



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
Mestrado Profissional em Gestão Pública para o
Desenvolvimento do Nordeste



Laura Maria Brito de Medeiros

**LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA NO CENTRO
ACADÊMICO DO AGRESTE DA UFPE: UMA VISÃO DO EGRESSO
DO CURSO 2009-2012**

**Recife
2014**

Laura Maria Brito de Medeiros

**LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA NO CENTRO
ACADÊMICO DO AGRESTE DA UFPE: UMA VISÃO DO EGRESSO
DO CURSO 2009-2012**

Dissertação submetida ao Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Gestão Estratégica das Organizações públicas.

Orientadora:
Profa. Dra. Cátia Wanderley Lubambo

**Recife
2014**

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

M488l Medeiros, Laura Maria Brito de

Licenciatura Intercultural Indígena no Centro Acadêmico do Agreste da UFPE: uma visão do egresso do curso 2009-2012 / Laura Maria Brito de Medeiros. - Recife : O Autor, 2014.
110 folhas : il. 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dra. Cátia Wanderley Lubambo.

Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) ã Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2014.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Licenciatura - Curso. 2. Educação indígena. 3. Projeto Político Pedagógico. 4. Aluno egresso. I. Lubambo, Cátia Wanderley (Orientador). II. Título.

351 CDD (22.ed.)

UFPE (CSA 2014 ã 064)

Dissertação de Mestrado apresentada por **Laura Maria Brito de Medeiros** ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, da Universidade Federal de Pernambuco, sob o título **LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA NO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE DA UFPE: UMA VISÃO DO EGRESSO DO CURSO 2009-2012**, orientada pela Professora Cátia Wanderley Lubambo e aprovada pela Banca Examinadora formada pelas professoras doutoras:

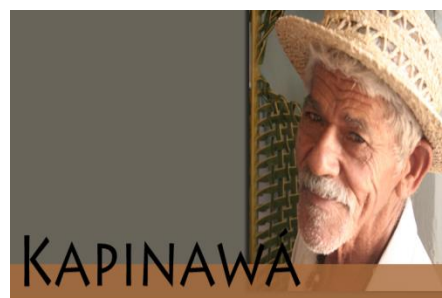
Cátia Wanderley Lubambo
Presidente

Emanuela Sousa Ribeiro
Examinadora Interna

Rosalira dos Santos Oliveira
Examinadora Externa

Recife, 26 de fevereiro de 2014.

Prof^ª. Dr^ª Alexandrina Saldanha Sobreira de Moura
Coordenadora



Fonte: Rede de Monitoramento de Direitos Indígenas em Pernambuco (REMDIPE)

*Aos povos indígenas, meu muito
obrigada pela aprendizagem.*

Agradecimentos

Nada me deixa tão feliz quanto ter um coração que não se esquece de seus amigos. William Shakespeare

Meu muito obrigada,

A minha mãe, Maria Selma, pelo apoio, pela torcida, e principalmente pelas orações diárias sem as quais eu certamente me sentiria desprotegida.

Ao meu pai Leonel Medeiros (*in memoriam*) que sempre incentivou o aprimoramento intelectual dos seus filhos.

À Professora Doutora Cátia Wanderley Lubambo pelas orientações, pela tranquilidade e sapiência.

Às Professoras Doutoras Rosalira Santos e Emanuela Ribeiro, pelas contribuições valorosas que fizeram ao meu trabalho.

Às minhas amigas de todas as horas Thaysa Lira (filha postiça) e Edcleide Silva (caroneira de primeira), que se fizeram presente em muitos momentos da minha jornada, dando apoio e segurando minhas barras.

À Ianara Almeida, amiga e companheira do mestrado, de viagens ao Recife, de desabafos e que de tão diferente de mim, soube compreender minhas loucuras.

Ao meu esposo e acima de tudo companheiro, Thomás Henrique, pelo amor e pela paciência nas horas fáceis e difíceis.

À UFPE por possibilitar o mestrado ao seu corpo técnico e especialmente a todos que fazem parte do corpo docente e técnico do MGP.

À Renata Mendonça, estudante do CAA e estagiária do curso, responsável pelo trabalho de secretaria e à Professora Fátima Aparecida Silva, vice coordenadora da Licenciatura pelas prestimosas informações a mim passadas.

A todos que direta ou indiretamente torceram e me ajudaram em algum momento dessa trajetória.

*É tempo da travessia e, se não
ousarmos fazê-la, teremos ficado,
para sempre, à margem de nós
mesmos.*

Fernando Pessoa

RESUMO

As últimas décadas foram marcadas por diversas iniciativas de políticas públicas que incluíram novos parâmetros orientadores das relações entre o Estado e as sociedades indígenas. Para a formação superior de professores indígenas, o Ministério da Educação lançou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), de cujo segundo edital, em 2008, participou o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE com a proposta de implantação e manutenção do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena e que formou a primeira turma em setembro de 2013, objeto deste estudo. O percurso analítico focou-se no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e na composição de um quadro de opiniões dos egressos com relação ao curso oferecido no período 2009-2012. A abordagem qualitativa norteia as estratégias metodológicas e analíticas desta pesquisa, que visou, a partir de documentos, questionários e das entrevistas realizadas, analisar a convergência do PPP com as opiniões sobre o curso. Também compõe o quadro metodológico a proposta de análise pragmática da linguagem de Mattos (2005), utilizada para o aprofundamento da pesquisa de campo. Como achados da primeira etapa da pesquisa, encontrou-se um PPP alicerçado nas demandas e necessidades da comunidade indígena. Contudo, evidenciou-se uma lacuna na formação desses licenciados como agentes de transformação das práticas de ensino nas escolas de sua comunidade, indicando a necessidade de aperfeiçoamento no processo de formação desses profissionais. Desse modo, envidar esforços na investigação dessa Licenciatura revelou-se de profunda importância para verificar o seu caráter formativo e dinâmico no processo emancipatório das comunidades envolvidas.

Palavras-chave: Curso de Licenciatura. Intercultural indígena. Projeto político pedagógico. Aluno egresso.

ABSTRACT

The last decades were marked by several initiatives of public policies that included new parameters in the relationships between the government and the native indians communities. For higher education of native teachers, the Ministry of Education created the Native Indian Higher Education Supporting Program ñ PROLIND, which UFPE - Agreste Campus participated in the second application, in 2008, by proposing the implantation and maintenance of the Indigenous Intercultural Education Course, and graduated its first class in September 2013, object of this study. The analytical course focused on the Political-Pedagogical Project (PPP) and the composition a box of graduates opinions about the course offered in 2009-2012. The qualitative approach guides the methodological and analytical strategies of this research, which aimed from documents, questionnaires and interviews to analyze the convergence between PPP with beliefs about Indigenous Intercultural Course. Also composes the methodological framework the proposal pragmatics language of Mattos (2005), used further research in the field. As findings from the first phase, there is PPP grounded in the demands and needs of the indigenous community. However, there was a larger gap in the training of these graduates as agents of change in teaching practices in schools in your community, indicating the need for improvement in the training of these professionals. Thus, efforts in the research proved Bachelor of profound importance to verify its formative and dynamic character in the empowerment process of the communities involved.

Keywords: Degree Course. Indigenous Intercultural. Political pedagogical project. Graduate.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Mapa das comunidades indígenas de Pernambuco	63
-------------------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Consolidação da análise	46
Quadro 2 -	Competências para formação do educador propostas no Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena do CAA/UFPE	51
Quadro 3 -	Composição dos grupos de saberes comuns e específicos da Licenciatura Intercultural Indígena do CAA/UFPE.....	54
Quadro 4 -	Composição dos grupos de saberes práticos da Licenciatura Intercultural Indígena do CAA/UFPE	57
Quadro 5 -	Estratégias de ensino	60
Quadro 6 -	Mecanismos de avaliação	62
Quadro 7 -	Estratégias de avaliação sistemática de aprendizagem	63
Quadro 8 -	Primeiro bloco de perguntas do questionário aplicado na fase exploratória	68
Quadro 9 -	Segundo bloco de perguntas do questionário aplicado na fase exploratória	73
Quadro 10 -	Terceiro bloco de perguntas do questionário aplicado na fase exploratória	75
Quadro 11 -	Análise das entrevistas do Campo 1A	78
Quadro 12 -	Análise das entrevistas do Campo 1B	81
Quadro 13 -	Análise das entrevistas do Campo 2	85
Quadro 14 -	Análise das entrevistas do Campo 3	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANAI ã Associação Nacional de Ação Indigenista
CAA ã Centro Acadêmico do Agreste
CCLF ã Centro de Cultura Luiz Freire
CEDI ã Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CIMI ã Conselho Indigenista Missionário
CNE ã Conselho Nacional de Educação
COMIN ã Conselho de Missões entre Índios
COPIPE ã Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco
CPI/AC ã Comissão Pró-índio do Acre
CPI/RJ ã Comissão Pró-índio do Rio de Janeiro
CPI/SP ã Comissão Pró-índio de São Paulo
CTI ã Centro de Trabalho Indigenista
FUNAI ã Fundação Nacional do Índio
IAMA ã Instituto de Antropologia e Meio Ambiente
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN ã Lei de Diretrizes e Bases Nacional
MEC ã Ministério da Educação
NEI ã Núcleo de Estudos Indigenistas
NEPE ã Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OPAN ã Operação Anchieta
PPP ã Projeto Político-Pedagógico
PROLIND ã Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROUNI - Programa Universidade para Todos
RCNEI ã Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RFPI ã Referenciais para a Formação de Professores Indígenas
SECAD ã Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI ã Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SEE ã Secretaria Estadual de Educação

SESu - Secretaria de Ensino Superior

SIL ã *Summer Institute of Linguistic*

SINAES ã Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UEA ã Universidade Estadual do Amazonas

UFCG/CH/UACS ã Universidade Federal de Campina Grande/Centro de Humanidades/Unidade Acadêmica de Ciências Sociais

UFMG ã Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE ã Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE ã Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFRR ã Universidade Federal de Roraima

UPE ã Universidade de Pernambuco

UNEMAT ã Universidade Estadual do Mato Grosso

UNI - União das Nações Indígenas

SUMÁRIO

1. Introdução	15
2. Discussão Teórica	22
2.1. A narrativa da educação indígena	22
2.1.1. Os períodos colonial e imperial: o lugar dos índios.....	22
2.1.2. O período republicano	25
2.1.3. A constituição de 1988 e as políticas públicas erigidas a partir dela: o novo lugar do índio	28
2.2. Licenciatura intercultural indígena: o movimento comunidade academia e academia comunidade	33
3. Percurso Metodológico	40
3.1. Fase exploratória	41
3.2. Aprofundamento da pesquisa de campo.....	42
3.3. Análise pragmática.....	44
4. Apresentação do Caso de Análise.....	47
4.1. PROLIND: uma licenciatura intercultural indígena no agreste pernambucano.....	47
4.2. Uma aproximação exploratória	65
4.3. Buscando revelações: sujeitos, falas e significados.....	76
5. Considerações Finais	92
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICES	100
ANEXOS	105

1. Introdução

O estudo aqui proposto trata da análise do Curso Intercultural Indígena ofertado pelo Centro Acadêmico do Agreste (CAA), *campus* de Caruaru da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a partir da apreciação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da visão dos egressos. A importância de levantar opiniões dos alunos egressos que se formaram em setembro de 2013, na perspectiva do desenvolvimento de competências propostas no currículo concebido para o Curso revelou-se apropriada porque permitiu captar o ponto de vista daqueles que, fundamentados no exercício da profissão, tiveram a oportunidade de vivenciar essa formação. Esse caminho assinalou-se convergente com a perspectiva dos achados da pesquisa tornarem-se mais um instrumento de avaliação e de apoio às decisões voltadas ao aperfeiçoamento desse curso, que contará com nova edição.

Sabe-se que historicamente o Estado brasileiro tinha dispensado pouca atenção aos povos indígenas e ao fazê-lo o paradigma era sempre o de desenvolver políticas visando à integração e assimilação desses povos à sociedade nacional. Para Secchi (2007) essas relações vêm se alterando progressivamente, passando a ter um contexto de diálogo qualificado, ou seja, de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e a etnicidade.

