UNIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Lúcia Helena Alvarez Leite

I- INTRODUÇÃO

O debate sobre educação intercultural tem ganhado centralidade dentro da discussão sobre políticas sociais, e, especificamente, políticas públicas de educação na sociedade brasileira, principalmente a partir de meados do século XX. Esta centralidade, no entanto, não tem significado a construção de acordos e consensos, pelo contrário, a discussão tem revelado posições bastante dissonantes e conflitantes em relação à temática.

Colocar em discussão pública o tema da educação intercultural é assumir, publicamente, o caráter multicultural, pluriétnico da sociedade brasileira, rompendo com a idéia do povo brasileiro como uma identidade única, tão propagada no imaginário da população.

Ao enfrentarmos o debate da necessidade de se pensar políticas para uma educação intercultural, estamos colocando em xeque o mito da democracia racial brasileira e questionando conceitos bastante arraigados em nossa sociedade como o de "oportunidades iguais para todos" ou de "uma escola igual para todos" .

Realmente, se olharmos a origem do modelo de escola, que ainda hoje é hegemônico, podemos constatar que ele está vinculado à criação do Estado-Nação, onde, como destaca Villoro(1998), a educação foi uma das principais ferramentas para conseguir a homogeneização em uma sociedade heterogênea e criar uma cultura comum, compartilhada por todos cidadãos deste Estado-Nação. Assim, a escola já nasce com um forte caráter universalizador e uniformizador. Baseado na construção de uma nação, na produção de cidadãos que devem compartilhar uma mesma referência de valores, língua,

comportamentos, a escola tinha um papel bem definido: integrar, ainda que excluindo.

Para garantir a igualdade e a liberdade dos indivíduos, era necessário se desvincular de crenças, posições sociais, valores particulares. O conceito de cidadania que se constrói com a Modernidade exige o rompimento com uma sociedade fechada, construída sobre as bases de um lugar social pré determinado, com um destino já traçado antes mesmo de nascer.

A escola, neste contexto, tem que ser universal, aberta a todos os cidadãos, sem marcar suas diferenças. O indivíduo, para transformar-se em cidadão livre e igual, precisava se libertar de sua origem cultural para fazer parte da recém formada sociedade democrática.

O caminho escolhido para isto, como destaca Fernández Enguita (2001), foi

> "o da assimilação pura e simples, a aculturação; ou seja, a imposição da cultura escolar por cima de qualquer cultura popular, étnica, grupal, estrangeira. E cultura escolar significa, claro está, a cultura dos grupos dominantes na sociedade: da etnia majoritária, da classe alta, dos homens, dos grupos já educados".

Para atender a estes objetivos, surge um modelo de organização escolar baseado na uniformização de práticas, na homogeneização de processos, no controle da aprendizagem, fazendo fracassar os que não se encaixavam neste modelo.

É interessante perceber que a idéia do fracasso escolar coincide com a universalização da educação escolar e que este fracasso tem rosto: as crianças e jovens que fracassam na escola, em sua grande maioria, são pobres, negros, índios, camponeses, de regiões menos favorecidas.

Dessa forma, o fracasso escolar revela a diversidade de grupos sociais presentes na escola pública, mas a identifica com a deficiência escolar. Nesta perspectiva, o fracasso é justificado pela condição social e cultural dos sujeitos e a "culpa" é depositada na pobreza, na desestruturação da família, na falta de estímulo do meio cultural em que estes alunos vivem.

Este modelo de "cidadania e de democratização da escola pública" começa a ser questionado, principalmente por aqueles que não se sentiram participantes deste projeto moderno de educação. No Brasil, os Movimentos Sociais, como o movimento negro e o movimento indígena, começaram a colocar em xeque este conceito de universalização da educação que, quando conquistada, chegava apenas até a porta da escola, já que, internamente, havia uma forte segregação e discriminação.

Uma das críticas mais fortes foi a de que, nesta concepção de "escola pública igual para todos, direito de todos os cidadãos", longe de existir um conceito de cidadania universal e igualitária, o que havia era a imposição cultural de um determinado perfil de grupo social – o de homem, branco e proprietário. A consequência deste modelo de escola acabou sendo a exclusão e a discriminação dos grupos sociais que não coincidiam com este modelo.

A experiência de luta dos povos indígenas pelo reconhecimento de seus direitos, entre eles, o direito à terra, à saúde e a uma educação intercultural, revela uma crítica ao universalismo abstrato e formal presente no discurso dominante sobre cidadania. Mesmo vivendo em um mundo onde a defesa dos direitos humanos é uma espécie de "consenso universal", os povos indígenas sentem na própria pele a falsidade deste discurso, já que a discriminação a que estão submetidos fala mais forte que o discurso universalista dos direitos iguais para todos.

Neste sentido, é interessante perceber que o debate sobre educação intercultural bilingüe é levantado, primeiramente, no Brasil, pelos movimentos sociais que historicamente foram excluídos do espaço público, tendo seus direitos sistematicamente negados. Isto não significa que não haja problemas nem contradições quando estas reivindicações passam a fazer parte das políticas públicas estatais.

