

# FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS E PEDAGOGOS INDÍGENAS NO PARANÁ: Diálogos Entre a Universidade e o Território Indígena

Marcos Gehrke<sup>1</sup>

## RESUMO

O texto trata da formação inicial de pedagogas e pedagogos indígenas, demandada pelo território indígena de Rio das Cobras – Paraná e desenvolvida na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Justifica-se que após duas décadas de política específica de inclusão de indígenas no Ensino Superior no Paraná o número de professores formados não atende à demanda das 40 escolas indígenas do Estado. Socializa e discute os elementos da experiência de formação de pedagogas/os indígenas na Unicentro. Pesquisa qualitativa, conjuntura a formação superior indígena; realiza a análise documental, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso. Trabalho mediado com a fundamentação teórica-legal. Conclui que ocorreram conquistas legais/jurídicas no Brasil pautadas pelos povos indígenas. Destaca que os elementos do projeto buscam incorporar a pedagogia da alternância, o bilinguismo, a interculturalidade, a produção de material didático e a itinerância. Mostra que a gestão, condução coletiva entre universidade-comunidade, representa um avanço na formação de pedagogas e pedagogos. Destaca haver limites na criação de um curso específico para os povos indígenas, como a falta de financiamento, a incorporação da cultura indígena e a necessidade da formação de educadores. Reforça que a construção coletiva, a tomada de posição e decisões diante das propostas empoderou a todas e todos. A universidade aprendeu com as culturas indígenas, e essas aprenderam com a cultura universitária, fato que fortalece a totalidade. Destaca ser necessário avaliar o papel da oralidade na formação; formar mestres e doutores indígenas para incorporá-los no quadro da universidade.

**Palavras-chave:** formação de professores; Projeto Político-Pedagógico; povos originários.

## INITIAL TRAINING OF INDIGENOUS EDUCATORS IN PARANÁ: DIALOGUES BETWEEN THE UNIVERSITY AND THE INDIGENOUS TERRITORY

## ABSTRACT

This paper discusses the initial training of indigenous educators, requested by the indigenous territory of Rio das Cobras - Paraná, and developed at the Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). It justifies that, after two decades of specific policies for the inclusion of indigenous people in higher education in Paraná, the number of trained teachers does not meet the demand of the 40 indigenous schools in the state. The paper shares and discusses elements of the experience of training indigenous educators at Unicentro. It is a qualitative research that examines the context of indigenous higher education and conducts document analysis, such as the course's political-pedagogical project. The work is based on theoretical-legal foundations. It concludes that there have been legal and judicial achievements in Brazil driven by indigenous peoples. It highlights that the project's elements seek to incorporate alternating pedagogy, bilingualism, interculturality, the production of educational materials, and mobility. It shows that the collective management and conduct between the university and the community represent an advance in the training of educators. However, it notes the limitations in implementing a specific course for indigenous peoples, such as a lack of funding, the incorporation of indigenous culture, and the need to train the trainers. It reinforces that collective decision-making and empowerment through these proposals benefited everyone. The university learned from indigenous cultures, and these cultures learned from the university's culture, which strengthens the whole process. It emphasizes the need to evaluate the role of orality in training and to train indigenous masters and doctors to incorporate them into the university faculty.

**Keywords:** teacher training; Political-Pedagogical Project; indigenous peoples.

Submetido em: 11/11/2024

Aceito em: 9/2/2025

Publicado em: 18/3/2025

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) – Guarapuava/PR, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7592-3139>

## INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores, mais do que um tema de investigação, sempre foi uma questão polêmica e central na conjuntura educacional brasileira. Conquistamos um marco regulatório (Faustino, 2006; Brasil, 1996, 2015), avançamos na pesquisa, criamos um marco teórico, porém permanecemos com muitos desafios, entre os quais destacamos a restrição de acesso a alguns sujeitos, como indígenas, quilombolas, moradores de assentamentos e acampamentos, ribeirinhos, o que acontece não só pela questão da inserção geográfica desses sujeitos, mas também pelas decisões políticas tomadas no interior das Instituições de Ensino Superior.

No campo da formação de pedagogos e pedagogas, o cenário não é diferente. Conquistamos diretrizes específicas (Brasil, 2006), um amplo espaço de atuação política e profissional, inclusive quando se trata da diversidade, no caso desse estudo, dos professores indígenas que também têm, para sua formação, diretrizes específicas, entradas específicas de vestibular; programas de bolsa, mas, mesmo assim, as políticas criadas são pouco abrangentes. Este estado de coisas exige das instituições formadoras 'outras' posturas para garantir o ingresso e a permanência desses sujeitos no contexto universitário, requer mudança na forma e no conteúdo da formação e a reavaliação das políticas que estão em andamento.