Nas últimas décadas, surgiram no Brasil diversas iniciativas de políticas públicas consideradas inovadoras porque incluíram novos parâmetros orientadores das relações entre o Estado e as sociedades indígenas (SECCHI, 2007). Essas iniciativas, no entanto, não partiram espontaneamente do Estado. As pressões do movimento indígena e a legitimação dos projetos desenvolvidos pelas organizações não governamentais foram fundamentais para a criação e implantação de políticas públicas específicas e diferenciadas voltadas para essas sociedades (BENDAZOLLI, 2011). Na área educacional, especificamente, com os avanços na implementação dos direitos constitucionais dos povos indígenas, o governo brasileiro tem adotado medidas

de ações afirmativas¹ visando promover a equidade e a inclusão social dessas populações.

Dentre as ações está o acesso ao ensino superior e, como afirma Bendazolli (2008), a virada do milênio mostrou o enorme contingente escolar indígena e a demanda por novos níveis de escolaridade. As comunidades indígenas, em sua grande maioria, buscando superar as dificuldades culturais, de acesso e deslocamento que os jovens enfrentavam no ensino ofertado em escolas comuns, passaram a empenhar-se em conseguir escolas de ensino fundamental completo e ensino médio nas aldeias. Para tanto, cursos superiores específicos eram requeridos com vistas à qualificação profissional de seus professores. Segundo Lima e Barroso-Hoffmann (2004), para garantir o cumprimento das normas jurídicas relativas ao ensino escolar intercultural, bilíngue e diferenciado, que atendesse às especificidades e necessidades dos povos indígenas, como garantido pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Em função disso, o Ministério da Educação priorizou a formulação de políticas para a formação superior de professores indígenas, por meio da articulação entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), hoje, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Ensino Superior (SESu), com o lançamento do Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). Nesse sentido, a ação tratada nesta pesquisa é o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

Há, hoje, a oferta de ensino superior intercultural indígena em diversos estados da federação, e seria impreciso nesse momento divulgá-los em números. No entanto, cabe destacar as iniciativas pioneiras das instituições de ensino superior que foram contempladas pelo primeiro Edital do PROLIND, lançado em 2005, quais sejam: UNEMAT, UFMG, UFRR e UEA e cujas propostas atenderam ao eixo I do edital que tratava da implantação e formação

¹Ações afirmativas são os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade

de professores indígenas em nível superior. No caso de Pernambuco coube ao CAA, especificamente ao Núcleo de Formação de Docentes, assumir a responsabilidade de oferta e condução da Licenciatura Intercultural, por estar geograficamente, dentre as universidades credenciadas, mais próxima das populações indígenas do Estado.

O estado de Pernambuco figura como o quarto estado do Brasil em número de indígenas², totalizando 53.284 indivíduos que compõem os seguintes povos: Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankaiuká, Pankará, Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá e Xukuru.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena do CAA teve início em 2009 e formou sua primeira turma em 14 de setembro 2013. Contou com 160 alunos aprovados em seleção específica dos quais 8 desistiram. Houve representatividade de quase todas as etnias, exceto a Pankaiuká. Contudo, há ainda uma demanda reprimida de aproximadamente 740 professores indígenas que necessitam dessa formação, a fim de fazerem funcionar plenamente em suas comunidades o ensino fundamental completo e o ensino médio (informação verbal)³.

De acordo com Januário (2002) a educação intercultural valoriza o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção das identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, além de conferir ao estudante indígena seu valor na elaboração, escolha e atuação das estratégias pedagógicas. Ressalte-se que o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do CAA contou com uma construção participativa em todas as fases da definição, da implantação e da avaliação das propostas, o que possibilitou a interação e a presença dos povos indígenas no decorrer do processo⁴, de modo a atender adequadamente às especificidades e realidades indígenas.

Ao considerar esse cenário e a necessidade de apreender informações sobre a efetividade desse programa, tem-se como intenção responder ao

²GASPAR, Lúcia. Índios em Pernambuco. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 13 fev. 2013.

³Informação concedida pelo Gestor do curso no CAA, professor Dr. Nélio Vieira de Melo.

⁴Informações baseadas no Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em educação intercultural, do CAA ã UFPE, que trata também dos mecanismos de ingresso, percurso e acompanhamento dos alunos, elaborado em 2006.

seguinte questionamento: **A proposta curricular do curso foi exitosa ao pretender desenvolver competências referenciadas pelo conhecimento, habilidades, valores e atitudes em seus egressos?**

Esse problema foi observado sob uma ótica em que as políticas públicas devem ter o propósito de reconhecer o lugar e espaço de agentes antes silenciados na sociedade. Cabe destacar que a característica precípua dessa inclusão transpassa os processos educacionais que colocam esses agentes como centro da aprendizagem, reconhecendo e valorizando as particularidades de cada identidade cultural. Frente a essa perspectiva, o trabalho adotou, empiricamente, uma abordagem qualitativa, priorizando-se a análise pragmática dos significados erigidos sobre esse curso pelos alunos egressos participantes da Licenciatura Intercultural Indígena do CAA.

Assim, traçou-se como objetivo geral levantar as opiniões dos egressos sobre a proposta do Curso de formar educadores reflexivos de suas práticas, através do desenvolvimento de certas competências, atitudes e habilidades. Para a sua consecução, elencaram-se os seguintes objetivos específicos: (i) Analisar o projeto político-pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena com base nos Referenciais para a Formação do Professor Indígena; e (ii) Compor o quadro de opiniões dos egressos sobre o curso oferecido no período 2009-2012, enfocando as diretrizes do PPP.

Convém esclarecer que o paradigma da interculturalidade adotado pelo Curso, qual seja, aquele que valoriza o desenvolvimento de estratégias que promovem a construção das identidades particulares e o reconhecimento das diferenças e que de acordo com Grupioni (2000) tem sido largamente difundido, apresenta-se como uma estratégia que favorece aos professores indígenas se instrumentalizarem de modo que possam buscar os conhecimentos que consideram importantes para sua comunidade, respeitando-se suas práticas socioculturais. Essa interculturalidade pensada através da educação se configura, segundo Travessini (2011) como um processo mediador de encontros possíveis entre dois mundos, ressaltando o que é próprio da tradição sociocultural indígena em sua aproximação fecunda, e de outra parte, em seu processo de distanciamento em relação à modernidade.

A formação de educadores reflexivos, comprometidos com sua comunidade e que possam intervir em sua realidade é a tônica principal observada na leitura de alguns PPPs⁵ já em funcionamento. Assim, conhecer a visão do egresso torna-se **uma das possibilidades** de conhecer se o programa possibilitou, numa perspectiva social, um caráter formativo e dinâmico, ou seja, emancipatório para essas comunidades. Saul (2000) caracteriza essa ótica formativa e dinâmica como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas escrevam a sua "própria história" e conduzam as suas próprias alternativas de ação.

Ressalta-se que esta pesquisa se mostra relevante na perspectiva de que os cursos interculturais ao se constituírem alvo da avaliação tradicional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em que se analisam elementos como: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações, deveriam perscrutar também aqueles que do curso fizeram parte bem como a comunidade, no caso particular dos cursos interculturais, embora ouvir a comunidade não esteja no escopo desse trabalho.

Ademais, é próprio desse tipo de curso que a avaliação seja realizada continuamente, com o objetivo de proporcionar uma educação formativa que seja emergente das necessidades e características desses povos, fornecendo subsídios para os indígenas estabelecerem a integração com a sociedade envolvente. Portanto, a avaliação contínua atua como garantia de que o processo educacional seja voltado para a realidade sociocultural de cada povo, interligando a produção do conhecimento à identidade das comunidades envolvidas. Torna-se mister ajuizar os impactos efetivos e duradouros impressos pelo programa nessas comunidades indígenas através da formação dos professores. Desse modo, a investida do trabalho em elaborar um panorama na ótica dos egressos possibilitará a formulação de um juízo crítico,

⁵Os projetos políticos-pedagógicos da UFRR, UFMG, UNEMAT, UEA compõem um conjunto importante de experiências e podem ser consultados via Internet.

que contribua, se for o caso, com o aperfeiçoamento das práticas de gestão da Licenciatura Intercultural do CAA, em suas próximas versões.

Outrossim, um olhar mais acurado sobre o cenário acadêmico dessa temática aponta para escassos trabalhos dedicados a confrontar o que se apresenta como currículo no que diz respeito às competências, habilidades e atitudes e o que de fato vê-se espelhado nos sujeitos dessa formação no que tange a sua efetividade. Em virtude dessa constatação, esse estudo também é relevante ao pretender gerar informações sobre as experiências que vêm sendo desenvolvidas pelas instituições de ensino superior no Brasil, no tocante à formação da população indígena e que têm a interculturalidade como proposta.

A pesquisa encontra-se estruturada da seguinte maneira:

No **capítulo 2** traça-se o panorama das políticas públicas educacionais direcionadas para os povos indígenas contemplando-se os períodos colonial, imperial, república até os dias atuais, seguido de uma discussão sobre o aspecto peculiar dos Cursos Interculturais Indígenas e seu movimento entre a comunidade indígena e a academia e como essa relação deve se manifestar de forma simbiótica, para tanto, utilizou-se as contribuições de Stocco (2005), Referenciais para a Formação do Professor Indígena (2002), Dias (2002), Medeiros,(2008) e Leal (2012).

O **capítulo 3** concentra-se nos aspectos metodológicos da pesquisa, apresentando-se o protocolo utilizado para coleta e análise das informações, que passa pela análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso e uma primeira aproximação com os sujeitos. Ambas as etapas nortearam a fase seguinte, de aprofundamento da pesquisa, em que se buscou conhecer a dimensão simbólica da fala dos entrevistados, tomando por base o modelo de análise pragmática da linguagem.

No **capítulo 4** são apresentados os resultados provenientes da pesquisa documental, pesquisa exploratória e análise pragmática sobre essa licenciatura, destacando-se sua importância no fortalecimento e valorização da cultura indígena do estado de Pernambuco e indicando-se as fragilidades

constantes nesse processo que sugerem, ainda, um longo caminho a ser percorrido por essa iniciativa.

Por fim, no **capítulo 5** são feitas as considerações finais acerca do escopo desta pesquisa, de caráter exploratório, configurando-se mais uma nascente de informações para futuros estudos e ações de aperfeiçoamento deste Curso, que de uma ação pontual, converteu-se em ação continuada, evocando atenção e apoio específicos.

2. Discussão Teórica

Esta seção contempla, primeiramente, a trajetória das políticas públicas voltadas para os povos indígenas no campo da educação escolar em todas as fases antecedentes à Constituição de 1988 e, a partir dela, analisa a legislação brasileira dirigida à educação superior, englobando o papel dos principais organismos envolvidos nas políticas educacionais objetivando situar a educação superior indígena no Brasil e compreendê-la no panorama atual.

Reflete, num segundo momento, sobre a matriz curricular do Projeto Político-Pedagógico tendo por base o desenvolvimento de competências, tida como atividade central para possibilitar a complexa tarefa de formar professores indígenas para uma prática docente de qualidade, crítica e intercultural e faz uso de algumas proposições de estudos já efetuados junto a cursos de formação de outros povos para balizar a análise das opiniões dos egressos.

2.1. A Narrativa da Educação Indígena no Brasil

2.1.1. Os Períodos Colonial e Imperial: o lugar dos índios

A necessidade da escola como instituição surge, para os povos indígenas, desde os primeiros tempos da colonização, a partir do contato com os colonizadores como forma de aniquilar culturalmente esses povos (GRUPIONI, 2006; BROSTOLIN; CRUZ, 2010). Para Beozzo (1983) citado por Leal (2012, p. 29) o programa de civilização dos índios era na realidade um violento roteiro de aculturação forçada e o instrumento desse processo seria a escola.

A educação escolar indígena no Brasil manteve-se pautada por muitas décadas por políticas abertamente contrárias aos índios ou ainda por algumas que, embora no plano do discurso e no plano jurídico-legal os favorecessem, admitiam ações violentas justificadas pela extinção da diferença (GRUPIONI, 2006, p. 40).

