do que implica tal transformação desejada. Estamos em um espaço aberto às análises e sugestões. É aqui que se encontram algumas possibilidades, como as que se refere Franco:

[...] o que pode e deve ser a pedagogia hoje? Acredito que ela deva ser, certamente, a ciência que organiza as ações, reflexões e pesquisas na direção das principais demandas educacionais brasileiras contemporâneas, com vistas à: qualificação da formação de docentes como um projeto político-emancipatório; organização do campo de conhecimentos sobre a educação, na ótica do pedagógico; articulação científica da teoria educacional com a prática educativa; transformação dos espaços potenciais educacionais em espaços educativos/formadores; qualificação do exercício da prática educativa na intencionalidade de diminuir práticas alienantes, injustas e excludentes, encaminhando a sociedade para processos humanizatórios, formativos e emancipatórios (FRANCO, 2008, p. 117).

Em outras palavras, a Pedagogia é social e deve ser. Não obstante, está a mercê das ideologias produzidas socialmente, e por isso, também, se justifica a necessidade de uma formação que enfrente essas e outras contradições. Aí reside o processo formativo e se revela a importância dele. É imprescindível formar para que a atuação não se faça mais uma vez reprodutivista e mercadológica. É possível afirmar que essa formação desejada pode auxiliar nas análises da formação do pedagogo escolar e, quiçá, também a transformar. A Pedagogia, pois, como ciência da educação, não pode restringir seu objeto à educação escolar formal. É possível circunscrever conteúdos que mereçam atenção, porém não é possível restringir os espaços do educativo e do educacional, estes, relacionados às demandas advindas das necessidades socioculturais, como é o caso dos povos indígenas. É nesse contexto que a Pedagogia Social, **para o** social e **pelo** social vai se delineando, em uma dimensão sociocultural e socioeducativa.

Pensar a Pedagogia para além da sala de aula, para além da docência escolar regular, para além do processo formal de educação é olhar de novo o mesmo objeto, mas olhar de forma diferente.

A criação e implementação dos territórios etnoeducacionais são estratégicos para o avanço da educação escolar indígena, comprometendo instituições e seus gestores com Planos de ação elaborados participativamente para atender a demandas, interesses e direitos dos povos indígenas. (I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Documento Final. 2009, p.156)

Olhar, nesse momento, o processo de educação para fora e para dentro do campo que a circunscribe. O território etnoeducacional promove esse olhar direcionado aos povos indígenas. Importa, o aprofundamento na área de conhecimento da Pedagogia como campo de formação e como prática social transformadora.

É fundamental que se incorporem as novas realidades sociais à formação do Pedagogo ampliando sua ação pedagógica e, também, sua ação docente para outros espaços de educação formal e não formal. Nesse enfoque encontra-se uma reflexão sobre a chamada Pedagogia Social, que segundo Viché González é a:

Práctica pedagógica que a través de los años ha generado un paradigma propio, así como una metodología educativa personalizada, que la inscriben en el marco de los más comprometidos posicionamientos de tipo didáctico, en cuanto que práctica y metodología propia de la educación en su sentido más socializador, integrador y solidario, el que apuntan con su pensamiento, sus actitudes y su práctica los Pedagogos de la Cultura (VICHÉ GONZÁLEZ, 2006, p. 16).

Esse contexto relaciona prática e teoria, é uma Pedagogia Social que prioriza a práxis, é inadmissível o enfoque teórico nesta perspectiva pedagógica sem uma carga significativa de prática. Esse aspecto que inter-relaciona teoria-prática também aparece no posicionamento filosófico. Como eixo condutor dessas práticas socioeducativas e, de uma possível formação, encontramos, entre os autores espanhóis, as ideias de Paulo Freire. No Brasil, temos a concepção de Paulo Freire em defesa da emancipação dos sujeitos que a partir de uma educação problematizadora, “passam a ter vez e voz para discutirem seus problemas e as saídas organizadas para eles” (SCOCUGLIA, 2009, p. 236). E, continua Scocuglia, “Freire imprime à dialogicidade, a força, a arma com a qual os