Cabe destacar ainda que, no Estado do Paraná estão em vigor algumas políticas públicas de acesso ao Ensino Superior para os povos indígenas. A entrada clássica por vestibular, pouco acessada pelos povos indígenas; a Comissão Universidade para os Índios (Cuia), com reserva de cotas para inserção de estudantes indígenas no Ensino Superior, por meio da Lei Estadual nº 13.134/2001, alterada pela Lei 14.995/2006, que garante três vagas suplementares em cada uma das sete universidades estaduais, específicas aos povos indígenas residentes no território paranaense (Amaral, 2016) e o Programa Interinstitucional de Pesquisa e Formação Intercultural/Bilíngue de Professores no Paraná (Profind), com previsão de financiamento da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (Seti) (Gehrke; Sapelli; Faustino, 2019).

A partir desses fatos e acontecimentos, a Terra Indígena Rio das Cobras<sup>2</sup> de Nova Laranjeiras, o maior território indígena do Estado do Paraná (IBGE, 2022), indicada a demanda de criação de um curso específico dentro do território à Reitoria da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) (Terra Indígena Rio das Cobras, 2018). O curso de Pedagogia Indígena (Unicentro, 2018a) inicia seus trabalhos em 2019 e desde então já formou 52 pedagogas e pedagogas e conta com 56 acadêmicas e acadêmicos em curso. Os primeiros egressos já frequentam a primeira turma de Pós-Graduação na mesma instituição (Unicentro, 2023). A formação acontece no regime de alternância, dentro do território e envolve as etnias kaingang, guarani e xetá.

O objetivo deste trabalho é apresentar este projeto e sua execução em curso, seu histórico e os elementos do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia Indígena, construído em diálogo entre universidade e os povos indígenas do Paraná.

<sup>2</sup> A TI Rio das Cobras, maior território no Paraná, com extensão de 18.682 hectares, abarcando os municípios de Nova Laranjeiras e Espigão Alto do Iguaçu, reúne as etnias kaingang (com 815 famílias) e Guarani (com 183 famílias), num total de 3.600 indígenas, correspondendo a 11% da população indígena do Paraná (IBGE, 2022), vivendo em nove aldeias.

Destaca-se que o projeto tem potencial para orientar a formulação de políticas públicas de formação de professores, pedagogas e pedagogos indígenas.

A pesquisa faz uso da análise documental em diálogo com a experiência vivida como docente do curso, conjunturando especificamente o projeto do curso, mediado pela fundamentação teórica-legal no campo da educação escolar indígena.

O artigo traz inicialmente o histórico e a demanda dos povos originários pela formação superior. Na sequência, elementos do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da Unicentro, os princípios formativos, os objetivos do curso; a matriz curricular e a gestão coletiva do processo. Por se tratar de escolhas na análise, este é um trabalho inacabado, inconcluso, em processo que precisa trazer as vozes e a escrita dos sujeitos da demanda, os povos originários, trabalho que eles já estão iniciando. Por fim, apresentamos as considerações possíveis, não únicas, e as referências.

### DA DEMANDA AOS PRIMEIROS MARCOS DO HISTÓRICO

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

Ainda que de modo resumido, destacamos que o trabalho de extensão iniciado em 2017, e que segue no contexto escolar indígena, trata da formação continuada de professores indígenas e não indígenas das duas escolas Guarani e das cinco escolas Kaigang, situadas no município de Nova Laranjeiras/PR, e que configuram o território denominado Rio das Cobras (Gurski, 2020; IBGE, 2022).