Como afirma Leal (2012):

[...] a prática educacional sempre foi um caminho para a inferiorização cultural e exploração dos índios, principalmente nas sociedades onde a forma de educar consistia na oralidade, a inserção de uma nova tecnologia, a escrita, por exemplo, provocaram alterações na identidade de sua população, sempre com resultados desastrosos (LEAL, 2012, p.33).

Grupioni (2006) corrobora com o pensamento e afirma que, apesar das políticas contrárias, o sentimento de pertencimento étnico expresso por esses povos não se esvaía tão facilmente e eles insistiam em manter suas identidades. Secchi (2007, p.14) denomina este comportamento de resistências heroicas e que se materializavam numa persistente distância face aos outros grupos indígenas e face aos demais segmentos da sociedade brasileira. Grupioni (2006, p. 39) ainda explica que o tão esperado índio genérico que surgiria a partir do solapamento das diferenças culturais, sociais e ontológicas existentes entre eles não vingou, e que pequenas populações reencontraram o eixo de seu crescimento demográfico, reelaborando seus modos particulares de estar no mundo, firmando-se enquanto coletividades diferenciadas.

Maher (2006) chama a atenção sobre essa diversidade de povos indígenas, aconselhando que a noção de índio genérico seja desconstruída a partir dos primeiros anos escolares e complementa:

[...] fomos educados no interior de um sistema de educação construído a partir de um posicionamento ideológico que procura diluir as identidades indígenas com o intuito de torná-las menos visíveis aos olhos da nação brasileira. Para tanto, vimos, desde os primórdios da nossa História, procurando firmar essa noção de índio genérico para desidentificar os povos indígenas: uma

estratégia eficaz quando se quer dominar alguém é destituí-lo de qualquer singularidade, é emprestar-lhe invisibilidade. Vai daí todos os povos que habitavam/habitam o território brasileiro terem sido/estarem sendo postos em uma mesma categoria e rotulados de índios (MAHER, 2006, p.15).

Ao analisar, em retrospectiva, observa-se que as experiências escolares indígenas são bastante antigas no cenário nacional e atravessaram historicamente fases distintas, perpassando pelas clássicas visões etnocêntricas que negativizaram a figura indígena, fazendo com que se transformassem em algo diferente do que eram, até ao que hoje se entende, de acordo com Grupioni (2003), como instrumento relevante para se adquirir conhecimentos e saberes novos, bem como, lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais.

De acordo com Nascimento (2010) as escolas para os índios começaram a ser implantadas no período colonial pelos jesuítas (1549-1759), objetivando, grosso modo, integrá-los à sociedade nacional, sua assimilação ao cristianismo, bem como sua transformação em mão de obra adequada à economia vigente. No processo de catequização, os missionários jesuítas procuraram antes se aproximar dos indígenas, para conquistar sua confiança e aprender suas línguas. Esses primeiros contatos entre jesuítas e índios ocorreram ora em clima de grande hostilidade, ora de forma muito amistosa (HENRIQUES et al, 2007, p. 10).

Como o ensino praticado centrava-se na catequese, sua estrutura não levava em consideração os princípios tradicionais da educação indígena, as línguas e as culturas desses povos. Segundo Freire (2004) a escola tinha tão somente a função de fazer com que os estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas.

A partir de 1757, a Coroa Portuguesa, agora interessada no aumento da produção agrícola e influenciada pelos colonos que reivindicavam a escravização dos índios para possibilitar esse aumento, se desinteressou pelo trabalho dos jesuítas, deixando de apoiá-los e expulsando-os do Brasil. Os

indígenas foram considerados próprios para as atividades domésticas, agrícolas e extrativistas requeridas, tanto pelo fato de estarem adaptados às condições naturais da região, quanto por serem mais baratos do que os escravos negros que já vinham sendo comercializados no Brasil desde 1580.

Com a expulsão dos jesuítas, os aldeamentos por eles fundados foram elevados à categoria de vilas, além do que, foi estabelecido o regime de Diretório, representado por um diretor nomeado pelo governador. Estabeleceu-se também a obrigatoriedade do ensino e uso da língua portuguesa, proibindo-se as línguas indígenas em salas de aulas, inclusive da Língua Geral, uma adaptação de várias línguas indígenas feita pelos missionários jesuítas.

De acordo com Henriques e outros (2007) e Leal (2012), o Diretório dos Índios foi revogado em 1798, em função das constantes irregularidades e abusos cometidos por alguns diretores contra os índios - ações de violência e a invasão das terras das aldeias - e só em 1845, através do Decreto nº 426, é introduzido o Regulamento das Missões. Essa Norma reintroduz o trabalho missionário, praticado por outras ordens religiosas e a volta dos aldeamentos. Ressalte-se que os novos missionários não têm a mesma autonomia dada aos jesuítas e permitiam a permanência de não-índios nos aldeamentos pois acreditavam que no convívio com cristãos a catequização dos índios seria facilitada.

Em linhas gerais, nos períodos colonial e imperial, a educação para os índios esteve focada na assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, por meio de sua adaptação a uma nova língua, a uma nova religião, a novas crenças, a novos costumes, a novas tradições, enfim, a novas formas de viver (HENRIQUES et al, 2007, p.14).

2.1.2. O Período Republicano

Segundo Rizzini (2004) e Henriques e outros (2007) o início do período republicano retomou a oferta às populações indígenas de ensino suplementar associado ao ensino de ofícios, voltados às necessidades locais, sob o comando das missões religiosas que fundaram alguns internatos fora da área

dos aldeamentos para a educação das crianças indígenas. Para Grupioni (2006), ao serem retiradas do seio familiar ainda muito pequenas e vivendo distante aprendendo o português, proibidas de se comunicarem em suas línguas, além do aprendizado de uma série de ofícios, quando retornavam às suas comunidades se deparavam com inúmeras dificuldades de adaptação, dentre as quais, a dificuldade de relacionamento com seus parentes, de comunicação e de integração à vida cotidiana e aos rituais de grupo. Nesse Modelo, óAssimilacionista de Submersãoô acreditava-se que costumes e crenças indígenas não correspondendo aos valores da modernidade deveriam ser extintos e cabia à escola essa incumbência (MAHER, 2006).

Alguns anos mais tarde, precisamente em julho de 1910, com o regime republicano consolidado, institui-se no Brasil através do Decreto nº 8.072, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão que se responsabilizou pelo relacionamento entre os poderes públicos e os povos indígenas sob a direção do Marechal Rondon e cujas ações educativas, segundo Lima (1992), enfatizavam o trabalho agrícola e doméstico visando à incorporação dos indígenas à sociedade nacional como pequenos produtores rurais capazes de se auto sustentarem, convertendo-os em cidadãos produtivos. Um outro objetivo idealizado pelo SPI era o de fundar escolas em todos os postos indígenas por ele criados e em virtude da escassez e limitações de recursos tanto humanos quanto econômicos não foi possível concretizar (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 36).

Em 1967 extingue-se o SPI sob acusações de maus tratos aos índios e suspeitas de corrupção e em seu lugar é criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que assume o compromisso de ofertar uma educação ómais laicaô mas que persiste em negar as diferenças, tendo como objetivo integrar os índios à sociedade nacional através da escola (NASCIMENTO, 2010, p. 242). Surge, nessa época, o *Summer Institute of Linguistic* (SIL) que, conveniado à FUNAI, se responsabiliza, dentre outras atividades, a preparar material de alfabetização e de leitura nas línguas maternas indígenas, treinamento do pessoal docente da FUNAI e das missões religiosas e preparação de autores

indígenas. No entanto, subjacente a essas tarefas está a conversão dos povos indígenas à religião protestante.

Note-se que a inserção do aspecto religioso de uma cultura externa aos povos nativos continuava na base da sua educação, permanecendo a desvalorização do pensamento e das práticas religiosas dos diversos grupos indígenas.

No início da década de 1970 surge um movimento de recuperação da autonomia e da autodeterminação dos povos indígenas capitaneado por organizações civis de colaboração, apoio e defesa da causa indígena que eram compostas por pesquisadores não-índios, dentre os quais, antropólogos, linguistas, indigenistas e missionários leigos. Presenciava-se, à época, no mundo, debates em torno dos direitos humanos, possibilitados pelos processos de descolonização e pela tendência à globalização.

De acordo com Henriques e outros (2007) e Nascimento (2010), aos poucos o movimento ganhou força multiplicando-se o número de organizações defendendo o reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas e reivindicando a participação desses povos na definição, formulação e execução de políticas e ações no campo indigenista. Destacam-se, conforme Ferreira (2001), as práticas da Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), do Rio de Janeiro (CPI/RJ) e do Acre (CPI/AC); Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI); Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMA); Centro de Trabalho Indigenista (CTI); Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI); e as ligadas às igrejas católicas e luteranas - Operação Anchieta (OPAN); Conselho Indigenista Missionário (CIMI); e Conselho de Missões entre Índios (COMIN).

A partir das iniciativas dessas organizações viu-se evoluir a visão que a sociedade nacional e o Estado brasileiro tinham dos indígenas e de seus direitos. Paralelamente, organizações e associações indígenas criadas em diferentes regiões passavam a realizar assembleias, fazendo surgir em 1980 a União das Nações Indígenas (UNIND, hoje UNI). Das ações das organizações não governamentais e do movimento social indígena a educação escolar indígena pôde vislumbrar nova perspectiva educacional, passando os índios, a

partir de então, a assumir a autoria dos seus projetos de escolas, atuando como professores e gestores de suas práticas político-pedagógicas apoiados por diversas instituições de assessoria (NASCIMENTO, 2010, p. 243).

2.1.3. A Constituição de 1988 e as políticas públicas erigidas a partir dela: o novo lugar do índio

As conquistas no âmbito das políticas públicas obtidas nos últimos anos pelos povos indígenas no Brasil, em todas as áreas, incluindo-se a educacional deveram-se, sobretudo, às pressões e reivindicações dos movimentos indígena e indigenista aproveitando o contexto de abertura democrática.

A Constituição de 1988 deixou como maior resultado, segundo Paladino e Almeida (2012), o abandono da postura integracionista, assegurando aos índios em seu Art. 231 ó sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e aos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, compelindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. A partir desse princípio estabeleceu-se, como consequência, a mudança na forma de relacionamento do Estado brasileiro com os povos indígenas, tendo como princípio norteador a diversidade sociocultural e o direito a uma educação escolar diferenciada, como estabelecido no Art. 210, § 2º, que prevê que o Ensino Fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurado às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

O Ministério da Educação (MEC)⁶, a partir do Decreto nº 26/1991, assume o lugar da FUNAI na coordenação das ações de condução e oferta da educação escolar indígena, cabendo aos sistemas de ensino estaduais a execução das ações. A principal orientação do Decreto é a formação de professores indígenas, e o estabelecimento das escolas localizadas em terras indígenas através do incremento das práticas docentes e de gestão.

⁶Essa formação deve preparar e municiar o professor índio de instrumentos para que possa se tornar um agente ativo na transformação da escola em espaço para o exercício da interculturalidade. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 11 jun. 2013.

Dois anos mais tarde, concretizando os direitos conquistados na Constituição, o MEC publica o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” que servirá de referência aos planos operacionais dos estados e municípios com relação à educação escolar indígena, ao tempo em que 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. Desse modo, atendendo ao que determina a Constituição em seu Capítulo III, “Da Educação, da Cultura e do Desporto” que trata do direito dos povos indígenas a uma educação escolar intercultural e bilíngue, específica e diferenciada.

Em 1996, incorpora-se à jurisprudência brasileira a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN), de nº 9.394, que estabelece normas para todo Sistema Nacional Brasileiro desde a educação infantil até a educação superior:

- (i) No artigo 32, § 3º, distingue a educação escolar indígena e confirma o direito ao uso da língua materna e aos processos próprios de aprendizagem;
- (ii) No Título das Disposições Gerais, artigos 78 e 79, estabelece como dever do Estado a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de:
 - a) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências;
 - b) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

O artigo 79 concede às comunidades indígenas a participação direta nos programas planejados, bem como preconiza que os referidos programas a serem incluídos no Plano Nacional de Educação terão como objetivos: a formação de pessoal especializado para o atendimento das escolas indígenas; desenvolver currículos e programas específicos contemplando os conteúdos

culturais correspondentes às respectivas comunidades; e a elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado.