oprimidos se organizam contra os opressores. ” Portanto, no Brasil Freire também é reconhecido como um dos autores que fundamenta as reflexões sobre a Pedagogia Social e também a atuação dos pedagogos que se dedicam ao estudo sobre as demandas socioeducativas e socioculturais advindas da realidade social. Isso porque se considera sua organicidade entre método e conteúdo relacionada a uma prática social ancorada no processo reflexivo. Assim, o processo educativo que acontece por meio das manifestações culturais torna-se objeto reflexivo que merece atenção, dado ao “campo de atuação”¹ que pedagogos e outros educadores acabam por inserir-se: um campo socioeducativo e sociocultural. Segundo Caliman (2011), nesse campo se entrecruzam as dimensões “*políticas, pedagógicas e socioculturais*”. Dessa forma, à Pedagogia, entendida como ciência da educação, cabe a análise sobre novos processos educativos que surgem a partir das demandas socioeducativas. Identificam-se assim contradições teóricas, práticas e políticas, que estão postas em todo o campo educacional.

Essas questões propiciam o entendimento da complexidade da discussão, particularmente, em relação à formação de pedagogos e professores para atender os povos indígenas. Pois, processos socioeconômicos tendem a colocar as comunidades indígenas, e outras minorias, a margem da produção e apropriação dos conhecimentos técnico-científicos gerados no contexto da formação inicial e continuada. Portanto é urgente a oferta de cursos que venham a atender essa demanda respeitando outras categorias que permeiam a construção do conhecimento como é o caso da cultura entre os povos indígenas.

A partir dessa ótica, pensar uma Pedagogia Social dentro das dimensões sociocultural e socioeducativa, é pensar em uma Pedagogia com **qualidade social**, é analisar e interpretar contextos ainda não totalmente explorados, como é o caso da educação para os povos indígenas.

¹“Campo de atuação”: é o espaço, o lugar onde aqueles que pertencem a um “campo intelectual”, efetivam suas ações. Colocam em prática seu “campo cultural”, que relaciona temáticas e problematizações. Confere Bourdieu (2002, ps. 9-10). O campo de atuação também estará submetido às condições históricas e sociais. “Una vez conocidas las condiciones históricas y sociales que hacen posible la existencia de un campo intelectual - una vez definidos, al mismo tiempo, los límites de validez de un estudio de un estado de este campo, este estudio adquiere entonces todo su sentido, porque puede captar “en acto” la totalidad concreta de las relaciones que integran el campo intelectual como sistema.” (BOURDIEU, 2002, p. 17). Se reconhece portanto, o “peso funcional” das partes que culturalmente formam o todo e, ao mesmo tempo, indicam uma “pluralidade de potenciais sociais” que se distinguem em diversos campos de atuação no mesmo campo intelectual.

Qualidade Social na educação - Uma educação que tenha em seu fundamento o desejo inerente de construir a cidadania crítica, que contribui para a organização de uma sociedade justa, fraterna e transformada, sempre em prol do bem coletivo. Uma educação que priorize em suas relações transversais a análise crítica e a interação com o meio e com os outros homens, aprendendo a conviver de forma sustentável. (Orzechowski, 2014, p.24).

Nestes campos de atuação, onde a educação se constrói com qualidade socioeducativa e requer análise “do problema da base do sistema como garantia vital à democratização e emancipação das amplas maiorias excluídas” (NUNES, 2003). A oferta de uma Pedagogia Indígena, passa a ser definida por uma concepção teórica a partir de parâmetros da educação crítica. É também uma escolha política, com interesse sociocultural dentro de um contexto socioeducativo. Guilhermetti (2007) escreve que:

[...] fazer uma discussão sobre a educação a partir de outro conceito, como o da formação cultural, ou seja, da Bildung hegeliana e marxista que vê a formação como mediação ou produto das relações entre os homens e a natureza, que expressa criatividade ou a exteriorização da subjetividade humana, é fundamental para resgatar o sentido de autonomia e de humanidade no processo formativo (GUILHERMETTI, 2007, p. 28).