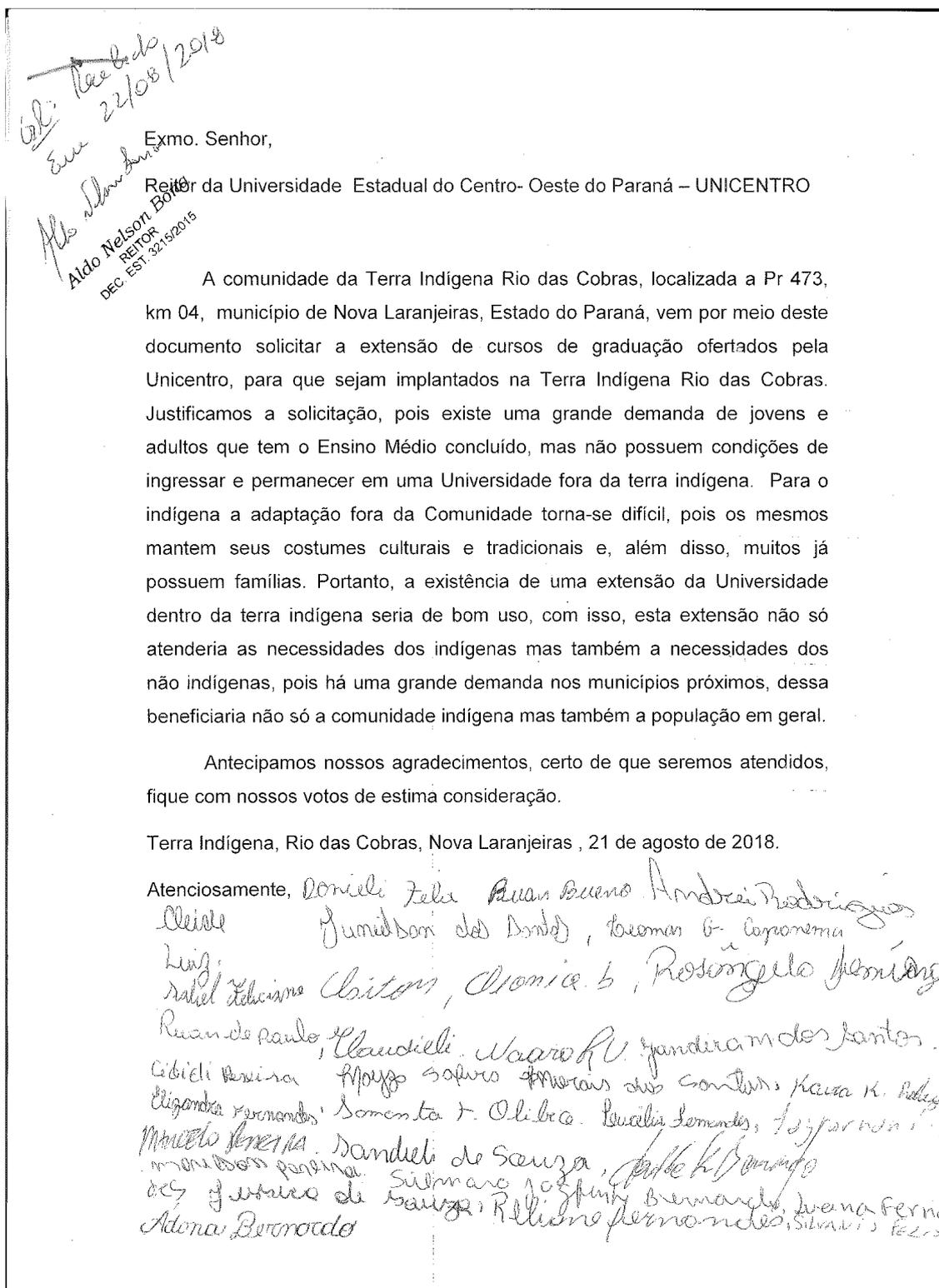
Nas ações extensionistas desenvolvidas, nominadas como IV e V Círculo de Formação de Professores, em 2017 e 2018, respectivamente, sem financiamento, desenvolvemos temas a partir da demanda local (Toledo, 2023). Destaco a organização do trabalho pedagógico na escola indígena; práticas pedagógicas; a pesquisa da realidade como base da produção do conhecimento; planejamento escolar; alfabetização bilíngue; produção escrita dos estudantes; leitura, entre outros. A dinâmica do trabalho deu-se de modo itinerante pelas escolas. Desse modo foi possível conhecer várias das escolas participantes. Com esse movimento, tanto os professores como as lideranças e os gestores das escolas se animaram para a continuidade, em 2019, o que levou à ampliação da parceria, agora no Programa Escola da Terra<sup>3</sup>; com as visitas técnicas de estudantes das universidades no Território Indígena.

Diante da presença constante da universidade nas escolas da Terra Indígena, a juventude e as lideranças locais apresentaram uma solicitação de curso superior na Terra Indígena, indicando como justificativa para tal pedido a existência de uma grande demanda de jovens e adultos que tinham Ensino Médio concluído, mas sem condições

<sup>3</sup> Promovido e financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi); a Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) e sua coordenação de Educação do Campo que assumiram o processo de gestão; execução da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em parceria com a Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro) e a Universidade Federal do Litoral (UFPR), Setor Litoral.

de ingressar e permanecer num curso superior fora da Terra Indígena. A carta da Figura 1 traz o conteúdo da solicitação e revela-se um documento histórico na formação de professores indígenas no Paraná.

Figura 1 – Carta Rio das Cobras, solicitação de cursos superiores no território, 2018.



Posta a demanda e o compromisso assumido pela Unicentro, foi definido que, naquele momento, o curso que atenderia uma demanda urgente seria a Pedagogia, pois havia nas escolas da Terra Indígena Rio das Cobras, a solicitante, mais de 50 professores atuando nas escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental sem curso superior. Na ocasião, a elaboração de projeto do curso foi coordenado pelo Laboratório de Educação do Campo (Laec) que, no mesmo tempo, transformou-se em Laboratório de Educação do Campo e Indígena (Laeci).