Em decorrência dessas mudanças político-legais assentam-se as bases para uma educação que engloba a formação de professores indígenas e todas as ações pertencem a essa formação, quais sejam, a elaboração de programas, currículos e materiais específicos. O Parecer nº 14/1999⁷ e a Resolução nº 03/1999⁸, erigidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica, foram os documentos que aprovaram e fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, reconhecendo as Escolas Indígenas como categoria específica, com normas e procedimentos jurídicos próprios, e ainda fixando as diretrizes do ensino intercultural e bilíngue.

Em janeiro de 2001, a Lei nº 10.172⁹, que trata do Plano Nacional de Educação, dedica o capítulo nove à Educação Escolar Indígena e estabelece como 20º objetivo e meta:

Promover, com a colaboração entre a União, os Estados e Municípios e em parceria com as instituições de ensino superior, a produção de programas de formação de professores de educação a distância de nível fundamental e médio.

Logo depois, em 2002, para atender de modo específico os povos indígenas, o MEC, com a participação de 15 professores indígenas e pareceres de diversos especialistas, publica os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RFPI), que contém em sua versão final, segundo o próprio documento, a sistematização das ideias e práticas consideradas

⁷ No Parecer nº 14/1999 estabelece-se que o professor indígena deve tornar-se um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade, justificando-se então a prioridade na formação de índios das respectivas etnias, na complementação da escolarização, na promoção da titulação desses professores, bem como na elaboração de programas diferenciados de formação.

⁸ Na Resolução nº 03/1999, o artigo 6º estabelece que a educação indígena será atividade exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia, e o 8º determina que a formação deverá ser específica, realizar-se-á em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

⁹ Para mais detalhes sobre responsabilidade de ensino escolar, consultar: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso: em 13 jun. 2013.

eficazes para que se estabeleçam programas de formação indígenas de qualidade. Convém esclarecer que a primeira versão do projeto político pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena do CAA se baseou nas orientações dos RFPI.

Em 13 de novembro de 2002 é instituído pela Lei nº 10.558¹⁰ o Programa Diversidade na Universidade. Em seu art. 1º vê-se apontado que sua finalidade é implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, em especial, os afrodescendentes e os indígenas brasileiros.

O Decreto Presidencial nº 5.051¹¹, de 19/04/2004, promulga a Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre Povos Indígenas e Tribais erigida em Genebra, em 27 de junho de 1989. Resumidamente a Convenção é composta por dez partes e 44 artigos que dispõem sobre Política Geral, Terras, Contratação e Condições de Emprego, Seguridade Social e Saúde e Educação e Meios de Comunicação, entre outros. Com relação às determinações sobre Educação, a Convenção aborda em seis artigos (26 a 31) diretrizes a serem seguidas pelos países signatários, que versam sobre a garantia dos povos à educação em todos os níveis, direito de participação no desenvolvimento desses serviços de educação, direito dos povos em criar suas próprias instituições e meios de educação.

Um outro Programa que ofereceu perspectivas para os indígenas foi o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹², instituído pela Lei nº 11.096/2005, regulando a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. Em seu art. 7º esclarece as obrigações das instituições de ensino superior que aderirem ao PROUNI, e no inciso II prevê que no termo de Adesão ao programa deverá constar percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao

¹⁰A Lei nº 10.558/2002 pode ser consultada através do seguinte endereço eletrônico: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm. Acesso em: 13 jun. 2013.

¹¹A Convenção nº 169/1989 aborda também no que tange à educação e meios de comunicação a questão da preservação e promoção do desenvolvimento e prática das línguas indígenas. <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto5051.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2013.

¹²http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 10 jun. 2013.

ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros. O número de bolsas concedidas pelo PROUNI desde seu início contemplou cerca de 1.839.272 estudantes até o segundo semestre de 2013, englobando todos os estados da Federação e certamente contemplou alunos indígenas segundo informações extraídas do portal do Ministério da Educação¹³.

Em meio a essas iniciativas de ampliação do acesso ao ensino superior, debates e discussões acerca de um curso específico para os povos indígenas já vinham ocorrendo no país há muito e os anos de 2003 e 2004 foram profícuos para se pensar em um caminho para sua implantação. Dois encontros ocorridos no ano de 2004, quais sejam, o Seminário “Desafios para uma educação Superior para os povos Indígenas” coordenado pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento do Museu Nacional, realizado em Brasília, e a 1ª Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena, realizada em Barra do Bugres-MT, coordenado pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), foram cruciais para revelar a importância, a urgência e a necessidade de se criar canais de acesso à Universidade para as populações indígenas do Brasil.

Em 2005, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, lança através do Edital nº 5/2005/SESu/SECAD-MEC, o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas¹⁴, composto por três eixos, e tendo o eixo I voltado para a elaboração de Projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior, do qual participou o CAA, na segunda edição do edital, no ano de 2008.

O PROLIND apresentava como objetivo geral instituir um programa integrado de apoio à formação superior de professores para o exercício da docência aos indígenas, como uma política pública da União a ser implementada pelas instituições de ensino superior públicas federais e estaduais de todo o país. O Edital 2008 teve como objetivo específico apoiar os

¹³Url: <http://prouniportal.mec.gov.br/quadros>. Acesso em: 16 set. 2013.

¹⁴Edital PROLIND nº 5, de 29 de junho de 2005, publicado no D.O.U. de 30 de junho de 2005, seção 03, p. 49.

projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais para formar professores para a docência no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio das comunidades indígenas, em consonância com a realidade social e cultural específica de cada povo e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena.

2.2. Licenciatura intercultural indígena: o movimento comunidade academia e academia comunidade

Esse tópico compõe-se a partir de uma discussão sobre o movimento entre a comunidade indígena e a academia e como essa relação deve se manifestar de forma simbiótica. Tornou-se consensual destacar que os projetos acadêmicos das licenciaturas interculturais devem emanar das necessidades apontadas pelos povos indígenas (DIAS, 2002, MEDEIROS, 2008, LEAL, 2012), da mesma forma que é característica precípua dessa formação universitária capacitar os licenciados para promover nas escolas da comunidade novas práticas de valorização e fortalecimento da cultura indígena. Consoantes com esse debate Lima e Barroso-Hoffman (2004) frisam que as instituições de educação superior têm sido procuradas pelas lideranças e comunidades indígenas como um espaço estratégico para aquisição de conhecimentos que os possibilitem lutar por seus direitos e emancipação social. A inserção de representantes desses povos no ensino superior representa uma nova forma de olhar a educação nessas comunidades com vistas a reelaborar mecanismos de produção e negociação de conhecimentos para que possam gerir seus territórios, planejar e desenvolver projetos em proveito de suas comunidades.

Especificamente com relação ao tema da educação intercultural cita-se o trabalho de Medeiros (2008) que tratou da possibilidade de interação entre o conhecimento científico e o tradicional e como essa inter-relação de saberes dá-se inicialmente na formatação dos cursos superiores e, posteriormente, se manifesta na educação básica da comunidade. Assim, para a autora dois elementos são substancias nesse processo:

- O primeiro é que os projetos dessas licenciaturas devem ser pensados a partir da intensa participação do conjunto de atores na concepção dos projetos acadêmicos, na estruturação da matriz curricular, e na metodologia de trabalho, o que possibilita a articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional fazendo surgir propostas concretas e factíveis de intervenção na realidade.
- E o segundo é que, a partir da efetivação do primeiro ponto, torna-se possível, mediante a atuação desses licenciados, que a escola indígena passe a ser vista como um espaço de resistência, um instrumento de luta e de afirmação de sua identidade.

Dessa forma é visível como uma eficiente formatação e implantação dessas licenciaturas interculturais podem formar agentes promotores de novas práticas na comunidade. Entretanto, faz-se imperioso ressaltar que tão somente formar e qualificar professores indígenas para atuar nas comunidades seja o condão. Há que se considerar que sendo a escola contextualizada em sociedades distintas das sociedades indígenas, a possibilidade de se tornar espaço de resistência, luta e de afirmação de identidade, ainda é um desafio. Assim, como ressaltava D'Ángelis (2006):

Em todos os casos conhecidos, o que temos conseguido são escolas mais, ou menos, indianizadas (em alguns casos, mais indigenizadas do que indianizadas). Na esmagadora maioria dos casos são tentativas de tradução da escola para contexto indígena. (D'ÁNGELIS, 2006, p.160).

Ainda a respeito do modelo de escola prevalente no Brasil, Leite (2010) afirma:

[...] é bastante homogeneizador. 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 indígenas correm o risco de perder sua

identidade, mantendo apenas no discurso a proposta de uma educação intercultural. (LEITE, 2010, p.208).

Paladino e Almeida (2012) apontam que a forma mais adequada para que essa escola possa ser denominada de fato indígena e que possibilite a concretização da autonomia, da especificidade e interculturalidade, bem como resolver de fato os problemas decorrentes da ineficiência dos estados e municípios no que respeita a oferta e financiamento do ensino indígena, seja a instituição do Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena. Portanto, em decorrência dessas características diferenciadas, as escolas além de necessitar de professores índios, deve ser construída com base em currículos diferenciados, calendários escolares inseridos nas realidades socioculturais das diferentes sociedades indígenas, com produção de material pedagógico, adoção de metodologias e sistemas de avaliação que deem apoio às novas práticas pedagógicas indígenas.

Ainda que não esteja concretizada a escola indígena, as licenciaturas Interculturais têm podido, no processo academia-comunidade indígena ser idealizadas, planejadas e desenvolvidas a partir da elaboração do PPP.

Para Stocco (2005), a construção/condução do PPP contribui para definir as estratégias que visam à superação das contradições teóricas e práticas. Stocco (2005) parte da premissa que embora existam determinações legais para a estrutura do PPP, ele deve se constituir em um processo de discussão sobre a prática educacional; a essa construção devem estar atreladas a realidade do curso/instituição, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem. Deve ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação. É necessário que seja uma ação articulada por todos os envolvidos com a realidade do curso/instituição e, também, ser construído continuamente como produto e como processo. Nessa perspectiva revela-se o caráter dinâmico do currículo do curso, que deve ser aberto e flexível.

A construção do PPP é a forma objetiva de o curso de graduação dar sentido ao seu saber fazer; é a possibilidade concreta de seus sonhos, onde

ações são desconstruídas e reconstruídas de forma dinâmica e histórica; é a revelação de seus compromissos, sua intencionalidade e, principalmente, a identidade de seus membros.

Ao ser pensado coletiva e criticamente, o projeto deve evitar a matriz curricular de forma fragmentada e que redunde certamente na compartimentalização das áreas de conhecimento e dos conteúdos curriculares. O projeto deve reunir elementos que de fato possibilitem o desenvolvimento de habilidades e para tal é necessário que o faça imbricando ensino, pesquisa e extensão (STOCCO, 2005).

Outra base que deve alicerçar a formação dos PPPs, sobretudo nos projetos de licenciatura intercultural, trata dos Referenciais para a Formação do Professor Indígena (BRASIL, 2002). Tais referenciais constituem um documento que procura sistematizar ideias consensuais e práticas de cursos de formação indígena já executadas em diferentes contextos culturais, que se mostraram eficazes para enfrentar o grande desafio que é propiciar uma formação intercultural de qualidade para os professores indígenas do país. Essa característica peculiar é fruto da própria formatação desses referenciais que se tratou de uma construção coletiva realizada por quinze (15) índios de diferentes povos. Interessante destacar que a elaboração desse documento é convergente com as exposições de Candau (2009) ao apontar que as licenciaturas interculturais, que trazem uma perspectiva crítica, emanam não do Estado, ou sequer do meio acadêmico, mas que sua proposta é erigida a partir de discussões políticas internas aos próprios povos.

Assim, esse documento dá conta de que, para iniciar o planejamento de um programa de formação dos professores indígenas, são necessárias discussões nas comunidades para possibilitar um diagnóstico detalhado que dê início à formulação coletiva do Projeto Político-Pedagógico.