O modelo de escola pública que até hoje prevalece é bastante homogenizador. Formar parte de uma rede pública significa uma uniformidade de práticas, de estruturas, de relações. Não há espaço para a diversidade, para a especificidade, para as particularidades presentes em uma sociedade cada vez

mais heterogênea. Ao entrar na esfera pública, as escolas vincualadas aos Movimentos correm o risco de perder sua identidade, mantendo apenas no discurso a proposta de uma educação intercultural.

Também há o risco de que estas escolas, vistas pelos sistemas de ensino, como "escolas diferenciadas", como "escolas para índios", existam como "um sistema paralelo de escolas", com piores condições de funcionamento e qualidade pedagógica, estabelecendo, assim, uma desigual possibilidade de acesso aos bens culturais da humanidade.

Identificar avanços e conquistas, além de contradições e ambiguidades neste processo, é de fundamental importância, já que a educação intercultural bilingüe tanto pode se inserir na luta pela garantia de direitos como ser estratégia de uniformização e controle da diversidade ou enfraquecimento do espaço público, dentro das políticas neoliberais de educação.

Assim, investigar e analisar o processo como, no Brasil, a luta do Movimento Indígena por uma educação intercultural bilingüe vai se consolidando na criação de políticas públicas de educação intercultural, detectando avanços, desafios, dificuldades e contradições, é objetivo deste texto, que tem, como recorte, a criação dos cursos de Licenciatura Indígena nas universidades públicas brasileiras. Partindo da experiência conreta do curso de Formação Intercultural para educadores indígenas de Minas Gerais, o texto revela aprendizagens e desafios na construção de um currículo intercultural dentro das universidades, bem como seu impacto nos sujeitos e na dinâmica da própria universidade.

Com este texto, pretendemos contribuir para o alargamento da compreensão de como a educação intercultural bilingüe vem sendo concebida e vivida no Brasil.

II- OS PROFESSORES INDÍGENAS CHEGAM À UNIVERSIDADE: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL[1]

A luta do Movimento Indígena por seus direitos se idensifica nas décadas de 70 e 80, culminando com a garantia, na constituição de 88, de seus direitos como povos originários do Brasil, desencadeando, assim,, uma série de mudanças no campo das políticas públicas para os povos indígenas, entre elas, as voltadas para a educação indígena.

Em 1993, concretizando os direitos conquistados na Constituição, o Ministério da Educação publica o documento intitulado "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", elaborado para servir de referência básica aos planos operacionais dos estados e municípios em relação à educação escolar indígena. Este documento retrata a principal mudança quanto ao caráter da legislação brasileira, que passa a reconhecer o direito à diferença e a proteger as organizações sociais, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições próprias das populações indígenas:

> A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngüe, específica e diferenciada.
>
> a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;
>
> b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros - formal, coloquial, etc.
>
> c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das

[1] Esta parte do texto é una adaptação do relatorio de investigação produzido pela autora, sobre A Educação Intercultural no Brasil, dentro da investigação de FLAPE (Foro Latinoamercano de Políticas Educativas) sobre La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina, em 2007.

> gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas.
>
> Para as sociedades indígenas a preservação da identidade étnica significa a garantia da própria existência, e a escola passa a ser, nessa perspectiva, espaço positivo de sua reconstrução. Para que isto de fato ocorra, faz-se necessária a formação de recursos humanos indígenas, que assumam o papel de pesquisadores de suas próprias culturas.

A Lei n° 9394/96 de Diretrizes e Bases, em seu Art. 78, também garante:

> Criação de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
>
> I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;
>
> II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

A mesma Lei de Diretrizes e Bases, em seu Art. 79, determina que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, destacando ainda, em seu inciso 1°, que "os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas".

Nesse contexto, várias experiências de implantação de escolas indígenas diferenciadas e com projetos de formação de professores índios para atuarem nas escolas de suas aldeias vão ser impulsionadas. Entre as mais efetivas, destacam-se as políticas de formação de professores indígenas, tanto em nível

de Magistério Indígena como em nível superior, com os cursos de Licenciatura Indígena.

A construção de escolas indígenas diferenciadas, bilíngües, adequadas às especificidades culturais dos diferentes grupos, atendidas através de professores índios, tem se constituído como um grande desafio e vem exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades.

De acordo com Grupioni (2003, p. 13) "esses novos profissionais indígenas demandam, junto com suas comunidades, uma formação específica, que lhes permita concluir a escolarização básica e obter uma formação em magistério, de modo que possam exercer uma educação qualificada em benefício das crianças indígenas".

Mas o que significa, neste contexto da educação intercultural, construir políticas públicas de formação, de modo que esses profissionais possam exercer uma educação qualificada em benefício das crianças indígenas?

Uma das primeiras ações foi a criação, em várias regiões do Brasil, de Cursos de Formação de Professores Indígenas em nível de Magistério –tendo por princípio básico a construção de uma educação intercultural.

Atualmente, dos quase seis mil professores indígenas atuando nas escolas indígenas no país, 60% estão cursando ou já concluíram cursos de formação em Magistério Indígena[2], em nível médio, que passaram a proliferar por todo Brasil, principalmente nos últimos 20 anos, organizados pela Sociedade Civil ou pelo Estado.