Tratados os elementos de origem, passamos a abordar a formulação do Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Unicentro, 2018a), que contou com a participação de muitas mãos e mentes, lideranças Guarani, Kaingang, Xetá presentes no Paraná, estudantes e educadores indígenas, pesquisadores engajados com a luta indígena<sup>4</sup>. Inicialmente foi criada uma comissão entre professores da Unicentro, as lideranças indígenas e professores indígenas com experiência na educação escolar indígena, estudantes indígenas na IES, pesquisadores da educação indígena do Paraná e a Cuia.

A comissão reuniu presencialmente várias vezes os diferentes grupos de trabalho e, em outubro de 2018, foi realizado o 1º Seminário de Formação de Professores Indígenas<sup>5</sup>, espaço de socialização da produção dos grupos e lugar de tomadas de decisão coletivas entre a universidade e os povos indígenas envolvidos. Todos os trabalhos do evento foram gestados na parceria entre os diversos sujeitos. O Seminário contou com forte presença e fala de caciques, rezadores, professores, Reitoria da Unicentro e as IESs presentes. O evento proporcionou, ainda, a socialização de duas experiências de formação de professores indígenas, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), destacando-se que ambas apresentaram seus projetos de curso e trouxeram reflexões e indicações a partir da vivência sobre o tema.

O curso de Licenciatura em Pedagogia assumiu o caráter de projeto especial e está vinculado ao Departamento de Pedagogia (DEPED/G) da Unicentro, coordenado pelo Laeci. Além disso, conta com o trabalho e a participação de professores dos diversos cursos do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SEHLA) e de professores pesquisadores das demais IESs do Paraná, desde o programa de mobilidade docente (Unicentro, 2008), assumindo, assim, um caráter interdepartamental e interinstitucional.

Enquanto o Projeto Político-Pedagógico estava sendo elaborado, a Reitoria da Unicentro solicitou formalmente, por meio de ofício (Unicentro, 2018b), ao Conselho Estadual de Educação (CEE), a autorização para oferta do curso fora da IES, na própria Terra Indígena, conforme a demanda. O CEE concedeu a autorização (Paraná, 2018) por meio do Parecer CEE/CP nº 03/18 de 19 de outubro de 2018, para três ofertas a partir de 2019 e para o funcionamento do curso proposto, inicialmente, no Colégio Estadual Indígena Rio das Cobras, no município de Nova Laranjeiras/PR.

<sup>4</sup> Instituições de Ensino Superior envolvidos na elaboração: Universidade Estadual de Maringá, a Universidade Federal da Fronteira Sul, a Universidade Estadual de Londrina, a Universidade Estadual do Paraná e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foi destinado “à formação de professores e pedagogos indígenas para exercer funções de docência e de gestão da Educação Básica em contextos de educação, em espaços escolares e não escolares” (PPC, 2018, p. 52).

<sup>5</sup> Na sequência os seminários continuaram acontecendo, em 2024 foi realizado o IV Seminário Intercultural Bilingue de formação de professores.

## ELEMENTOS DO PPC: PRINCÍPIOS, OBJETIVOS, MATRIZ, GESTÃO

Como destacado até aqui, a formulação do Projeto Político-Pedagógico exigiu o empenho e o trabalho coletivo de vários professores e pesquisadores, ainda que, em perspectivas teóricas diferentes, se articularam na perspectiva da garantia do direito, pautado pelos sujeitos indígenas. Os elementos selecionados incluem os princípios formativos; os objetivos do curso; a matriz curricular e a gestão coletiva do processo (Unicentro, 2018a).

O primeiro elemento a ser apresentado são os princípios formativos da formação pretendida. O projeto elegeu oito princípios: o território indígena como matriz formativa; a educação omnilateral; a organização coletiva; a relação ensino, pesquisa e extensão; a alternância e itinerância; os vínculos entre educação indígena e a educação escolar indígena; as línguas como instrumento de luta e resistência; o reconhecimento dos etnoconhecimentos na formação e a formação do conhecimento escolar.

O território indígena como matriz formativa (Unicentro, 2018a) fundamenta-se na terra e no território que é algo com um significado abrangente, carregado de conteúdo social, histórico, político, espiritual e de resistência (Unicentro, 2018a). A relação com a terra nas comunidades indígenas é um elemento de manutenção da vida. Todo processo formativo com as comunidades indígenas precisa problematizar em seus currículos a importância da terra, seus usos, as fontes de alimento e espiritualidade, inclusão de suas concepções de mundo, seus eventos e suas narrativas (Unicentro, 2018a).