Os programas de formação precisam habilitar os professores indígenas para a pesquisa e para a reflexão pedagógica e curricular, de forma que pensem e promovam a renovação da sua educação escolar, sensíveis às necessidades históricas de sua comunidade.

No capítulo 3 do referido documento, que versa sobre quem são os professores indígenas, e ao abordar a questão das suas competências

profissionais, afirma que o enfoque dado aos currículos atuais é compatível quando se referem também ao contexto indígena.

Os Referenciais apontam formas gerais para caracterizar o currículo, tais como: calendário anual; carga horária prevista; opções metodológicas para a organização curricular; eixos temáticos; perfil dos profissionais formados; flexibilidade do currículo de modo a permitir aperfeiçoamentos durante as etapas de formação, no planejamento e na avaliação; e perfil dos formadores. (BRASIL, 2002).

A esse respeito, ao adentrar na discussão dos PPPs, observou-se que alguns autores trazem à tona o uso do conceito de competências nos currículos. Em Dias (2002) destacam-se suas contribuições críticas a respeito do uso deste termo, evidenciando sua nova roupagem uma vez que esse conceito assimilado e disseminado pelas instituições reguladoras se baseia em modelos éxportados vinculados a diferentes momentos de crise no mercado e tendo como principal formulador os Estados Unidos. Saliente-se que seu prognóstico, à época, sobre a indicação de que esse currículo por competências seria pauta de muito debate, incluindo-se mais estudos sob uma perspectiva crítica, no que tange a crença de que ele atende às expectativas do sistema educacional e dos professores, certamente ocorreu, mas não conseguiu transformar em mudanças concretas na legislação vigente.

Dessa forma, apesar da resistência ao conceito, convém esclarecer que grande parte dos cursos interculturais indígenas em funcionamento no Brasil são constituídos com base na legislação em vigor e foram pensados tendo o conceito de competências como base na organização curricular. Na concepção adotada por esses Referenciais, competência significa:

A reunião de saberes e experiências a serem ativados nas situações de trabalho, para que os profissionais em formação possam dar sentido e resolver as situações que se apresentam a cada dia. Esse enfoque privilegia a formação que toma a prática como elemento fundamental para a reflexão teórica, valorizando um saber traduzido em agir e fazer para a melhoria da vida social e da escola real. No caso dos professores indígenas, na sua maioria professores em serviço, com grande acúmulo de práticas e conhecimento advindos da experiência cotidiana, o conceito parece ser de grande operacionalidade para

nortear as atuais propostas curriculares pedagógicas. (BRASIL, 2002).

Mais adiante o documento faz referência também ao sentido coletivo de competências a serem adquiridas pelos professores indígenas:

Também se entendem as competências não só como próprias de cada indivíduo, mas coletivas, a serem definidas e reconhecidas pelos seus pares. Tal concepção é especialmente significativa para dar conta da necessária vinculação cultural e social da escola indígena com a comunidade educativa mais ampla, conforme enunciado de forma já conhecida pelos diversos movimentos de professores e lideranças indígenas no Brasil e no mundo. (RFPI, 2002)

Contudo, conforme destaca Leal (2012), essa construção de práticas e competências que articula o cotidiano da ação escolar e docente com os conhecimentos curriculares é uma tarefa ainda em construção, a tal ponto que para a efetivação dessa proposta faz-se necessário atentar para os seguintes aspectos:

- Valorizar os conhecimentos indígenas dentro do sistema acadêmico. Essa valorização compreende entender o conhecimento tradicional como um sistema integrado de crenças e práticas; o conhecimento sobre plantas medicinais, biodiversidade agrícola, manejo do solo, do ecossistema, e que, portanto, não se separam dos demais aspectos da vida cotidiana, como as práticas espirituais, culturais, e esses, são compartilhados ao longo dos anos.
- Discutir os instrumentos para o diálogo intercultural e para que essa interculturalidade seja possível futuramente em outros âmbitos, tais como o político e o social.

Observa-se, então, que a contribuição de Leal (2012) segue na direção de incluir e valorizar os conhecimentos tradicionais indígenas no currículo. A presença das necessidades dos povos indígenas na formatação do PPP abre caminho para facilitar a formação de competências, ou seja, a promoção de novo saber fazer que valorize os conhecimentos da comunidade.

Encontra-se como ponto basilar dessa reflexão a ideia de que o Projeto Político-Pedagógico deve partir de uma discussão compartilhada, na qual esteja refletido o conjunto de aspirações e demandas imediatas do público ao qual se destina (STOCCO, 2005). Além disto, faz-se necessário, no período de formação, ter a prática como elemento fundamental para refletir a teoria e para desenvolver competências. Competências essas que possibilitem uma mudança nas escolas indígenas e na forma de partilhar o conhecimento nessas comunidades.

Ao tomar as perspectivas destacadas por esses autores, pode-se indicar **um caminho** para se avaliar a efetividade desses cursos a partir de dois aspectos:

- (i) o primeiro, nos moldes dos Referenciais, trata de observar se o curso respeita e acata as indicações e necessidades dos professores indígenas (BRASIL, 2002); e
- (ii) o segundo, trazendo uma perspectiva mais crítica, inclui a opinião dos egressos sobre o curso; possibilitando conjecturar se a licenciatura conseguiu formar competências ao estabelecer essa relação entre a prática como elemento fundamental para a reflexão teórica, e dessa forma trazer para escola instrumentos de educação pautados nos costumes, crenças e hábitos da comunidade.

Munidos dessas considerações, construiu-se o protocolo utilizado para coleta e análise de informações a partir do PPP e da visão dos egressos, o qual é apresentado a partir do próximo capítulo, que descreve o percurso metodológico adotado por esta pesquisa.

3. Percurso Metodológico

Os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo ressaltam as contribuições teóricas de Godoy (1995), Mattos (2005), Creswell (2007) e Vergara (2009) para a definição dos conceitos básicos de delineamento da pesquisa e método de coleta e análise de dados.

O primeiro momento da pesquisa consistiu em apresentar uma análise do Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE no que tange ao seu público-alvo; forma de ingresso; objetivos do curso; eixos temáticos; orientação curricular; tipos de avaliação; proposta de inserção social; e perfil desejado do egresso.

Para tal, o estudo tem como característica central o caráter exploratório, visto a convergência dessa classificação com o escopo do trabalho que se dedica à primeira incursão na análise dessa ação afirmativa. Utilizou-se, em sua primeira fase, o estudo do conteúdo de documentos que possibilitaram a análise do processo de elaboração e implantação da Licenciatura Intercultural Indígena do CAA no que diz respeito ao seu Projeto Político-Pedagógico; o que conforme Chizzotti (1995) proporciona relevância à pesquisa qualitativa, por permitir a compreensão crítica do sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente e as significações explícitas ou ocultas. Posteriormente, para tratar o tema das políticas públicas afirmativas no âmbito da educação superior indígena e os aspectos constitutivos do Projeto Político-Pedagógico abordados criticamente, fez uso conforme (GODOY, 1995; CRESWELL, 2007; VERGARA, 2009), de informações acessíveis ao público em geral contidas em livros, periódicos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

A abordagem qualitativa também norteou as estratégias metodológicas utilizadas no segundo momento deste estudo, cuja intenção foi compreender o sentido atribuído a um dado fenômeno a partir da opinião dos indivíduos (GODOY, 1995) e, no caso específico deste estudo, compor uma visão dos egressos sobre a Licenciatura Intercultural Indígena, identificando, a partir dela, quais as ações que geraram resultados esperados e as que deveriam ser

reestruturadas com vistas a garantir maior efetividade do curso em sua próxima edição.

Nesse aspecto, considera-se que o estudo qualitativo possibilita a visão e decodificação de componentes de um sistema complexo de significados, ao tempo em que também constrói um quadro dinâmico e holístico ao analisar palavras e visões dos informantes (CRESWELL, 2007). Assim, o significado que as pessoas atribuem às coisas passa a ser a preocupação essencial desta abordagem, de modo que, ao tentar compreender o processo de significação entre indivíduos e entre indivíduos e coisas (instituições, ideias, objetos, situações vivenciadas), torna-se premente o direcionamento da pesquisa a esse tipo de abordagem (GODOY, 1995).

Adicionalmente, destaca-se a necessidade desta pesquisa em compreender aspectos particulares da realidade humana e sociocultural por meio de experiências, valores e significados, de modo a lançar um olhar mais subjetivo sobre os processos dinâmicos experimentados por esse grupo social, com vistas a possibilitar ao pesquisador a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (GODOY, 1995), o que também demarca a natureza qualitativa deste estudo.

Assim, de modo a familiarizar-se com o fenômeno que seria investigado e para que a entrevista, no momento subsequente, pudesse ser concebida com uma maior compreensão e precisão, realizou-se uma pesquisa exploratória.

3.1. Fase Exploratória:

O objetivo dessa etapa foi uma aproximação com os sujeitos da pesquisa e para tal fez-se uso de um questionário estruturado, através de uma escala Likert de cinco pontos, informando o grau de concordância ou discordância com relação às afirmativas sobre o Curso, sobre as instalações e acomodações e ainda sobre a auto avaliação do egresso com respeito às habilidades e competências adquiridas. O passo seguinte foi selecionar as afirmativas melhor discriminadas, o que resultou em itens nitidamente favoráveis e desfavoráveis ao conceito da maioria dos indivíduos. Oportuno

esclarecer que os questionários foram aplicados no dia 14 de setembro de 2013, por ocasião da colação de grau dos alunos. Responderam aos questionários, de forma voluntária, 54 concluintes: Atikum (2), Truká (7), Kambiwá (6), Kapinawá (6), Pankararu (3), Xukuru (18), Pipipã (2), Pankará (10), conforme questionário no APÊNDICE A.

A análise dessa etapa foi feita numa perspectiva quantitativa uma vez que seu objetivo era traçar um panorama da visão dos egressos sobre o curso. Os resultados dessa primeira etapa foram norteadores para um aprofundamento da pesquisa de campo conforme detalha-se a seguir.

3.2. Aprofundamento da pesquisa de campo

De posse dos itens elencados pela pesquisa exploratória e tendo em vista o caráter qualitativo do estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

No ato de sua realização, explicou-se que as informações obtidas seriam sigilosas, que tanto a identidade como os resultados obtidos seriam preservados e que, desta forma, estar-se-ia respeitando as normas éticas e morais da pesquisa e dos seres humanos. Solicitou-se também que os participantes assinassem um termo de consentimento livre e esclarecido concordando formalmente em participar da pesquisa, que foi assinado pelo participante, pela pesquisadora e uma testemunha. Neste ponto, convém esclarecer as dificuldades encontradas para a realização da entrevista.

- (i) A primeira delas foi com relação às poucas respostas ao e-mail enviado pela pesquisadora aos egressos, a partir de uma lista cedida pelo curso, no qual se explicava a intenção da pesquisa, frisando inclusive o interesse tão somente acadêmico do estudo.
- (ii) A segunda deu-se respeito aos egressos que responderam ao e-mail; aqui mais dificuldades eram apontadas, tais como: “o povo estará reunido até dezembro e não pode receber na comunidade nenhuma pessoa de fora” “você poderia mandar uma cópia da entrevista para ser analisada?”

Frisa-se que esses últimos sujeitos foram excluídos, uma vez que a preparação prévia para a entrevista diverge da perspectiva da pragmática, método de análise adotado neste estudo.

(iii) A terceira ocorreu no ato das entrevistas, para esse momento a dificuldade foi lidar com a extrema desconfiança dos entrevistados ao serem abordados para concessão da entrevista. Todos, sem exceção, demonstravam-se melindrados em falar sobre o curso. No entanto, após a aproximação e explicação sobre o objeto da pesquisa e de posse do roteiro da entrevista, os entrevistados se sentiram mais confortáveis e demonstravam cooperação. Desse modo, as entrevistas finalmente concedidas se deram em quatro momentos distintos: o primeiro, dia 22 de outubro, no auditório do CAA. O segundo, no dia 14 de novembro, na comunidade Cana Brava, do povo Xukuru. O terceiro, na cidade de Pesqueira, no dia 20 de novembro. O quarto, novamente no CAA, dia 22 de novembro, com egressos, já participantes de um curso de pós-graduação.