Apesar de bastante diversos, os cursos, normalmente, são organizados em quatro anos, através de etapas intensivas de ensino presencial, desenvolvidas,

[2] São alguns exemplos de experiências de Magistério Intercultural: o Magistério Intercultural da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC), o Projeto Tucum do Governo do Mato Grosso, o Projeto de Formação de Professores Indígenas para o Magistério nos Postos Indígenas Diauarum e Pavuru/ Parque Indígena do Xingu, o Projeto PIEI da Secretaria de Estado de Minas Gerais, entre outros.

normalmente, durante os meses de férias e etapas intermediárias, onde, nos intervalos entre as etapas intensivas, os estudantes realizam estudos complementares, pesquisas, trabalhos de observação e registro de sua prática em sala de aula, produção de material didático, atividades. Assim, os professores indígenas podem estudar e continuar dando classes em suas escolas, utilizando o espaço de sala de aula para atividades de pesquisa e de reflexão sobre sua prática pedagógica.

Os currículos, pensados na perspectiva da interculturalidade, apresentam disciplinas relacionadas aos conhecimentos do mundo não indígena e também disciplinas e projetos de pesquisa relacionados aos "conhecimentos tradicionais", que posteriormente são organizados como livros e outros materiais didáticos.

Um dos aspectos mais significativos desses projetos de formação é garantir a autoria indígena. Os programas curriculares, os projetos pedagógicos as diferentes formas de organização escolar (onde os tempos e espaços correspondem à lógica da aldeia e não à da cidade), o material didático (livros, cartilhas, jogos, vídeos, discos, cd-roms, feitos pelos próprios professores) e outros instrumentos pedagógicos (constantes reuniões com as respectivas comunidades; professores de língua e cultura indígenas contratados para atuar na escola), revelam uma prática que, na realidade, aponta um caminho para uma forma mais democrática de acolher a diversidade no espaço público.

É importante ressaltar que praticamente todos os projetos de Magistério Indígena no Brasil foram construídos numa parceria entre Estado e Sociedade Civil, criando um rico espaço público de debates e negociações na costrução de políticas públicas de formação intercultural.

Com o fortalecimento e a ampliação das escolas indígenas de educação básica, surge, a partir dos últimos anos, a demanda por uma formação em nível superior, qualificando os professores para lecionarem nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em suas escolas de origem.

Fruto desta luta, começam a surgir os cursos de Licenciatura Indígena, sendo a Universiade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), as primeiras universidades brasileiras a criarem estes cursos.

Em 29 de junho de 2005, é lançado, pelo Ministério da Educação, o PROLIND (edital n.5), que, com um financiamento de R$500.000,00 cria a possibilidade de universidades públicas viabillizarem cursos específicos de licenciatura indígena.

No primeiro edital, foram aprovados quatro projetos, entre eles, o da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Hoje, além das quatro citadas, já existem outras seis universidades, públicas e privadas, que estão oferecendo cursos de Licenciatura Indígena.

Seguindo as propostas curriculares dos cursos de Magistério Indígena, estas Licenciaturas se organizam através das etapas intensivas, geralmente ministrada nas universidades, e das etapas intermediárias, com atividades de pesquisa, projetos e produção de material ddático, desenvolvidos no espaço das aldeias.

Estes cursos de formação têm se configurado como espaços privilegiados de desenvolvimento de uma educação intercultural, com a formação de um quadro de intelectuais indígenas capaz de pensar e estar à frente da educação de seu povo. Tem também trazido novos desafios para se pensar a educação intercultural no âmbito das universidades brasileiras.

III- O CURSO DE FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES PARA EDUCADORES INDÍGENAS DE MINAS GERAIS (FIEI): UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA QUE BUSCA ACOLHER A DIVERSIDADE[3]

Em 1995, lideranças indígenas pataxó, krenak, maxakali e xacriabá passaram a se reunir com professores da UFMG, agentes da FUNAI, antropólogos e funcionários da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, para que, neste estado, fossem garantidos os direitos constitucionais à educação escolar

[3] Este capítulo foi construído com partes da proposta do curso enviada ao PROLIND e às instâncias da UFMG.

específica. A partir de então, a Secretaria da Educação, em parceria com os povos indígenas do estado e em convênio com a UFMG, o IEF (Instituto Estadual de Florestas) e a Administração Regional de Governador Valadares da FUNAI, vem desenvolvendo o Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais, que se baseia na autonomia didática e no respeito à identidade cultural, promovendo uma ação continuada de pesquisa, estudo e produção.

Os professores indígenas de Minas foram formados através do Curso de Formação de Professores Indígenas em nível de Magistério – que teve por princípio básico a construção teórica e conceitual conjunta, a partir da experimentação e da pesquisa, sempre com um sentido de processo em direção à criação coletiva. Desse processo participaram os professores indígenas e suas respectivas comunidades, professores e estudantes da UFMG, professores da rede pública e privada de ensino de Belo Horizonte.