Fazer educação de cunho sociocultural, socioeducativo é rever conceitos e práticas. Portanto, o processo educativo requer uma reflexão mais nobre sobre o social e sobre a cultura ali produzida. É, acima de tudo, querer uma educação diferente, de cunho libertador e comprometido com a coletividade. Uma educação que além dos conteúdos cognitivos dispostos nas matrizes curriculares dê atenção à “sensibilidade social” que identifica a valorização da estética e da ética no interior do convívio coletivo, que importa ser mais político e mais educativo. É ir ao encontro da maioria e estabelecer vínculos concretos que convidam e provocam ao ato reflexivo. Nessa maioria encontramos o povo brasileiro. Em todos esses espaços estão contemplados os aspectos socioculturais.

É aqui, nesse entrecruzamento de teorias, saberes e intenções que podemos encontrar a necessária relação entre Pedagogia e o processo sociocultural/socioeducativo. Essa relação é intrínseca. Torna-se base fundamentante do processo educativo para uma Pedagogia Social. Pedagogia Social porque preocupada com os aspectos sociais que vão sendo construídos na ação do cotidiano comunitário. Pedagogia que respeita, analisa e compreende a identidade dos sujeitos que vão se construindo na vivência entre os pares. Nesse sentido, fazer Pedagogia em outros espaços que não o da escola regular, é aprender a conviver com sentidos e estruturas diferentes, é o grande desafio a que nos propomos.

4. O RECONHECIMENTO DO VALOR E DA EFETIVIDADE PEDAGÓGICA DOS PROCESSOS PRÓPRIOS E DIFERENCIADOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS POVOS E COMUNIDADES INDÍGENAS

Na formação de Pedagogos indígenas será priorizado o contexto sociolinguístico, o elemento da territorialidade e o processo intercultural de cada povo: Guarani, Kaingang e Xetá. Cita-se estas etnias por serem atendidas pelo território etnoeducacional, onde se implementará a oferta do curso pela UNICENTRO. Neste contexto o processo de ensino e de aprendizagem revela-se fundamentado em duas concepções pedagógicas, uma que atenderia os conhecimentos técnico-científicos e outra que atenderia os saberes e conhecimentos tradicionais. A articulação interdisciplinar será uma constante e deverá embasar o processo. Também a concepção da transdisciplinaridade terá que embasar as práticas pedagógicas garantindo a integração entre saberes indígenas e os conhecimentos técnico-científicos.

Segundo Oseias Poty Miri Florentino, Guarani e professor da Escola Estadual Indígena Vera Tupã da Aldeia Palmeirinha, na formação acadêmica é de grande relevância para a realidade indígena e não indígena ressaltar os conhecimentos dos anciões para a dialética dos sujeitos envolvidos neste processo de aquisição da criticidade reflexiva. Portanto, as disciplinas que abordarão nestas perspectivas deverão ser pensadas com a participação destes sujeitos que convivem e que estruturam essa realidade, neste caso as comunidades indígenas. Desta forma, as temáticas que deverão ser relacionadas partem dos **movimentos sociais e direitos** destes povos, para fortalecer a luta como a classe e organização que fazem parte da conjuntura política deste sistema. As **políticas**

de **educação indígena**, devem ser organizadas de uma forma abrangente para ressaltar a sua importância no currículo de formação dos acadêmicos. Para este fim, a **metodologia de pesquisa dos etnoconhecimentos** é que sanarão estes questionamentos, de saber o que buscar para suas comunidades, apresentando **os fundamentos da educação escolar indígena** e compreendendo-as e como elas são percebidas em suas especificidades, bem como suas filosofias de vidas educacionais. Quais são as concepções da infância indígenas e não indígenas, para que sejam proporcionando as **práticas pedagógicas na educação escolar** em todo o seu âmbito de desenvolvimento enquanto sujeitos críticos da sociedade.

Sem deixar o **bilinguismo** utilizado em todos os aspectos de lutas e estratégias, como garantia de acesso às preposições fundamentais que os identifica como indígenas, podendo ser avaliados a aprendizagem bilíngue deste processo.