As 7 entrevistas se deram em forma de diálogo e foram orientadas por um roteiro composto por nove (9) perguntas, conforme APÊNDICE B. Em sua análise, optou-se por adotar um método alternativo à análise de conteúdo, denominado Método da Pragmática da Linguagem que tem por princípio segundo Mattos (2005) incluir o sujeito pesquisador, trabalha com enunciados erigidos e se concentra no estudo dos processos de inferência pelos quais compreende-se o que está implícito. Estuda, portanto, os significados linguísticos determinados não exclusivamente pela semântica proposicional ou frásica, mas aqueles que se deduzem a partir de um contexto extralinguístico: discursivo, situacional, etc. Ao tecer interpretações de cada resposta do entrevistado (o que quis significar?) o pesquisador deve articular os três níveis de interpretação: o sintático (literal), o semântico (indexical) e o pragmático (contextual).

Importa destacar a compreensão de Mattos (2005) de que a entrevista semiestruturada é uma forma de diálogo que poderá possibilitar ao pesquisador informações singulares, fornecendo surpresas para o interesse maior da pesquisa. Porém, no transcorrer desse percurso, faz-se necessário abrir mão

do processo reducionista em que cabe ao entrevistador não apenas o papel de fazer as perguntas, a ele também pertence a observação das reações dos entrevistados, sendo essa mais forte que os elementos semânticos das respostas, pois a dimensão simbólica do que se diz é mais forte que a semântica, e o significado é uma resultante global do ato de fala.

Dadas essas considerações, entende-se que o processo de coleta é simbiótico ao processo de análise, adotando-se, nesses termos, as seguintes fases propostas por Mattos (2005).

3.3. Análise Pragmática

Para Mattos (2005) o processo de análise pragmática da linguagem ocorre nas etapas de recuperação, de análise do significado pragmático da conversação, de validação, montagem e consolidação das falas, e por fim, durante a análise de conjuntos.

Fase 1: recuperação

Nesse momento, durante o processo de fala, além da apreensão semântica das narrativas, foram realizadas anotações preliminares sobre os significados que pareciam surgir a partir de alguns momentos especiais das entrevistas. Essas anotações ficaram no aguardo de análises.

Fase 2: análise do significado pragmático da conversação

Nesta etapa, realizou-se uma análise do contexto pragmático do diálogo, com o fim de avaliar quais possíveis acontecimentos, durante esta ação, merecem destaques. Posteriormente, observou-se cada pergunta-resposta com o objetivo de buscar o significado nuclear da fala do entrevistado, de modo a captar os significados implícitos no seu discurso sobre a sua prática.

Fase 3: validação

No modelo, esta etapa consiste em escrever um pequeno parágrafo das respostas dos entrevistados, que posteriormente será enviado aos sujeitos da pesquisa, por meio digital, a fim de uma validação da interpretação de seus relatos. Entendendo a impossibilidade de obter essa validação *ó posteriori* dada às dificuldades de comunicação anteriormente relatadas, coube tão somente à pesquisadora, durante a transcrição das entrevistas, confirmar as falas com os entrevistados.

Fase 4: montagem da consolidação das falas

Momento em que, com o auxílio de uma planilha eletrônica, foi elaborada uma matriz de consolidação com as falas dos entrevistados, de modo a proporcionar um mapa dos conjuntos das respostas, visando a uma aproximação dos relatos, opiniões e atitudes dos entrevistados.

Fase 5: análise de conjuntos

Nesta etapa final procedeu-se a análise da matriz de modo a entender a relação entre a proposta do Projeto Político-Pedagógico, a participação no curso e a mudança na prática dos entrevistados, a fim de buscar mais algum significado de alguma resposta isolada ou vista em conjunto com outras.

Quadro 1: Consolidação da análise

Fases analíticas				
Direcionamento das perguntas (aspectos nucleares)	Consolidação das falas dos entrevistados	Inclusão de aspectos dos significados, incluindo-se a linguagem em aspecto verbal e não verbal.	Percepções do entrevistador	No caso específico desse estudo as propostas do Projeto Político Pedagógico.

Fonte: Mattos, 2005 (adaptado)

4. Apresentação do Caso de Análise

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa de campo. Destaca-se para tal o processo de formação e implantação do curso, bem como a primeira aproximação com os egressos a partir de uma fase exploratória do estudo, e o aprofundamento da pesquisa advindo de entrevistas semiestruturadas. Esses três elementos provenientes da pesquisa documental, pesquisa exploratória e análise pragmática oferecem as bases para promover um exame sobre essa licenciatura, destacando-se sua importância no fortalecimento e valorização da cultura indígena do estado de Pernambuco e indicando-se as fragilidades constantes nesse processo que sugerem, ainda, um longo caminho a ser percorrido por essa iniciativa.

4.1. PROLIND: uma licenciatura intercultural indígena no agreste pernambucano

A narrativa do pensar a Educação Superior Indígena no estado de Pernambuco tem início em março de 2001, a partir da resolução aprovada no Seminário Estadual de Educação Escolar Indígena, realizado na cidade de Carpina.

Em 2002, iniciam-se os contatos do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Etnicidade (NEPE) com a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), cujo objetivo precípua foi o de discutir a realização de um seminário interinstitucional que debatesse as bases para um programa de formação de professores indígenas estadual.

Em setembro desse mesmo ano, com o tema “Bases para um Programa de Formação de Professores Indígenas de Pernambuco” organizou-se o seminário fruto da iniciativa e esforços do NEPE, do Programa de Pós-Graduação em Antropologia, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas e da

COPIPE, em colaboração com o Centro de Artes e Comunicação, Núcleo de Estudos Indigenistas (NEI), Centro de Educação da UFPE e do Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF) e com o apoio das Pró-Reitorias de Extensão e Acadêmica da UFPE.

A coordenação geral do seminário ficou a cargo do professor Renato Athias da UFPE e estiveram presentes professores dos povos indígenas, membros das secretarias municipais de educação, representantes das gerências regionais da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e da Unidade Escolar Indígena da SEE, representante da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas do Ministério da Educação.

O seminário formou dois grupos de trabalho, o Grupo I se responsabilizou por formular princípios e estratégias para um programa de professores indígenas, coordenado pelas professoras Elisa Pankararu e Estela Parnes, da FUNAI, e o Grupo II trabalhou o tema “Diretrizes Operacionais para um Programa de Formação de Professores Indígenas de Pernambuco” sob a coordenação das professoras Francisca Kambiwá e Gilda Lins, esta última coordenadora do NEI/UFPE.

Uma comissão foi criada a partir do seminário com a incumbência de além de elaborar uma proposta de curso, encaminhar os resultados em termos de discussões e resoluções.

Em 11 de outubro de 2002, em reunião com a COPIPE, decidiu-se pelo encaminhamento do projeto das licenciaturas para garantir a formação universitária dos professores indígenas, no sentido de capacitá-los a oferecer o ensino básico (ensino infantil e ensino médio) nas comunidades indígenas, ficando a cargo da comissão da UFPE estabelecer as bases da proposta, cabendo à COPIPE referendá-la através de parecer. Após ajustes, a proposta foi encaminhada para estudo e avaliação nos departamentos de Ciências Sociais, Geografia, Letras, História, Matemática e Ciências Biológicas da Instituição.

Posteriormente, em julho de 2004, a COPIPE realizou o “Encontro”¹⁵, em terra Pipipã, para estabelecer diretrizes sobre os interesses específicos dos professores com relação às licenciaturas e deliberou-se, nessa ocasião, que os professores do curso deveriam participar de Seminários Pedagógicos para que fosse direcionada a formação intercultural do curso.

Após percalços advindos de interpretação errônea sobre o caráter do curso por parte da equipe que administrava à época a Universidade, o projeto só pôde retomar seu percurso de aprovação nas instâncias internas da instituição na nova Administração eleita em 2004.

Por fim, realizaram-se mais dois eventos, o primeiro no *Campus* avançado da UFPE, em Caruaru, em 14 de setembro de 2006, intitulado “Seminário Interinstitucional” promovido pela Pró-Reitoria Acadêmica, onde estabeleceu-se que o curso deveria ser implementado nesse *Campus* e estaria vinculado ao Núcleo de Formação de Docentes. O segundo foi a realização do I Fórum de Educação Superior Indígena, realizado em 3 de outubro, onde se constituiu uma comissão composta por professores de instituições variadas para finalizar a elaboração do projeto. A comissão contou com a assessoria da Prof.^a Maria Inês Almeida, que finalizou a proposta nos dias 11 e 12 de outubro, e contou com os seguintes professores: Nélcio Melo e Allene Lage (CAA-UFPE), Renato Athias, Luís Lacerda e Carlos Eduardo Monteiro (UFPE-*Campus* Recife), Vânia Fialho (UPE), Maria das Vitórias (UFRPE), Vera Lúcia Arruda (SEE) e Eliene Amorim de Almeida (CCLF)¹⁶.

Vê-se que ao ser pensado, questionado e amplamente discutido, o projeto da Licenciatura Intercultural Indígena mostrou-se comprometido em refletir o tipo de educação requerida pelos povos indígenas de Pernambuco e que essa construção, pensada coletivamente, tentou traduzir nas ações pedagógicas, intenções conscientes e críticas. Essa leitura do contexto, de

¹⁵ Embora o evento “Encontro” tenha particular importância dada a sua missão de estabelecer as diretrizes sobre o curso, não foi possível à pesquisadora acesso a nenhum documento comprobatório do encontro. A informação de que o evento ocorreu consta registrada apenas no PPP do curso.

¹⁶ Os nomes dos componentes da comissão encontram-se na ata que aprovou a implantação do curso pelo Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE, em julho de 2007.

compreensão da realidade é para Stocco (2005) a forma objetiva de o curso de graduação/formação dar sentido ao seu saber fazer enquanto instituição acadêmica.

Pautado nessa premissa o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE teve início em 2009, no Centro Acadêmico do Agreste, *Campus* de Caruaru e foi oferecido a 160 professores indígenas que estavam efetivamente em sala de aula e não tinham tido a oportunidade de se qualificarem na profissão, através de um curso superior. O ingresso no curso se deu por um processo de seleção composto por três requisitos:

- apresentação de um memorial (relatando os dois últimos anos de trabalho realizado na escola e na comunidade);
- um vestibular específico e uma carta de apresentação indicando o professor feita pelas lideranças de sua comunidade.

O PPP estabeleceu como objetivo geral **formar e habilitar docentes indígenas em Licenciatura Plena em Educação Intercultural, para atuar nas Escolas indígenas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, nas seguintes áreas de concentração: Linguagem e Artes; Ciências da Terra e da Natureza; e Ciências Humanas e Sociais.** E como objetivos específicos:

- contribuir para o fortalecimento dos projetos sociais das comunidades indígenas;
- favorecer o diálogo entre as sociedades indígenas e as não-indígenas, entre os saberes tradicionais e os científicos;
- promover pesquisas e a sistematização sobre as práticas, a história, os saberes e as linguagens dos povos indígenas;
- formar educadores capazes de compreender, valorizar e transmitir os conhecimentos técnicos de seus grupos étnicos e de outras sociedades;
- formar professores capazes de desenvolver metodologias de ensino adequadas aos contextos socioculturais;
- formar leitores e escritores capazes de garantir os diálogos interculturais;

- ampliar a compreensão crítica da realidade em diferentes contextos (local, regional, nacional, internacional) e a capacidade de atuação sobre ela;
- capacitar os professores indígenas para serem administradores e gestores de seus processos educativos escolarizados;
- fortalecer os processos interativos entre as escolas indígenas, suas comunidades e a sociedade em geral, desencadeando projetos sociais e ações integradas nos calendários naturais e sociais dos espaços em que as escolas estão situadas;
- contribuir, a partir do curso, para a construção de um sistema de ensino para as escolas indígenas de Pernambuco, através da elaboração de propostas curriculares, materiais didáticos, sistemas de avaliação e calendários escolares adequados às necessidades e aos interesses de cada povo indígena.