Um dos aspectos mais significativos desse projeto de educação escolar é garantir a autoria indígena, através do esforço para se imprimirem as marcas das diferentes tradições étnicas nos seus métodos pedagógicos. Os programas curriculares, os projetos pedagógicos centrados nos elementos Língua Indígena e Terra, as diferentes formas de organização escolar (em que tempos e espaços correspondem à lógica da aldeia e não à da cidade), o material didático (livros, cartilhas, jogos, vídeos, discos, cd-roms, feitos pelos próprios professores) e outros instrumentos pedagógicos (constantes reuniões com as respectivas comunidades; professores de língua e cultura indígenas contratados para atuar na escola, devido a sua representação política/espiritual e a sua sabedoria lingüística ou medicinal), tudo isso exemplifica uma prática que, na realidade, aponta um caminho para uma forma mais eficiente de conjugar as tradições orais de cada povo com as tradições escolares vigentes.

Ao longo dos quatro anos de duração do curso de magistério indígena, uma metodologia baseada na pesquisa e na experiência a cada momento era repensada e reestruturada a partir de informações da prática didática dos cursistas, já contratados pelo estado e em exercício do magistério, mesmo

antes de se formarem. Suas técnicas de ensino, suas conversas com as lideranças e com os velhos da aldeia, suas práticas escriturais, seus contatos interculturais (com os formadores, na maioria docentes da UFMG; com técnicos de órgãos públicos; com os colegas de outras etnias; com editores e jornalistas, etc.) são algumas das práticas novas que a criação da escola indígena transformou em laboratório do conhecimento sobre a interculturalidade e o plurilingüismo.

Formou-se, em dezembro de 1999, a primeira turma do magistério, constituída de 66 (sessenta e seis) professores indígenas maxakali, pataxó, krenak e xacriabá. Em novembro de 2004, uma nova turma de 70 (setenta) se formou, aumentando, assim, para 136 o número de professores indígenas no estado de Minas Gerais.

Os professores indígenas assim formados foram os que trouxeram à tona, em Minas Gerais, a discussão sobre a abertura das universidades para suas comunidades. Isso porque a implantação de suas escolas específicas e diferenciadas proporcionou a eles uma experiência metodológica em direção à consolidação de um paradigma educacional inclusivo, o que indica a possibilidade de novas formas de conhecimento, válidas diante, por exemplo, da comunidade científica internacional. Esse sonho, para ser realizado, necessariamente, deve ser incorporado pela Universidade.

A partir de reuniões realizadas no último módulo do1º Curso de Magistério do PIEIMG, no Parque Estadual do Rio Doce, em julho de 1999, em que ficaram explícitos o desejo e a necessidade da continuidade de estudos dos professores em formação, os professores formadores se encarregaram de trazer para a UFMG a demanda dos indígenas pelo ensino de nível superior.

De 1999 a 2005, muitas ações foram desenvolvidas para que fosse viabilizado o curso de Formação Intercultural para educadores indígenas (FIEI), o que foi possível com o lançamento do edital

Com o PROLIND, foi possível, iniciar, em 2006, o curso, contando com a presença de 142 estudantes, todos eles professores indígenas das escolas de suas aldeias.

O curso tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas, com enfoque intercultural, para lecionar nas Escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, com áreas de concentração em: línguas, artes e literaturas; ciências da natureza e matemática; ciências sociais e humanidades.

Está dirigido para professores indígenas, que estão no exercício do Magistério nas escolas indígenas de suas aldeias e que ainda não tiveram a oportunidade de se qualificar para a profissão que exercem, através de um Curso Superior.

Pretende formar educadores reflexivos, comprometidos com sua comunidade indígena, que possam intervir em sua realidade de modo a transformá-la, tendo como eixo, a reflexão sobre a prática vivida, utilizando, para isto, os instrumentos culturais construídos no curso, através de um processo de pesquisa-ação.

Está organizado em tempos/espaços diferenciados, dando ênfase e valorizando a experiência sócio-profissional dos educandos, com tempos de formação na UFMG e tempos no próprio espaço de atuação e vivência dos estudantes. A etapa de formação na universidade vamos denominar de "*Etapa Intensiva*", e ao período de formação que continua no meio sócio-profissional vamos chamar de "*Etapa Intermediária"* terá a duração de cinco anos constituído de 10 Etapas Intensivas e 9 Etapas Intermediárias.

O curso proporcionará uma formação que combina os saberes das Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes, Matemática e Ciências com os conhecimentos sobre a educação, dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos e os processos de constituição sociais.

Irá conferir uma dupla habilitação aos egressos:

- a habilitação de Professor do Ensino Fundamental.
- a habilitação de professor de Ensino Médio, em uma das seguintes áreas de concentração: línguas, artes e literaturas; matemática e ciências da natureza; ciências sociais e humanidades.

O curso tem uma coordenação geral colegiada, composta por um professor, escolhido entre o corpo docente e um representante do Movimento Indígena,

escolhidos entre os membros da Coordenação de Etnia das escolas indígenas de Minas Gerais. O Grupo Gestor será composto com representantes da Universidade e Movimento Indígena.

O Colegiado Especial é composto pela Coordenação Geral, representante do Grupo Gestor, Representante dos Professores e dos estudantes. As funções e regulamento de funcionamento do Colegiado serão elaboradas no processo de planejamento, implantação e funcionamento do curso.