É fundamental reconhecer a **arte indígena** em suas perspectivas de vida, o que são retratados e os seus significados cosmológicos que enaltece como etnias, seus rituais e crenças, ou místicas que são identificadas na concepção dos saberes indígenas. A **musicalidade**, a produção de materiais didáticos para este fim desde para os anos iniciais até o ensino médio. Estrutura-se assim as bases de conhecimentos tradicionais das comunidades com a participação dos anciões e seminários extraclases que acontecem na *casa sagrada* (**termo mais recente utilizada pelos Guarani para definir a casa de reza**).

Para Oséias Poty Miri Florentino, esse respeito e atenção para com os saberes indígenas proporcionará o fortalecimento dos conhecimentos tradicionais, não apenas para os acadêmicos indígenas, mas, para todo um povo que busca visibilidades dos conhecimentos que deveriam ser reconhecidas como filosofia de vida social confrontado com aquelas trazidas do ocidente, que são perpetuadas e naturalizadas como conhecimentos que o acadêmico deve se apropriar durante o processo de formação.

Diante destes aspectos é importante que o processo de ensino e de aprendizagem se revele dentro da **categoria de práxis**. As disciplinas teóricas convertem-se em práticas ao longo da formação, porém, sem se resumir às técnicas. É nesse conceito de práxis que se sustenta a subcategoria da relação teoria-prática. Essa é uma perspectiva de trabalho possível, dentro de uma concepção que qualifica

a prática educativa em uma práxis, entendida por Freire como “uma ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”(FREIRE, 1982,p.40). Assim a práxis não é uma ação exclusiva de quem ensina, mas principalmente de quem aprende. Também não é uma atividade só teórica, ou só prática. Mas será uma atividade teórico-prática: uma prática que se teoriza e uma teoria que se evidencia na prática. Parafrazeando Vazquez (2007, p. 291), práxis é uma consciência teorizada no processo prático. Refletir sobre a prática é torná-la conscientemente teorizada. Portanto, a *práxis* existe na interseção entre a prática e a teoria que alicerça a ação consciente do sujeito. Segundo Franco, (2008) “A práxis é ativa, é vida, dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada.” Por ser a Pedagogia uma ciência das práxis, a Pedagogia confirma-se na sua imersão na prática social. A Pedagogia que é social passa a ter uma concepção que caracteriza a prática educacional como uma *práxis* pedagógica que está na educação escolar mas também além dela. Isso porque na *práxis* está uma realidade socioeducativa e sociocultural “transformadora que responde a necessidades práticas e implica em certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz. ” (VAZQUEZ, 2007, p.257). Torna-se práxis educativa e assim contempla a educação formal e não formal que fundamenta a educação escolar, a educação social, a educação popular e neste curso ofertado pela UNICENTRO, contempla a educação indígena, que vai além dos conhecimentos técnico-científicos, são práticas impregnadas de ética com uma carga de práxis social.

Para compreender a *práxis* também na proposição de práxis social a concepção trabalhada por Paulo Freire que defende a ideia de conscientização sobre a realidade onde cada sujeito se insere, pode ajudar. A práxis social fundamenta-se em um processo cultural de conscientização que emancipa os homens e, portanto, acontece em todas as camadas sociais porque os homens para abandonar a figura de dominados não devem se transformar em dominantes. E, os dominantes se conscientizam de sua ação de opressão, percebendo que mais adiante são fruto também de domínio massificador e alienante. Daí que a práxis social, esteja pensada e refletida no contexto sociocultural de cada sujeito.