A proposição principal era torná-los educadores reflexivos, comprometidos com sua comunidade indígena e que pudessem intervir em sua realidade transformando-a, 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** e tendo por base as seguintes competências, atitudes e valores a serem desenvolvidos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Competências para formação do educador propostas no Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena do CAA/UFPE

Competências, Atitudes e Habilidades
a) Conhecimento dos fundamentos da cidadania (indianidade) Esta competência requer do professor: ▪ Reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente à comunidade / povo indígena em que funciona a escola. (liderança) ▪ Relacionar-se de forma respeitosa com a comunidade, ajudá-la nas dificuldades e defender seus interesses. (mediador de conflitos) ▪ Estar sensível às expectativas e às demandas da comunidade relativas à educação de seus membros. (mediador de conflitos)

- Ter comportamento compatível com a organização social, política e cultural da comunidade e com suas regras e princípios. (liderança)

b) Domínio de todo o instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções

Para isso, o professor deve:

- Respeitar e incentivar a pesquisa e o estudo dos conhecimentos relativos à língua e ao meio ambiente junto dos mais velhos, das lideranças e dos membros de sua comunidade. (pesquisador e sistematizador)
- Ser criativo e participar de sua comunidade profissional, trocando experiências com outros professores indígenas e não indígenas. (sistematizador)
- Atuar progressivamente como pesquisador, estimulador e divulgador das produções culturais indígenas entre as novas gerações e na sociedade envolvente. (pesquisador)

c) Valorização do saber que produz em seu trabalho cotidiano e consciência de sua dignidade como ser humano e como profissional

- Demonstrar interesse pela aprendizagem e desenvolver os tipos de saberes (linguísticos, didático-pedagógicos, psicossociais, culturais e políticos) implicados na função. (elaborador de currículo)
- Ser capaz de conceber seu trabalho de forma abrangente, apoiando o preparo do aluno para a vida social. (sistematizador e liderança)
- Ampliar a consciência no processo de aprendizagem, da vinculação do ser humano com a terra, com a natureza, com questões socioambientais e o compromisso com as questões do desenvolvimento nas sociedades indígenas (sistematizador e liderança)

d) Reflexão sobre a prática profissional

- Relacionar a proposta pedagógica da escola à proposta política mais ampla de sua comunidade relativa ao seu presente e futuro. (sistematizador e pesquisador)

e) Compromisso com o sucesso dos alunos e com o funcionamento democrático da escola

- Agir de acordo com os compromissos assumidos com a comunidade. (liderança)
- Desenvolver e aprimorar os processos educacionais e culturais dos quais é um dos responsáveis, agindo como mediador e articulador das informações entre seu povo, a escola e a sociedade envolvente. (mediador de conflitos e pesquisador)
- Saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, com pais e alunos. (liderança)

f) Conhecimento das singularidades de seus alunos

- Participar do cotidiano da aldeia, dos eventos culturais e tradicionais do seu

povo. (sistematizador de conhecimentos interculturais)

- Tornar-se um líder capaz de mobilizar outros, a partir dos espaços educacionais, para identificar, entender e buscar soluções para os problemas da comunidade. (liderança, mediador e pesquisador)

g) Utilização das várias formas de linguagem, relacionando os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a moderna produção da vida contemporânea com as formas tradicionais de seus povos.

- Conhecer, valorizar, interpretar e vivenciar as práticas linguísticas e culturais consideradas significativas e relevantes para a transmissão e para a reprodução social da comunidade. (liderança, mediador, sistematizador, elaborador e pesquisador)
- Praticar no seu cotidiano a coerência entre a expressão verbal e a prática escrita. (sistematizador e elaborador).

Fonte: UFPE (2008)

Ao término do curso, o educador licenciado estaria capacitado para atuar em programas curriculares diferenciados tais como: Línguas, Artes, Literaturas, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Humanidades.

Os seis eixos temáticos norteadores do curso (terra, história, identidade, interculturalidade, organização e bilinguismo) foram definidos com base na realidade das sociedades indígenas; nas experiências que os docentes indígenas estavam vivendo em suas comunidades e escolas; e considerando as linhas de reflexão e os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas indígenas do Estado, que estavam à época se desenvolvendo sob a coordenação da COPIPE e SEE.

Estabeleceram-se módulos que se dividiram em três grupos de saberes de natureza teórica e prática totalizando 2.985 horas. O primeiro, denominado **óGrupo de Saberes Comunsô**, com duração de 780 horas; o segundo, identificado como **óGrupo de Saberes Específicos e de Aprofundamentoô**, composto de dois subgrupos I e II (Subgrupo IIa com componentes curriculares específicos e de aprofundamento para todos os professores em formação, e o Subgrupo IIb com componentes curriculares e de aprofundamento específico para cada área específica de formação), com duração total de 1.380 horas; e o terceiro, chamado de **óGrupo de Saberes Práticosô** com total de 825 horas.

Noutros termos, o primeiro e terceiro grupos de saberes foram cursados por todos os ingressantes. Já para o segundo, os acadêmicos optaram por uma das áreas de formação dentre as três existentes: Linguagem e Artes; Ciências da Terra e da Natureza; e Ciências Humanas e Sociais.

Quadro 3: Composição dos grupos de saberes comuns e específicos da Licenciatura Intercultural Indígena do CAA/UFPE

Eixos temáticos norteadores do curso: terra, história, identidade, interculturalidade, organização e bilinguismo		
Grupo de Saberes Comuns ã conteúdos científicos e culturais		
SABERES	HORAS/ AULA	Componentes
▪ Da área cultural - conteve abordagens antropológicas das diversas realidades indígenas	300	1. Antropologia indígena 2. Arqueologia 3. História indígena 4. Diversidade linguística 5. Direitos indígenas
▪ Da área metodológica ã tratou do desenvolvimento científico do professor fundamentando-se nos saberes das diferentes ciências que integram a grade curricular do núcleo.	240	1. Métodos de estudo e pesquisa 2. Análise e prática pedagógica 3. Elaboraões didáticas 4. Modos e tempos pedagógicos
▪ Da área pedagógica ã tratou da formação e capacitação do professor indígena para desenvolver as atividades de ensino e pesquisa na sua realidade local com sua comunidade e com seus alunos.	240	1. Educação indígena e processos de ensino e aprendizagem 2. História e política educacional 3. Gestão escolar e escolas indígenas 4. Infância, juventude e vida adulta dos povos indígenas
▪ Atividade complementar* - Laboratório intercultural I e II		Realizada ao final dos módulos I e II
Grupo de Saberes de Aprofundamento comum		
Subgrupo IIa - conteúdos científicos e culturais		
SABERES	HORAS/ AULA	Componentes

▪ Linguagem e Artes	240	1. Arte, cotidiano e imaginário indígena 2. Histórias orais e literaturas indígenas 3. Artes e novas tecnologias 4. Línguas indígenas ã monolinguismo, bilinguismo e/ou bidialetalismo
▪ Ciências da Terra e da Natureza	240	1. Etnomatemática 2. Ciência no cotidiano 3. Fauna e Flora 4. Elementos da natureza
▪ Ciências Humanas e Sociais	300	1. Movimentos sociais, lutas e organizações indígenas 2. Organização social e parentesco 3. Patrimônio cultural 4. Dimensões da religiosidade indígena 5. Ciência, conhecimentos e saberes

Grupo de Saberes de Aprofundamento específico

Subgrupo IIb - conteúdos científicos e culturais

SABERES	HORAS/ AULA	Componentes
▪ Linguagem e Artes	600	1. Fundamentos epistemológicos da linguística 2. Fonética e morfologia da língua portuguesa e das línguas indígenas 3. Sintaxe da língua portuguesa e das línguas indígenas 4. Corpo como expressão de identidade 5. Simbolismo e Estética indígena 6. Jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas 7. Etnomusicologia e ritmos dos povos indígenas de Pernambuco 8. Recursos materiais e

		expressão artística 9. Arte e interculturalidade das Américas 10. Grupos linguísticos no Brasil
▪ Ciências da Terra e da Natureza	600	1. A questão da terra no Brasil 2. Etnogeografia Brasileira 3. Cura e saberes tradicionais 4. Saúde/doença e meio ambiente 5. Recursos naturais e ambientais 6. Manejo e produção agrícola 7. Criação e manejo de pequenos, médios e grandes animais 8. Água e gerenciamento de recursos hídricos 9. Conservação e criação de bancos de germoplasma 10. Nutrição e segurança alimentar
▪ Ciências Humanas e Sociais	600	1. América pré-colombiana 2. América pré-colombiana 3. Etnologia brasileira 4. Subjetividades e emoções 5. Gênero e práticas sociais 6. Representação política e mobilização indígena 7. Alteridade e conflito 8. Território e memória 9. Organização, produção e mercado 10. Economia solidária

Fonte: UFPE, 2008 (adaptado)

* A carga horária das atividades complementares é computada como atividade prática relacionada aos componentes do Grupo de Saberes Comuns.

Da análise da matriz curricular com enfoque nos seis eixos temáticos percebe-se que, como afirma Stocco (2005) e os Referenciais, o projeto evitou a fragmentação dos saberes uma vez que houve articulação entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares, propiciando uma abordagem

mais integrada e de maior aproximação com a realidade dos povos de Pernambuco.

Quadro 4: Composição dos grupos de saberes práticos da Licenciatura Intercultural Indígena do CAA/UFPE

Grupo de Saberes Práticos Saberes desenvolvidos através da participação e intervenção direta. Este grupo foi formado de atividades curriculares previstas e se subdividiu em:		
SABERES	HORAS/ AULA	
▪ Atividades de natureza científico-cultural	210	Participar efetivamente de atividades de estudos científicos, de seminários, de eventos culturais, de congressos, fóruns, etc.
▪ Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	210	O TCC compôs-se de três etapas
▪ Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I)	75	▪ Engajar-se no planejamento e desenvolvimento de projetos sociais da comunidade indígena, tendo como ponto de partida as questões surgidas na primeira fase do curso e os projetos que já se desenvolvem nas comunidades indígenas de origem. ▪ Procedimento importante: essa fase deve se configurar como uma pesquisa da prática pedagógica integrada e relacionada ao ES I e resultar em uma elaboração de um artigo temático elaborado em duplas. A execução e encaminhamento desse trabalho se dará após a conclusão das componentes da Área Pedagógica.
▪ Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II)	75	▪ Planejar e participar de um projeto de elaboração didática que relacione elementos de

		reflexão e produção de conhecimentos voltados para o Grupo de saberes específicos. ▪ Procedimento importante: como em TCC I, essa atividade será integrada ao ES II, voltando-se para a produção didática, resultando na elaboração de um subsídio temático com desenvolvimento de atividades educativas temáticas após a conclusão do Grupo de Saberes Comuns.
▪ Trabalho de Conclusão de Curso III (TCC III)	60	▪ Elaborar, executar e avaliar um Plano de Atividades Educativas, relacionado ao Grupo de Saberes Específicos. ▪ Procedimento importante: O plano será elaborado e executado no final do curso e deverá ser integrado ao ES III.
▪ Estágios Curriculares Supervisionados O estágio terá como foco central a reflexão da prática pedagógica, incidindo sobre todos os aspectos da vida cotidiana da escola. É o exercício da reflexão sobre a prática de ser professor indígena que possibilita a construção de uma pedagogia com características próprias e adequadas à educação dos povos indígenas.	405	▪ Os estágios totalizariam 405 horas, mas conforme a resolução do CNE/CP 2, os (as) alunos (as) que comprovassem que já estavam atuando em escolas indígenas seriam dispensados de 195 horas, ficando a cumprir outras 210 h/a.
▪ Estágio Supervisionado I (ES I)	75	▪ Elaborar um relatório de atividades educativas relacionadas aos projetos sociais da comunidade indígena e escolar, documentando, analisando e avaliando as experiências significativas. ▪ Procedimento importante: essa fase pode ser articulada com o Grupo de Estudo e com a atividade do TCC I.

▪ Estágio Supervisionado II (ES II)	75	▪ Desenvolver atividades, os materiais didáticos produzidos na comunidade indígena, correspondentes aos estudos referentes aos componentes curriculares do Grupo de Saberes Específicos. ▪ Procedimento importante: como o ES I, este será integrado ao TCC II e realizado entre os módulos que desenvolvem o Grupo de Saberes Específicos.
▪ Estágio Supervisionado III (ES III)	60	▪ Planejar e desenvolver atividades correspondentes aos estudos referentes aos componentes curriculares do Grupo de Saberes Específicos. ▪ Procedimento importante: atividade articulada com o TCC I que deverá resultar numa elaboração e apresentação feita por duplas de tudo aquilo que foi vivenciado na elaboração do Plano de Atividades Educativas.