Trabalham no curso docentes da Faculdade de Educação, de outras Unidades da Universidade Federal de Minas Gerais, além de profissionais com reconhecida experiência em educação indígena. Para atender a necessidades específicas de conteúdos poderão ser convidados docentes de outras Instituições e dos Movimentos Sociais.

O currículo do curso está organizado através de *eixos temáticos* que estruturam a abordagem dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, assim como situam as diferentes atividades acadêmicas: a Prática de Ensino, os Estágios Supervisionados, os Projetos de Pesquisa e de Produção de Material Didático, os Laboratórios Interculturais, assim organizados:

a) Os *eixos temáticos* são organizados tendo como referência os Projetos Sociais mais demandados pelos Movimentos Indígena. Assim, o eixo curricular do curso se centra na temática *ser educador indígena*, desenvolvida através de três eixos temáticos: a realidade sócio-ambiental, a escola indígena e seus sujeitos, as múltiplas linguagens.

b) Os *projetos sociais* compõem os percursos acadêmicos dos estudantes, definidos a partir das principais demandas das comunidades indígenas, que hoje, são as seguintes: direitos indígenas, arte indígena, línguas e literatura indígena, saúde indígena, desenvolvimento sustentável e uso do território.

c) Os *conteúdos curriculares de natureza científico-cultural* são organizados através das seguintes áreas de conhecimento: línguas, literatura e artes; ciências da natureza e matemática; ciências sociais e humanidades.

d) As *práticas de ensino* tem como eixo a reflexão das experiências nas escolas indígenas, além da observação e análise de experiências em outras escolas, visando um confronto e interação entre distintos projetos pedagógicos.

f) Os *estágios supervisionados* são realizados preferencialmente nas escolas indígenas, sendo aberta a possibilidade de estagiar em outros projetos educativos afins, para troca de experiência (escolas família agrícola, escolas dos acampamentos e assentamentos, escolas do campo …)

g) As *atividades acadêmico-científico-culturais* são organizadas a partir de:

- Projetos de pesquisa e de produção de material didático que são realizados ao longo do curso, com temáticas definidas por cada estudante ou grupo de estudantes e com o acompanhamento de um professor tutor.
- Laboratórios interculturais, onde grupos de estudantes indígenas se reunem com outros estudantes e docentes da UFMG para o desenvolvimento pesquisas, de intervenção e produção de material sobre temáticas diversas. Desta forma, cada grupo de estudante vai integrar, como estudante, os grupos de pesquisa e extensão da UFMG.
- Oficinas e atividades culturais, que são momentos de inserção dos estudantes no espaço da cidade, participando de atividades culturais como ir a teatros, a cinemas e concertos. Também é momento para entrar em contato com os grupos e organizações da cidade, criando assim espaços de troca e interação entre o Movimento Indígena e os Movimentos Sociais e Culturais da Cidade.

Durante sua formação, cada estudante vai poder optar por percursos acadêmicos diversos, que serão estruturados prevendo uma dupla articulação:

- <u>Com uma área de conhecimento</u> que permite ao estudante indígena se situar quanto à comunidade científica da qual virá a participar (com a possibilidade de participação em eventos como asões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Ciências Sociais (ANPOCS), e da Associação Brasileira de Antroplologia (ABA), etc, como parte do percurso formativo e de inserção na comunidade científica). Aqui, as referências são as grandes áreas de conhecimento científico, sua história e sua dinâmica e a possibilidade do estudante indígena se inserir no contexto contemporâneo de produção do conhecimento científico, no qual a visão canônica de ciência tem sido muito debatida e criticada em função das suas limitações enquanto única forma de conhecimento. Nesse âmbito, uma interação mais atenta entre conhecimento científico e conhecimento da experiência deve ser tematizada, de forma a colocar em questão a supremacia antes atribuída à ciência, como única forma válida de conhecimento, dando ênfase nas diferentes formas e tradições de conhecimento nos diferentes sistemas de pensamento e, dentre estes, no pensamento ameríndio. Dentro de cada campo de conhecimento é possível delinear percursos específicos (por exemplo, com maior ênfase na História, ou na Física, ou na Matemática, etc.), porém sempre buscando superar a formação excessivamente especializada e restrita a cada disciplina.

- Com os projetos sociais de sua comunidade, onde as exigências de cada projeto vão configurar o eixo de articulação dos diferentes campos de conhecimento envolvidos na realização dos mesmos. Nesse sentido, assim como acontece nos projetos de extensão universitária, serão chamados a trabalhar em conjunto, estudantes indígenas inseridos nos diferentes Percursos Acadêmicos, de forma a atender à demanda de atuação de cada Projeto Social nos quais se encontram envolvidos. Já nas primeiras etapas do curso, será feito um levantamento dos Projetos Sociais de cada comunidade para registro, análise e organização dos Grupos de Trabalho, pois não se trata de criar projetos específicos para a formação, mas de se engajar naqueles efetivamente existentes.

Essa mesma lógica de articulação dos campos de conhecimento e Projetos Sociais orienta a realização de algumas das atividades de Prática de Ensino e Estágio, de modo que também nesses momentos a atuação do estudante

indígena é caracterizada pela interação entre a sua atividade enquanto docente e as ações/iniciativas enquanto membro da sua comunidade.