A Educação Omnilateral, como trata Frigotto (2012), busca o pleno desenvolvimento em todas as dimensões do ser humano. Formar pedagogas e pedagogos indígenas nas dimensões intelectual, social, cultural, emocional, afetiva e outras (Unicentro, 2018a, p. 29) foi uma perspectiva perseguida. Assumindo a educação por este prisma, ela torna-se um processo contínuo de formação em que, por meio das relações com os outros, se aprende continuamente ao longo da vida. A educação omnilateral também torna esse processo consciente, crítico e humanizado (Frigotto, 2012), aspecto que colocou em movimento, sempre de forma limitada, a formação intercultural e bilíngue dos pedagogos.

A organização coletiva, como a organização social vivida pelos povos indígenas, foi outra matriz formativa do curso, que se ampliou na perspectiva dos movimentos sociais do campo e na pedagogia socialista (Pistrak, 2009; Shulgin, 2013).

Território, formação omnilateral, organização coletiva só se efetivam na perspectiva da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, e propõe em vários momentos a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. No artigo 3º propõe que o estudante trabalhe em sua formação com um repertório composto por conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão. Diante dos desafios da formação inicial de pedagogas e pedagogos indígenas, o projeto anuncia promover, ao longo do curso, momentos intensos e constantes de integração dos conhecimentos teóricos e sistematizados com as ações práticas vinculadas por experiências, vivências, análises da realidade diária e da realidade educativa.

Outro elemento fundante do projeto foi a possibilidade da alternância e itinerância. Como destaca o curso, “Os povos indígenas brasileiros ao longo de sua trajetória de luta e resistência em seus territórios realizam alternância e a itinerância, seja ela no tempo, ou no espaço” (Unicentro, 2018a, p. 41). Dessa forma, a práxis pedagógica com a alternância, que consistiu em organizar a formação em dois tempos educativos, entrelaçados entre si, um tempo universidade (TU) e um tempo comunidade (TC), dentro e fora da aldeia, foi um elemento que colaborou na permanência dos estudantes no curso, sem abandonar os territórios e permanecer na universidade.

Ainda nessa perspectiva, outro princípio assumido foram os vínculos entre a educação indígena e a educação escolar indígena. Na educação indígena os saberes e as funções são acessíveis a todos, crianças, jovens, adultos e idosos. As lideranças e os sábios têm papel fundamental na condução da educação do povo e no território. Na educação escolar indígena, professores indígenas e não indígenas assumem a condução da educação, sempre em diálogo com o povo indígena e a educação tradicional, mas a autonomia e independência são marcas no processo formativo das crianças.

As línguas como instrumento de luta e resistência formam outro princípio assumido na formação bilíngue. Segundo estudos, a padronização, normatização e desenvolvimento linguístico das línguas indígenas configuram-se como as áreas de maior importância para a devida promoção de uma educação bilíngue, sobretudo considerando que as experiências neste caminho ainda são incipientes (Amadio; D’Emilio, 1990, p. 68). Afirma-se que um projeto de educação bilíngue intercultural deve oportunizar “o desenvolvimento intelectual e expressivo da língua materna do estudante indígena permitindo que este se torne um agente produtor de conhecimento e, portanto, de cultura” (Amadio; D’Emilio, 1990, p. 70). Logo, o curso assumiu na formação o ensino de kaingang, guarani e xetá, para fortalecer o desenvolvimento de uma política de formação de pedagogas e pedagogos bilíngues. Esse trabalho contou com a contratação de professoras indígenas do território (Unicentro, 2018a).

Para seguir a análise trazemos outro elemento importante e desafiador na formação: o reconhecimento dos etnoconhecimentos na formação e a formação do conhecimento escolar. Os etnoconhecimentos dependem da existência dos territórios indígenas para que possam manter as terras e os seus costumes (Munduruku, 2012). Nas poucas florestas que ainda restam dentro das terras indígenas são cultivadas plantas medicinais, matérias-primas para os artesanatos, sementes tradicionais e outras importantes fontes de alimentos. Os povos indígenas preservam suas culturas e línguas naturalmente em seu meio ambiente e, atualmente, a legislação aponta para que a escola intercultural e bilíngue contribua para a articulação entre os etnoconhecimentos e os conhecimentos científicos.

O curso procurou inserir disciplinas no currículo, privilegiou o ensino das línguas, propôs estágios no contexto, a curricularização da extensão, a auto-organização estudantil, fortaleceu a oralidade bilíngue, entre outros elementos para fortalecer os conhecimentos locais, tradicionais, as narrativas dentro da práxis do currículo. Permanece o desafio de sistematizar esses conhecimentos e saberes e elaborar materiais didáticos interculturais e bilíngues para a educação escolar indígena, aprendizado a ser feito na formação inicial de pedagogas e pedagogos.