Dentro do processo de ensino-aprendizagem, para o curso de pedagogia indígena todos os elementos acima deverão ser apreciados para que a prática pedagógica se estabeleça de forma a atender a demanda de articular saberes, práticas e conhecimentos. Além da necessidade dessa

articulação é imprescindível priorizar os encaminhamentos didáticos em relação **ao tempo e os espaços** na organização do trabalho pedagógico entre a gestão de processos institucionais integrando escolas-secretarias de educação-universidade, bem como a gestão dos processos de ensino. Para o curso de formação inicial em pedagogia indígena da Unicentro o tempo será organizado dentro da concepção didática que se organiza pela alternância. A exemplo da organização de tempo que já é efetivada pelas escolas do campo a formação em Pedagogia Indígena se organizará dentro de um calendário estabelecido respeitando a organização político-cultural dos povos indígenas. Neste sentido também o uso dos espaços além da Universidade integrando-se aos espaços das aldeias servirá de incentivo aos indígenas que se matricularão. É já de conhecimento que os povos indígenas têm uma dinâmica de proximidade com os filhos e familiares e, neste aspecto, o espaço educacional sendo alocado quanto mais próximo da **comunidade** melhor. Assim a Universidade atende a uma demanda sociocultural a que os indígenas estão preservando que é ter os filhos sempre por perto participando das atividades com suas mães e seus pais. Esse aspecto vem atender o que se solicitou na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena em 2009 que é a escolarização respeitando o território etnoeducacional, ou seja, aproximar-se da comunidade indígena para promover o processo educacional.

São os **espaços formativos** que promovem à articulação inerente a cultura indígena entre meio ambiente e o sujeito que nele existe com sustentabilidade. É neste aspecto que tomam relevância as **práticas agroecológicas**, as quais, remetem à recuperação dos saberes tradicionais, a um passado no qual o humano era dono do seu saber, a um tempo em que seu saber marcava um lugar no mundo e um sentido da existência. Os saberes agroecológicos são uma constelação de conhecimentos, técnicas, saberes e práticas dispersas que respondem às condições ecológicas, econômicas, técnicas e culturais de cada geografia e de cada população. Estes saberes e estas práticas não se unificam em torno de uma ciência: as condições históricas de sua produção estão articuladas em diferentes níveis de produção teórica e de ação política, que abrem o caminho para a aplicação de seus métodos e para a implementação de suas propostas. Os saberes agroecológicos se forjam na interface entre as cosmovisões, teorias e práticas. A Agroecologia, como reação aos modelos agrícolas depredadores, se configura através de um novo campo de saberes práticos para uma agricultura mais sustentável, orientada ao bem comum e ao equilíbrio ecológico do planeta, e como uma ferramenta para a

autossustentabilidade e a segurança alimentar das comunidades rurais.

A Agroecologia não é somente uma caixa de ferramentas ecológicas para ser aplicada pelos agricultores. Da maneira como é trabalhada por Altieri, Gonzáles de Molina, Sevilla ou Gliessman, as condições culturais e comunitárias em que estão imersos os agricultores, sua identidade local e suas práticas sociais são elementos centrais para a concretização e apropriação social de suas práticas e métodos. A Agroecologia poderia converter-se, assim, na ponta de lança para a cristalização de um paradigma de produtividade ecotecnológica.

São estes os aspectos elencados para fundamentar a relação entre o ensino e a aprendizagem dentro do curso de Pedagogia Indígena que será ofertado pela UNICENTRO.

4.1 Articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena

Pensar o projeto de gestão que embasa as políticas públicas para Educação Escolar Indígena, nos últimos 20 anos, é reconhecer a necessidade de identificar-se com o processo de construção cultural dos povos indígenas. Foi importante que a Constituição Federal legitimou novos paradigmas para as relações entre Estado brasileiro e povos indígenas, pautados pelo reconhecimento, valorização e manutenção da sociodiversidade indígena. Os Sistemas de Ensino, ao implementarem essas políticas, se referenciam em um conjunto de princípios, ideias e práticas educativas, discutidos e experienciados pela articulação entre o movimento social indígena e indigenista, emergente em meados da década de 1970. Desse importante movimento, origina-se o conceito de educação escolar indígena como direito, caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, pela vital associação entre escola/ sociedade / identidade, e em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena. O exercício, no dia-a-dia, de professores, lideranças e seus aliados para a ressignificação da instituição escola – modelada historicamente pela negação da diversidade sociocultural – em um espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos, sugeriu as diretrizes político-pedagógicas da interculturalidade, do bilingüismo/multilingüismo, da diferenciação, da especificidade e da participação comunitária, formando consensos sobre como

seria uma educação escolar protagonizada pelos povos indígenas e associada a seus próprios projetos societários.