Todos os estudantes estarão habilitados como professores do Ensino Fundamental. Para habilitarem-se como professores do Ensino Médio, deverão, em seu percurso acadêmico escolher uma das seguintes áreas de formação: línguas, artes e literaturas; matemática e ciências da natureza; ciências sociais e humanidades**.** As áreas de educação e pedagogia indígena fazem parte de todos os percursos acadêmicos.

A escolha vai significar uma maior dedicação, em termos de carga horária, aos conteúdos e atividades relacionados à área selecionada, sem se configurar, entretanto, no modelo ainda bastante utilizado nos cursos de Licenciatura, onde os primeiros anos são dedicados a disciplinas de um Núcleo Comum e o último ano à formação específica.

Nesta proposta de currículo flexível, os estudantes vão construindo Percursos Acadêmicos diferenciados ao longo do Curso, de modo a atender as exigências de carga horária para sua formação como Professor do Ensino Fundamental e Professor do ensino Médio, com uma área de concentração.

O curso tem a duração de cinco anos e está organizado a partir de dois momentos distintos: as Etapas Intensivas e as Estapas Intermediárias, estruturadas na perspectiva de que a construção do conhecimento deve ocorrer em diferentes tempos/espaços de inserção dos sujeitos. Cada semestre letivo será composto de uma etapa intensiva e uma etapa intermediária.

Cada Etapa Intensiva ocorre semestralmente, na UFMG, coincidindo com o período de férias e recessos escolares dos estudantes. Será organizada**,** aliando, neste processo, um itinerário comum a todos os estudantes, sem que isto signifique a homogeneização de práticas, e um percurso acadêmico diferenciado, sem que isto signifique uma especialização compartimentada de sua formação. Assim, nas Etapas Intensivas, há tanto atividades comuns a todos os estudantes como atividades diversificadas, dependendo do interesse e necessidade dos mesmos.

A etapa intermediária ocorre nos períodos intermediários entre uma etapa intensiva e outra, permitindo, assim, que os estudantes conciliem suas atividades docentes nas suas escolas de origem com as atividades do Curso (projetos de pesquisa e intervenção, estágios, práticas de ensino, etc).

As etapas intermediárias acontecem nas áreas de origem dos estudantes, nos meses intermediários aos da etapa intensiva (março a junho/agosto a novembro). Durante as etapas intermediárias, são realizados alguns módulos de Aprendizagem, envolvendo disciplinas que ganham mais sentido e significado dentro do cotidiano das aldeias: Cultura Indígena, Língua Indígena, Uso do Território Indígena, etc. A experiência de ensino presencial nas aldeias alimenta e subsidia os módulos das Etapas Intensivas.

Nas Etapas Intermediárias, os alunos também desenvolvem atividades de estudo, pesquisa, leitura e escrita, coleta e preparação de material didático, etc. Essas propostas de trabalho são orientadas no sentido de formar o professor-pesquisador, criando a possibilidade de que esse projeto, além de contribuir diretamente para a construção de uma escola que possa responder à demanda imediata de escolarização das populações indígenas, possa também atender à necessidade de se construir, no Brasil, espaços de pesquisa e excelência em questões relacionadas ao universo cultural brasileiro.

Os Laboratórios Interculturais ocorrem na UFMG e têm a duração de 40h por semestre, definidas segundo o calendário próprio de cada grupo de pesquisa e extensão. Cada laboratório acontece na Unidade onde há mais acúmulo a respeito da temática em questão. É possível também que alguns Laboratórios Interculturais sejam desenvolvidos nas áreas indígenas, dependendo da organização dos grupos de pesquisa e extensão.

Os membros das comunidades indígenas detentores dos chamados conhecimentos tradicionais são convidados a participar destes Laboratórios Interculturais, criando, assim, um envolvimento de todos num diálogo intercultural, caracterizado sobretudo pelas passagens, mediações e processos tradutórios.

Desta forma, a partir dos laboratórios Interculturais, os estudantes indígenas podem interagir com os grupos de Pesquisa e Extensão da Universidade, desenvolvendo Projetos que irão contribuir para a organização das comunidades e do Movimento Indígena.

O grupo de professores se reune regularmente para avaliar o trabalho e o processo de formação dos alunos. Nestas reuniões, são traçadas propostas de ação para acompanhar estudantes com dificuldades de aprendizagem, não deixando que este problema chegue até o final do curso. Desta forma, há uma proposta de acompanhamento diferenciada, com carga horária extracurricular, coordenada pelos tutores, para os estudantes com dificuldades, possibilitando que o mesmo continue acompanhando o desenvolvimento do curso, sem a necessidade de rupturas do processo.

Os casos de reprovação, por desistência ou por insuficiência de aproveitamento nas atividades de acompanhamento, são tratados pelo Colegiado do curso, que fornece histórico escolar correspondente às etapas realizadas.

Toda esta experiência revela um processo intensivo de negociação entre a lógica presente na universidade no que diz respeito à implantação de um curso de graduação e a inclusão do FIEI entre estes cursos.