Articulado aos princípios formativos, outro elemento do projeto são seus objetivos. Os propósitos formativos previstos no projeto de curso indicam que se destina à formação de professores e pedagogos indígenas para exercer funções de docência e da gestão educacional da Educação Básica e em contextos de educação e saberes indígenas, nos quais sejam previstos processos educativos que requerem conhecimentos pedagógicos (Unicentro, 2018a).

Entre os tantos aspectos analisados nos objetivos, podemos constatar que eles demarcam a formação intercultural e bilíngue da formação de pedagogos e pedagogas, para que os estes possam enfrentar o contexto da educação escolar indígena, como sujeitos bilíngues no âmbito da oralidade, da leitura e da escrita.

A formação política, técnica, linguística e organizativa também fica explicitada na intencionalidade. Para que esses sujeitos possam ocupar a suas escolas, ou mesmo disputá-las nas suas perspectivas, precisam estar preparados para a atualidade (Pistrak, 2003, 2009; Shulgin, 2013). Ainda se tem em mente a escola “para” os indígenas e pouco “dos” sujeitos indígenas, aspecto que os objetivos formativos procuraram perseguir e garantir ao máximo a participação e condução indígena.

Conectado aos elementos anteriores, a definição coletiva da matriz formativa foi outro trabalho importante e demarcou o permanente diálogo entre os conhecimentos chamados científicos/acadêmicos e os saberes/conhecimentos do contexto dos povos originários. A análise documental permite afirmar que há uma preocupação no atendimento às especificidades da educação indígena e da educação escolar indígena na formação dos pedagogos e pedagogas, que se materializam no currículo em forma de disciplinas que triangulam, a formação entre o universal (formação humana), o geral (a educação) e o particular (a formação profissional do pedagogo/pedagoga indígena). Assim, as categorias que transversalizam a formação são: a interculturalidade (Fornet-Betancourt, 1994); antropologia indígena (Junqueira, 2002); diversidade; a formação multilíngue – Línguas Xetá, Guarani, Kaingang, Portuguesa e Libras- (Guimarães, 2005); território (Almeida, 2004); a educação indígena e educação escolar indígena (Bergamaschi; Silva, 2019; Amaral; Silvério, 2016; Faustino, 2006).

Destacamos que o projeto prevê um conjunto de disciplinas no currículo que articulam os conhecimentos *da formação geral de professores*, outro grupo que trata da especificidade da *formação de professores indígenas* e um grupo de disciplinas que fundamentam e instrumentalizam a *práxis da formação do pedagogo*. Por fim, o currículo oferece disciplinas *optativas* que serão cursadas a partir do terceiro ano do curso. Essas abrem um espaço importante na formação quando atendem a questões específicas e são objeto de investigação dos professores envolvidos no curso. Segundo o estudo de Amádio e D’Emilio (1990), isso estimularia a produção e divulgação de materiais educativos e o desenho de metodologias de trabalho apropriadas, aspecto considerado no projeto.

A Figura 2 a seguir ilustra a matriz curricular. Esta coloca em movimento os componentes curriculares ordenadores das redes dialógicas; os conhecimentos sistematizados; científicos; saberes; etnoconhecimentos universais, locais, regionais; étnicos; populares e tantas denominações possíveis. Fundamental: todos precisam ser dialógicos, jamais classificatórias e excludentes.

Figura 2 – Quadro das disciplinas do curso Pedagogia na Terra Indígena Rio das Cobras, 2018



Fonte: O autor (2024).

Dentro do universo de disciplinas destaca-se o estágio supervisionado. O Projeto Político-Pedagógico do curso afirma que o estágio precisa ser ofertado no território, nas instituições educacionais da aldeia, nos espaços educativos para além da escola, na associação indígena e outros. Isso possibilita a relação formativa entre professores e as acadêmicas e acadêmicos indígenas. O diálogo desde a práxis passa a fortalecer a formação e o trabalho da escola. Isso fica fortalecido também na relação entre o tempo universidade e o tempo comunidade.

Em razão dessa especificidade, o regime de alternância, os estágios são realizados no tempo comunidade nos últimos dois anos do curso. Eles incorporam a perspectiva do bilinguismo e na formulação da escola intercultural, diferenciada e comunitária, como defende a legislação conquistada por esses povos (Faustino, 2006).

Conforme demonstra o documento, o estágio supervisionado na Educação Infantil (68h), passou a ser desenvolvido no contexto do brincar na aldeia; nas escolas indígenas que atendem crianças de 4 e 5 anos e no Centro de Educação Infantil urbano em forma de visitas técnicas. O estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, todo realizado na escola indígena, trouxe a riqueza do aprender bilingue, seus desafios, limites e possibilidades. O Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Escolar e da Organização da Educação e Saberes Indígenas (68h) buscou aproximar os acadêmicos da temida gestão escolar, sempre desempenhada por profissionais não indígenas, logo, produziu muitas reflexões, contradições e desafios para os acadêmicos.