No âmbito da democratização do Estado brasileiro, esses marcos defendidos pelo movimento social tornaram-se balizas para as políticas públicas e importantes textos legais incorporaram esses princípios, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação, além das normatizações do Conselho Nacional de Educação. Muitos avanços ocorreram a partir dessas mudanças, mas a extensão e efetividade dos direitos educacionais dos povos indígenas encontram inúmeros impasses e obstáculos no âmbito do Regime de Colaboração e da organização dos Sistemas de Ensino no Brasil. Recentemente a ação “saberes indígenas” vem contribuindo no movimento de articulação entre saberes tradicionais e conhecimentos técnico-científicos.

Neste contexto das políticas públicas a gestão de um curso de formação inicial em pedagogia indígena, como é o caso, tende a atender as prioridades das comunidades indígenas e suas políticas de afirmação. E, toma por base o documento final da Conferencia para Educação Indígena de 2009. Portanto a gestão institucional passa pela importante e necessária articulação entre as secretarias Municipais e de Estado, as diretrizes emanadas do MEC e os órgãos internos da instituição de oferta, sem deixar de atender a organização e o movimento sociocultural dos povos indígenas. Outro ponto importante foi a confirmação dos Territórios Etnoeducacionais, já editado pelo Decreto no 6.861/2009, como uma nova forma de gestão da educação escolar indígena que, sem romper com o regime de colaboração, estabelece novas formas de pactuar ações visando a oferta de educação escolar a partir do protagonismo indígena. Esse protagonismo indígena acontece quando a gestão acolhe os professores índios, os anciões e mestres da cultura e dos conhecimentos tradicionais indígenas. É diante destes aspectos que o curso ora se apresenta para oferta na Aldeia do Rio das Cobras no município de Nova Laranjeiras.

Concomitante o curso que será ofertado terá também por base a organização do trabalho pedagógico para as escolas que ofertam a educação escolar indígena, daí a necessidade de atender a Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Essa Diretriz indica os fundamentos que deverão ser trabalhados dentro do curso de Pedagogia Indígena, a saber:

Art.2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo;

IV – a organização escolar própria.

Parágrafo Único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I- suas estruturas sociais;

II- suas práticas sócio-culturais e religiosas;

III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e aprendizagem;

IV- suas atividades econômicas;

V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena.

Art 4º As escolas indígenas, respeitados os preceitos constitucionais e legais que fundamentam a sua instituição e normas específicas de funcionamento, editadas pela União e pelos Estados, desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as seguintes prerrogativas:

I – organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das

atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas;

II – duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade.

Art. 5º A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base:

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;

II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnicocultural de cada povo ou comunidade;

III - as realidades sociolinguística, em cada situação;

IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;

V – a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Assim os processos de gestão na educação integrarão os aspectos da gestão política-administrativa do curso e da educação escolar indígena buscando fundamentar a organização do trabalho pedagógico tanto para a gestão do ensino-aprendizagem, bem como para a gestão das políticas públicas para a educação escolar indígena.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão apresentada neste trabalho sobre o projeto pedagógico e a implantação do Curso de Pedagogia Indígena da Universidade Estadual do centro oeste do Paraná – Unicentro destaca o esforço para pensar e atender uma demanda antiga das comunidades indígenas da área de abrangência territorial da universidade.

O maior desafio institucional é conseguir viabilizar uma base formativa comum que seja capaz de construir elementos aglutinadores das três etnias (kaingang, xetá e guarani) envolvidas no projeto e, ao mesmo tempo, não perder de visto a singularidade da riqueza cultural de cada um desses povos. Assim, pelo menos três aspectos devem ser considerados para considerar essa ambivalência entre o plural e o singular das comunidades indígenas: a identidade linguística, os costumes e tradições e as relações territoriais. Por isso, o Curso de Pedagogia Indígena da Unicentro deverá fazer uma avaliação processual de cada etapa do projeto e ter a serenidade necessário de fazer as correções necessárias durante o próprio percurso formativo.