Desta experiência, podemos destacar algumas aprendizagens:

- Assumir a formação de educadores indígenas revela um compromisso político da universidade com a educação da população que forma parte de setores excluídos como é o caso das populações indígenas de Minas Gerais. Neste sentido, o projeto significou um importante passo para consolidar as relações de parceria que a UFMG vem construindo junto ao Movimento Indígena de Minas Gerais, no sentido de garantir o direito da população indígena à educação, inclusive à universidade pública e gratuita.

- Este compromisso levou a universidade a ter que romper com rotinas burocráticas, com processos instituídos dentro de suas instâncias para acolher este curso. Neste sentido, a aprovação do curso em um

tempo muito rápido em relação ao tempo gasto para o mesmo processo em se tratando de outros cursos; a aprovação de um processo de seleção diferenciado, rompendo com a lógica do vestibular padronizado; a criação de um colegiado especial para coordenar o curso, entre outros aspectos, revelam que este compromisso se traduziu em ações concretas para que o curso pudesse ser iniciado em 2006.

- O desenho curricular inovador do curso, rompendo com uma formação fragmentada por disciplina e propondo uma formação multidisciplinar para o Ensino Fundamental e por área, para o Ensino Médio; organizando os percursos acadêmicos diferenciados como alternativa a um desenho curricular sem qualquer flexibilidade - foi valorizado e reconhecido como uma proposta a ser pensada para qualquer curso de formação de professores na universidade, e não apenas para as comunidades indígenas. Isto revela uma abertura para sintonizar a formação inicial dos professores e as demandas educacionais colocadas pelo mundo contemporâneo.

- Contemplar a diversidade significou, nesta experiência, criar mecanismos para que esta diversidade pudesse não só ser reconhecida e valorizada, mas também utilizada como instrumento pedagógico. Neste sentido, a organização do processo de seleção, com a utilização dos memoriais e das entrevistas como instrumentos de avaliação garantiu que esta avaliação pudesse se centrar nos sujeitos e seus processos e não apenas no produto revelado em testes padronizados. Mesmo nas atividades de leitura e escrita, houve uma preocupação com a diversidade, garantido pela elaoração de atividades diferenciadas para estudantes indígenas com domínio da língua portuguesa bastante diferenciado, como é o caso dos Maxakali.

- O processo de seleção pode levantar expectativas, medos e desejos dos estudantes, revelando um forte compromisso dos mesmos com as suas comunidades e uma relação direta entre a sua formação individual e o desenvolvimento das escolas indígenas. Nesta perspectiva,

a dimensão da interculturalidade está presente não só como conceito e busca mas como prática, encontrada tanto nas ações desencadeadas pela universidade como nas expectativas e atitudes dos estudantes em relação a seu processo de formação.

Mas a experiência também revela alguns desafios que precisam ser superados:

- O curso ainda é visto como curso especial, com uma única entrada, sem que o tempo dos professores da universidade dedicado ao curso possa ser contado como encargo didático. Neste sentido, este curso ainda não está organicamente inserido na dinâmica da Universidade. Sabendo que a estruturação, coordenação e desenvolvimento do curso exigem uma dedicação muito grande por parte dos professores que assumirem estas tarefas, é preciso se pensar numa forma para que o tempo deste trabalho seja contado como carga horária dos professores universitários. Na Universidade Federal de Roraima, onde há um curso Licenciatura Indígena, já existem vários professores que fizeram concurso público para atuarem no curso, tendo dedicação exclusiva para este trabalho. Parece que alternativas como estas precisam ser pensadas pela UFMG.

- A Licenciatura Indígena ainda é uma política que está sendo construída através de editais a serem renovados a cada ano. Com uma verba especial, estes cursos acabam também sendo especiais e não regulares, como deveriam ser. É preciso que se construa uma política onde o Ministério da Educacão dê condições às Universidades que assumiram as Licenciaturas Indígenas de desenvolverem estes cursos sem a necessidade de, a cada ano, se submeterem a editais para garantir a continuidade do curso.

- O desenho curricular inovador do curso, com base na educação intercultural, apesar de ser bastante valorizado em todas as instâncias, ainda está muito distante dos desenhos curriculares presentes nos cursos universitários. Neste sentido, é importante que esta experiência possa extrapolar os seus limites internos e servir de exemplo e

> referência para se pensar numa política de formação inicial de professores que possa acolher a diversidade, construindo um diálogo com as culturas dos grupos excluídos, sejam eles, indígenas, negros, moradores de favelas, etc. Só assim poderemos estar vivendo uma experiência de educação intercultural, não só para os estudantes indígenas, mas para qualquer estudante da universidade.

Partindo das aprendizagens e dos desafios, é possível constatar que esta experiência possibilitou à universidade uma abertura no sentido de se comprometer com a formação de grupos historicamente excluídos da sociedade, como é o caso dos povos indígenas, garantindo, a eles, o seu direito a uma educação universitária pública, de qualidade e que esteja sintonizada com suas necessidades, interesses e cultura. Para isto, a universidade teve que abrir-se, ampliar seu olhar, ressignificar rotinas e processos para acolher a diversidade que chegou com o curso.

Isto só foi possível porque o Movimento Indígena de Minas Gerais se organizou e lutou por seu direito a uma educação específica e diferenciada, entendendo que esta educação deveria ser pública e assumida pelo estado brasileiro.