Por fim, outro elemento considerado na análise foi a gestão coletiva do curso. Sua estrutura organizativa está programada com uma coordenação pedagógica da universidade, essa partilhada com as lideranças indígenas do território e a coordenação, mais as lideranças de estudantes das turmas em curso. Esse coletivo planeja e define as etapas do curso, a organização da moradia estudantil e dos docentes, busca as parcerias

com a associação para viabilizar a alimentação e a gestão dos problemas cotidianos (Unicentro, 2018a).

Estudantes são organizados nas turmas, em grupos de estudo e trabalho. Cada turma elege sua identidade com um nome de turma, produz sua bandeira de identificação, elege suas lideranças com presença de homens e mulheres, por uma questão de gênero. Na gestão do curso acontecem tempos específicos para o estudo (aulas, seminários, trabalhos de campo, pesquisa e outros) e o trabalho (limpeza, arrumação dos quartos, lavar as louças, organizar a biblioteca, produzir o artesanato, organizar a alimentação e outros). As assembleias se constituem como espaços de tomadas coletivas de decisão.

O documento demonstra e nosso envolvimento confirma o engajamento da comunidade estudantil com o território no qual está inserido o curso. Nesse ponto, é importante destacar que assumir o conceito de comunidade é também assumir os conflitos entre os membros e ainda assim assegurar o respeito mútuo. Assim, deixa-se de reproduzir uma educação bancária (Freire, 1987) para constituir uma educação intercultural, omnilateral, plurilinguística, do trabalho, da organização coletiva, dos saberes e conhecimentos múltiplos e plurais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de retomar a história do curso, sistematizar a experiência, permite afirmar que se conquistou um marco regulatório para educação escolar indígena no Brasil, com diretrizes, orientações, resoluções, pareceres. Podemos concluir também que, por um lado, faltam políticas públicas, projetos e programas adequados e suficientes para atender o contingente reprimido de juventude que pretende entrar na universidade. A experiência, contudo, registra a demanda e a luta dos povos originários para acessar o Ensino Superior, público, gratuito, de qualidade e no lugar em que vivem, os territórios indígenas.

Consideramos ainda, diante da carência das políticas públicas, que há a necessidade de otimizar recursos e esforços, investindo de modo adequado aquilo que disponibilizamos. Logo, consideramos que o curso de Pedagogia da Unicentro, com a alternância e a itinerância, executado na Terra Indígena, com condução coletiva universidade-comunidade, com parceria entre as IESs públicas, com processo seletivo descentralizado, em diálogo com a Secretaria de Estado da Educação (Seed/PR) e a Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti/PR), representa um avanço numa frente forte de formação de professores no Estado para atender à carência de profissionais indígenas formados para atuar nas 40 escolas indígenas do Paraná.

Quanto à demanda, formulação e instituição do Projeto Político-Pedagógico com participação coletiva da comunidade indígena, pesquisadores das IESs, técnicos, professores das escolas indígenas, conselhos e conselheiros, concluímos ter sido um processo qualificado e quantificado de formação. A formulação mexeu com centenas de pessoas, seja participando do Seminário, dos grupos de trabalho, na comissão de sistematização e do vestibular e na formulação das provas e sua aplicação nas regiões, na mobilização de divulgação para as inscrições gratuitas, nas reuniões de negociação para estruturar o espaço de formação e alojamento dos estudantes, no planejamento

das aulas e na preparação da primeira etapa. Afirmamos categoricamente: a Unicentro jamais mobilizou e foi mobilizada por tantos sujeitos na formulação de um projeto de curso.

Quanto ao projeto formativo, acreditamos ter limites na introdução de um curso específico para os povos indígenas, em virtude da parca experiência da IES com essa realidade. É notória a diferença entre ter um ou dois estudantes indígenas em nossas salas de aula, conforme possibilitam as Leis Estaduais, 13.134/2001 e 14.995/2006 para, agora, ter uma turma completa com esses sujeitos interagindo, com suas experiências e conhecimentos próprios, em um curso intercultural e bilíngue no qual suas comunidades são partícipes desde a formulação até a execução. A construção coletiva, a tomada de posição e decisões diante das propostas empoderou a todos. A universidade vai aprender com as culturas indígenas, e essas aprenderão com a cultura universitária, fato que fortalece a totalidade.

A criação deste curso impulsionou a Unicentro a contratar, por meio de processo seletivo, sua primeira professora indígena no Ensino Superior. Apesar de esta instituição estar localizada no entorno das duas maiores Terras Indígenas do Paraná (TI Rio das Cobras e TI Mangueirinha), que têm juntas cerca de 5 mil habitantes, antes do curso de Pedagogia, nenhum profissional indígena compunha o quadro funcional desta instituição.