Diante da atual conjuntura política do Brasil, os docentes e gestores desse projeto devem ter consciência a implantação do Curso de Pedagogia Indígena da Unicentro constitui uma ação política e pedagógica que enfrente ideias preconceituosas e reconhece a cultura indígena como integrante da própria cultura e da formação do povo brasileiro. Portanto, a continuidade deste projeto com ofertas futuras poderá consolidar uma experiência muito significativa para a educação brasileiro. Este é o nosso desafio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALMEIDA, Wagner Berno de. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais. R. B. Estudos Urbanos e Regionais, São Carlos/SP, V.6, N.1 / maio 2004.

AMARAL, Wagner Roberto. As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do paraná: sujeitos e pertencimentos. Tese de doutorado. Curitiba: Universidade Federal do paraná, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Campo de poder, campo intelectual**. Buenos Aires: Montessor/Junga Simbólica, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 6861/2009**. Palácio do Planalto, 27/05/2009. Disponível em: www.planalto.gov.br

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNB/CEB 014 de 14 de agosto de 1999. Disponível em: www.portal.mec.br

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. Disponível em: www.portal.mec.br

CALIMAN, Geraldo. **Entrevista**. 3º Congresso Ibero-Americano de Pedagogia Social e XXIV Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social. Canoas, 19 out. 2011.

Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I). **Documento Final**. 2009. Disponível em: www.ipeia.gov.br

ENTREVISTAS Sara Katu Florentino, professora Guarani, 2018. Leticia Laleska Gabriel, professora kaingang, 2018. Danuza Korig Barnardo Fernandes, Pedagoga e professora de língua Kaingang, 2018. Oseias Poty Miri Florentino, Guarani e professor da Escola Estadual Indígena Vera Tupã.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FURLAN, Sueli Ângelo. Florestas culturais: manejo sociocultural, territorialidades e sustentabilidade. Agrária, São Paulo, nº3, pp. 3-15, 2006 . p. 5.

GONZALEZ, Mario Viché. **Una pedagogía de la cultura**: la animación sociocultural. Zaragoza: Certeza, 2006.

GUILHERMETTI, Paulo. **Educação e sensibilidade**. Guarapuava: UNICENTRO, 2007.

KASTELIC, Eloá Soares Dutra. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA MICROCOMUNIDADE DE SANTA ROSA DO OCO'Y**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2014.

MELIÀ, Bartomeu. A experiência religiosa Guarani. In: MARZAL, Manuel M. O Rosto Índio de Deus. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 293-357. (Col. Teologia da Libertação, série VII, v. 1).

NÖTZOLD, Ana L. V.; MANFROI, N. M. (Org.). Ouvir memórias contar histórias: mitos e lendas Kaingang. Santa Maria: Pallotti, 2006.

NUNES, César. **Educar para a emancipação**. Florianópolis: Sophos, 2003.

ORZECOWSKI , Suzete T. A Pedagogia é Social! Novas edições acadêmicas: Saarbrucken-Alemanha, 2017.

Resolução.CEB/CNE 03/1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>

Resolução nº1 de 7 de janeiro de 2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Disponível: www.portal.mec.gov.br

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A Pedagogia Social de Paulo Freire como contraponto da pedagogia Globalizada. In: SOUZA NETO, João Clemente de et al. (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

TOMMASINO, Kimiye. Homem e natureza na ecologia dos Kaingang da bacia do Tibagi. In: Novas Contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang. Londrina: Eduel, 2004. p. 157.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da práxis. Buenos aires: Clascso; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Como citar este artículo: Orzechowski, Suzete Terezinha; Guilhermeti, Paulo (2020); O curso de pedagogia indígena na Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – Brasil: Uma proposta de articulação entre os saberes indígenas e as concepções científicas que se interrelacionam na garantia dos direitos sociais ; en <http://quadernsanimacio.net> ; n° 31; enero de 2020; issn: 1698-4404