Neste sentido, a aprovação e implantação do curso foi um marco dentro da UFMG, garantindo a presença real de 150 estudantes indígenas e com eles, a possibilidade de um diálogo intercultural para que a universidade possa, efetivamente, abrir-se e comprometer-se com a luta pela desigualdade neste país, que não se apresenta apenas sob a forma de desigualdade econômica, mas como exclusão social e cultural.

Como nos coloca Dagnino (2000:82) :

> "ser pobre significa não apenas privação econômica e material, mas também ser submetido a regras culturais que implicam uma completa falta de reconhecimento das pessoas pobres como sujeito, como portadores de direitos (...) Essa privação cultural imposta pela ausência absoluta de direitos, que em última instância se expressa como uma supressão da dignidade humana, torna-se então constitutiva da privação material e da exclusão política."

Ao entrar na universidade, estes estudantes indígenas acabam por garantir que as questões relacionadas a suas lutas e interesses passem a fazer parte da cena política, como nos revelam Paoli e Telles (2000:106-107):

> "Ao se fazerem reconhecer como sujeitos capazes de interlocução pública, a presença desses atores coletivos na cena política teve o efeito de desestabilizar ou mesmo subverter hierarquias simbólicas que os fixavam em lugares subalternizados por entre uma trama densa de discriminações e exclusões, ao impor critérios igualitários de reconhecimento e princípios democráticos de legitimidade. Trazendo para o debate questões e temas antes silenciados ou considerados como não pertinentes para a deliberação política, essas arenas públicas tiveram (e tem) o sentido de um alargamento de campo do político por via de uma noção ampliada e redefinida de direitos e cidadania, não restrita ao ordenamento institucional do Estado, mas como referência por onde se elabora a exigência ética de reciprocidade e eqüidade nas relações sociais, aí incluindo as dimensões as mais prosaicas e cotidianas de vida social por onde discriminações e exclusões se processam".

Nesta perspectiva, a implementação do curso de Formação Intercultural para educadores Indígenas (FIEI) na UFMG revela a luta dos Movimentos Sociais, no caso específico, o Movimento Indígena, para garantir a ampliação e o aprofundamento da democracia nos vários espaços da sociedade, entre eles, na universidade pública.

IV- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez Leite**,** Lúcia (2002): "Escuela, Movimientos Sociales y Ciudadanía". Tese de Doutorado. Espanha: Universidade de Valencia.
- Alvarez Leite**,** Lúcia (2006): *Universidade pública, cidadania e movimentos sociais*. Relatorio técnico final, Proyeceto Recém Doctor. Belo Horizonte: FAPEMIG.

- Alvarez Leite, Lúcia (2007): "Educação Indígena". No: Adriana Cancella Duarte y Marisa Ribeiro Teixeira Duarte, Termos da Legislação Educacional Brasileira. CD ROM. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Alvarez, Sonia; Evelina Dagnino y Arturo Escobar (2000): *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Dagnino, Evelina (2000): "Cultura, cidadania e democracia: A transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana". En: Sonia Alvarez, Evelina Dagnino y Arturo Escobar, Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas lecturas, pp.61-102. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Evaristo, Macaé M. (2006): "Práticas instituintes de gestão Xacriabá". Tese de Doutorado. Brasil: FAE/UFMG.
- FIEI/FAE/UFMG (2006): "O curso Formação Intercultural de educadores indígenas". Relatorio de actividades 2006-2007. Brasil: PROLIND/MEC
- Ferreira, Mariana Kawall Leal (2001): "A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil". No: Aracy L. da Silva y Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs.), Antropologia História e Educação. São Paulo.
- Grupioni, Luis Donisete Benzi (1995): "De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil". Comunicação apresentada no 10º Congresso de Leitura do Brasil, Leitura e Sociedade. Campinas: UNICAMP.
- Grupioni, Luis Donisete Benzi (2002): "Educação Escolar Indígena: Formação de Profesores". En: www.redebrasil.com.br/salto/boletim2002/eei/eei0htm
- Matos, Kleber Gesteira y Nietta Lindenberg Monte (2006): "O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil". No: Luis Donisete Benzi Grupioni, Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias. Brasilia: Ed. MEC/UNESCO.

- MEC (1994): *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar*. Brasilia: MEC/SEF/DFEP
- Monte, Nietta Lindenberg (2000): ¿Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. *Caderno de Pesquisa*, Nº 111, pp.7-29. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Monte, Nietta Lindenberg (2003): "Registros e Práticas de Formação". *Revista Em Aberto*, Nº 76, volume 20. Brasil: INEP/ Ministério da Educação.
- Paoli, Maria Célia y Vera da Silva Telles (2000): "Direitos Sociais. Conflitos e negociações no Brasil comtemporâneo". No: Sonia Alvarez, Evelina Dagnino y Arturo Escobar, Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas lecturas, pp.103-148. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- SECAD/MEC (2007): "Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola". *Cadernos Secad* 3. Brasilia: MEC.
- SEE/MG (1998): *BAY: A educação escolar indígena em Minas Gerais*. Belo Horizonte.