Destacamos que a consolidação desse curso representa uma tomada de posição diante da conjuntura nem sempre favorável à classe trabalhadora, que se define pelo preconceito, pela extinção de políticas de atendimento, pela não demarcação de terras indígenas, pelos cortes orçamentários que as universidades públicas vêm sofrendo, pelo impedimento de acesso ao Ensino Superior. É conquista na luta, é resistência, é ocupação da universidade como discentes e docentes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo 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.
- AMADIO, Massimo; D'EMILIO, Anna Lucía (comp.) *Recopilación de materiales didácticos en educación indígena*. Santiago-Chile: Unesco: Orealc, 1990.
- AMARAL, Wagner Roberto do.; SILVERIO, Déa Maria Ferreira. A Comissão Universidade para os Índios: desafios na política de educação superior indígena. In: AMARAL, Wagner Roberto do; FRAGA, Letícia; RODRIGUES, Isabel Cristina; LÁZARO, André (org.). *Coleção estudos afirmativos, 8: universidade para indígenas: a experiência do Paraná*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2016.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena. *Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas*. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/113>. Acesso em: 7 abr. 2019.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 9.394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução n. 1*, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192). Acesso em: 29 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 1*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 29 abr. 2019.

- FAUSTINO, Rosângela Célia. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na Educação Escolar Indígena*. 2006. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-América*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 1994.
- FREIRE Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salette et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.
- GEHRKE, Marcos.; SAPELLI, Marlene Lúcia Seibert; FAUSTINO, Rosângela Célia. A formação de pedagogos indígenas em alternância no Paraná: uma contribuição à interculturalidade e ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 4, p. 22-48, jun./dez. 2019.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Brasil: país multilíngüe. Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 57, n. 2, abr./jun., 2005.
- GURSKI, Eder Augusto. A luta e retomada da terra indígena Rio das Cobras no Estado do Paraná (1940-1978). In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 13., 2020, [S. l.], *Anais [...]*. Disponível em: [https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe-eeh2020/1603397621\\_ARQUIVO\\_9e-4874509d86e47dce05d6266a5dce13.pdf](https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe-eeh2020/1603397621_ARQUIVO_9e-4874509d86e47dce05d6266a5dce13.pdf). Acesso em: 12 jun. 2023.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Dados do Censo Indígena Rio das Cobras*. 2022. Disponível em: [https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2023-08/liv102018\\_1.pdf](https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2023-08/liv102018_1.pdf). Acesso em: 14 jun. 2023.
- JUNQUEIRA, Carmen. *Antropologia Indígena – uma introdução*. São Paulo: Educ, 2002.
- MENEZES, Maria Christina Berdusco; FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini. Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no Estado do Paraná. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 910-925, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14928>.
- MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. *Consulta sobre a possibilidade de oferta de curso de graduação para a formação de Educador Indígena na Terra Indígena Rio das Cobras, município de Nova Laranjeiras*. Parecer CEE/CP nº 03/18, de 19 de outubro de 2018.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- PISTRAK, M. M. (org.). *A escola-comuna*. Tradução Luis Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- SHULGIN, Viktor Nikolaevich. *Rumo ao politecnismo: artigos e conferências*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- TERRA INDÍGENA RIO DAS COBRAS. *Carta-pedido de cursos superiores na Terra Indígena*. Nova Laranjeiras, 2018.
- TOLEDO, Vanessa Domingos. *Extensão universitária: análise da práxis extensionista do Laboratório de Educação do Campo e Indígena da Unicentro*. 2023. 150 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, Guarapuava, 2023.
- UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). *Resolução nº 108-Cepe/Unicentro*, de 23 de setembro de 2008. Aprova o Regulamento do Programa Paranaense de Mobilidade Docente no Âmbito da Unicentro, PPMD/Unicentro.
- UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Ofício nº 329 GR/Unicentro, 28 de setembro de 2018b. *Ofício de solicitação de autorização de funcionamento do Curso de Graduação para a formação de Educador Indígena na Terra Indígena Rio das Cobras*, município de Nova Laranjeiras ao Conselho Estadual de Educação – CEE, 2018b.
- UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Laboratório da Educação do Campo e Indígena (Laeci). Departamento de Pedagogia (Deped/G). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (Terra Indígena)*. Guarapuava, 2018a.
- UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Laboratório da Educação do Campo e Indígena (Laeci). Departamento de Pedagogia (Deped/G). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena (Terra Indígena)*. Guarapuava, 2023.

---

**Autor correspondente:**

Marcos Gehrke

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, 838 - CEP 85040-167 - Bairro - Vila Carli.

Guarapuava/PR, Brasil.

marcosgehrke@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído  
sob os termos da licença Creative Commons.