Fonte: UFPE, 2008 (adaptado)

Percebe-se que no projeto a reflexão sobre a prática vivida permeia todo o curso. Vê-se que findos os grupos de saberes I e II estabeleceram-se atividades relacionadas a cada um que integrassem ensino, pesquisa e extensão, e promovessem a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, como línguas, matemáticas, gestão e sustentabilidade de terras e das culturas indígenas.

Ao se propor o curso em duas modalidades letivas, presencial e semipresencial, nota-se que houve conjugação entre as duas, ou seja, a partir dos estudos realizados com as componentes curriculares do módulo presencial, articularam-se as atividades que deveriam ser desenvolvidas a distância.

- **Presencial:** de caráter intensivo e prático, as atividades foram realizadas no CAA, a cada mês, e os professores indígenas em formação

tiveram uma semana de estudos com aulas durante o dia, das 8 às 17 horas, com intervalo para o almoço, totalizando 40 horas intensivas.

▪ **Semipresencial - Prática de Atividades Cooperadas:** nessa modalidade os professores, a distância, desenvolveriam estudos teóricos e práticos envolvendo as componentes curriculares da modalidade presencial na perspectiva da comunidade escolar indígena, o que possibilitaria a produção de conhecimentos, da pesquisa, da elaboração didática que emerge da prática docente cotidiana.

Para consecução das atividades requeridas pelas duas modalidades letivas foram estabelecidas três estratégias:

Quadro 5: Estratégias de ensino

Grupos de Trabalho	Monitoria	Laboratórios Interculturais
Formado por professores da mesma comunidade Espinha dorsal das atividades presenciais intensivas e semipresenciais para: - promover as discussões teóricas e a experiência prática criando percursos acadêmicos de elaboração de trabalhos e relatórios, de atividades didático-pedagógicas de relevância para os estudos e para as práticas. Nas etapas intensivas, os grupos apresentariam suas ações/reflexões e, poderiam se juntar para estudos e ações comuns, tais como: - análise da prática pedagógica a partir dos Memoriais; - desenvolvimento de atividades de pesquisa, de elaboração didática.	Nas semanas intermediárias através do estudo semipresencial orientado pelos professores formadores e acompanhado pelos monitores. Os estudantes desenvolveriam atividades de estudo, pesquisa, leitura e escrita, coleta e preparação de material didático, etc. para desenvolvimento da experiência e da atividade professor-pesquisador, além de contribuir diretamente para a construção de uma escola diferenciada e de responder à demanda imediata de escolarização das populações indígenas, e para atender à necessidade de se construir espaços de pesquisa nas comunidades e culturas de origem.	Cada laboratório será desenvolvido a partir de um ou dois eixos temáticos, considerando os conteúdos e experiências didático-pedagógicas elaboradas e vivenciadas nas semanas intermediárias. Os membros das comunidades indígenas com conhecimentos tradicionais serão convidados a participar destes Laboratórios interculturais, criando, buscando o envolvimento de todos num diálogo intercultural. Os estudantes indígenas poderão interagir com os grupos de pesquisa e extensão da UFPE, a fim de suscitar o desenvolvimento de projetos de extensão e de contribuir para a organização das comunidades e do Movimento Indígena.

Fonte: UFPE, 2008 (adaptado)

Assim, como proposto nos Referenciais:

os cursos de formação dos professores, gradualmente, devem considerar as situações não presenciais e as presenciais como propiciadoras do aprendizado teórico e prático da atividade profissional do professor, tanto para a sua atuação na sala de aula, quanto para a pesquisa, a preparação e a avaliação da prática. Essas etapas são concebidas como situações formativas que devem estar organicamente articuladas entre si para a melhoria da vida educacional e social. Nessa interação e complementariedade entre os objetivos e as atividades desenvolvidas em cada uma das etapas é que os professores indígenas vão produzindo as conexões entre sua própria prática educacional e as reflexões teóricas. A teoria, portanto, não é compreendida como pré-requisito do conhecimento profissional, mas um produto e um motor da própria prática educacional e social. (BRASIL, 2002).

Apresentados os eixos temáticos, grupos de saberes, componentes curriculares e as estratégias de ensino, o PPP nos conduz ao sistema de avaliação, o qual utiliza integralmente as proposições dos Referenciais, que aponta ser a avaliação uma ferramenta utilizada para o aprimoramento das relações ensino-aprendizagem. Cabe aos professores, formadores e demais atores sociais integrá-la ao processo de construção curricular, contemplando as diversas etapas e situações de formação.

O documento faz menção especial à avaliação do professor em formação, principalmente nos períodos não presenciais, salientando que a observação de sua atuação profissional deverá ser feita pelos próprios professores, assessores, formadores e pelas comunidades. Essa rotina de avaliação envolve o acompanhamento pedagógico de cada um através de um conjunto de ações de observação do percurso e do desenvolvimento de cada professor, tanto na escola quanto nas demais atividades de sua formação profissional. Orienta que essas observações utilizem fichas, diários ou outros instrumentos que se considerem adequados.

Para a avaliação do professor em formação, bem como dos docentes e dos formadores do curso o PPP adota as indicações dos Referenciais na sua totalidade, como observado no quadro abaixo:

Quadro 6: Mecanismos de avaliação

Indicadores, instrumentos e resultados para avaliação do professor indígena em formação	Avaliação dos docentes e dos formadores
▪ Compromisso com o trabalho desenvolvido na escola em sua articulação com a vida social mais ampla. ▪ Motivação para aprender e ensinar. ▪ Esforços e investimentos na formação (cursos, seminários, oficinas, visitas a outros projetos). ▪ Estudos e pesquisas nas diversas áreas de estudo da proposta pedagógica e curricular dos cursos e de sua escola. ▪ Motivação para a produção de materiais didáticos e paradidáticos para a escola, a partir de seus estudos e pesquisas. ▪ Autonomia em relação aos modelos educacionais vigentes na escola não indígena. ▪ Capacidade de formulação e execução de propostas educacionais para a escola indígena em interação com a comunidade indígena. ▪ Cumprimento da proposta pedagógica e curricular, desde os horários planejados no calendário dos cursos, e dos compromissos assumidos com os demais membros da comunidade. ▪ Capacidade de criação de propostas inovadoras dentro da proposta pedagógica da escola. ▪ Capacidade de uso cotidiano e ensino das línguas envolvidas na proposta curricular. ▪ Pesquisas e seu incentivo à pesquisa	▪ A motivação para aprender e ensinar em situações interculturais e multilíngues. ▪ O domínio da área de estudo e a capacidade didática de promover aprendizagens significativas a partir de condições de diversidade linguística e cultural. ▪ Os investimentos na própria formação como formador em contexto de educação escolar indígena (cursos, seminários, oficinas, visitas a outros projetos). ▪ A capacidade de seleção de materiais didáticos e paradidáticos para a variedade de situações didático-pedagógicas que se apresentam nos cursos e nas viagens de acompanhamento. ▪ A autonomia em relação aos modelos educacionais vigentes na escola não-indígena. ▪ A assiduidade, o cumprimento dos compromissos assumidos e planejados na proposta pedagógica e curricular (o calendário dos cursos) e dos compromissos assumidos, em relação às necessidades e às expectativas de aprendizagens, com os professores e sua comunidade, com as instituições e demais profissionais. ▪ A capacidade de criação de propostas inovadoras dentro da proposta político-pedagógica dos cursos e demais situações de formação. ▪ A capacidade de estímulo ao uso cotidiano e ensino e desenvolvimento

dos conhecimentos dos mestres e das lideranças da comunidade. ▪ Produção qualificada e leitura crítica dos diários de classe, ao longo do ano, nas diversas situações de formação. ▪ Atuação profissional na escola junto de seus alunos, levando-se em conta a aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos curriculares desenvolvidos. ▪ Qualidade das atividades propostas de acordo com os objetivos didáticos definidos no projeto escolar. ▪ Relação sociocomunicativa e afetiva estabelecida na sala de aula e fora dela com seus alunos. ▪ Inserção política como membro e sua contribuição como partícipe dos projetos linguísticos, sociais, culturais e econômicos de seu grupo étnico. ▪ Capacidade de inserção na comunidade educacional, mediante a elaboração, a avaliação e a sistematização de um projeto educacional diferenciado e próprio para os povos indígenas do país. ▪ Participação qualificada em fóruns de professores indígenas e não-indígenas dentro e fora da terra indígena.	das línguas indígenas e/ou do português nos cursos e na prática escolar. ▪ O incentivo às pesquisas e aos estudos dos conhecimentos relevantes nas diversas áreas de estudo do currículo junto dos mestres e das lideranças de cada comunidade. ▪ O incentivo à produção dos documentos pedagógicos, como os memoriais, os cadernos de campo e os diários de classe. ▪ A atuação profissional como docente nos cursos e no acompanhamento pedagógico do professor na escola, levando-se em conta a aprendizagem dos conteúdos curriculares desenvolvidos. ▪ A qualidade das atividades propostas de acordo aos objetivos didáticos definidos na proposta pedagógica da escola e dos cursos. ▪ A relação sócio comunicativa e afetiva estabelecida na sala de aula e fora dela. ▪ A capacidade de inserção na comunidade educacional de formadores, por meio da participação qualificada em fóruns, da colaboração na elaboração, avaliação e sistematização de uma proposta educacional para formação de professores indígenas.
--	---

Fonte: UFPE, 2008 (adaptado)

Para avaliar as atividades práticas dos professores em formação durante todo o curso, o PPP estabeleceu “Estratégias de avaliação sistemática”. Através de instrumentos avaliatórios seria possível o acompanhamento da aprendizagem.

Quadro 7: Estratégias de avaliação sistemática de aprendizagem

Instrumentos de Avaliação
▪ <u>Trabalho final de cada grupo de saberes:</u> ao final de um grupo de saberes, a

equipe de professores proporá um trabalho que possa retratar os avanços/dificuldades do estudante. A devolução do trabalho deve ser no início do ano acadêmico seguinte, num momento de avaliação e também de propostas de estratégias de acompanhamento diferenciado, caso haja alguma necessidade.

- Auto avaliação: partindo de um roteiro, cada estudante irá construindo um arquivo com a memória de seu processo de formação, inclusive com uma produção textual refletindo este processo. Este instrumento dará continuidade ao memorial produzido para o processo de seleção.

- Cadernos de Práticas de Ensino: espécie de relatório em que o estudante vai descrever e analisar sua experiência nas diversas práticas realizadas. Cada Diário de Registro será lido pelo orientador do grupo e devolvido com as reflexões necessárias.

- Produções de pesquisas e de material didático: produzidos pelos estudantes ao longo do desenvolvimento do curso.

- Trabalho de Conclusão de Curso: será o trabalho final de curso, fruto das reflexões teórico-práticas ao longo de todo o processo de formação. Haverá um orientador para cada estudante nesta produção.

- Seminários de Avaliação do Curso: no final de cada semestre, haverá um Seminário de Avaliação, quando estudantes e professores irão avaliar o semestre vivido e planejar o seguinte.

Fonte: UFPE, 2008 (adaptado)

Para as avaliações do desenvolvimento geral do curso o PPP estabeleceu que seriam feitas até duas reuniões da Coordenação Colegiada durante cada ano do curso para ser avaliado o processo de formação dos alunos e a programação em execução. Nessas reuniões seriam traçadas as propostas de ação para acompanhamento dos estudantes com dificuldades, possibilitando que esses estudantes continuassem o desenvolvimento do curso, sem a necessidade de rupturas do processo.

Assim, diante do que foi apresentado quanto à concepção do PPP, partindo primeiro da escuta das comunidades sobre o que idealizavam para os seus povos, e considerando a maneira como foi estruturado, articulando os saberes e as práticas e com o necessário sistema de avaliação, é imperioso afirmar que seu escopo apresenta-se configurado para formar os professores indígenas de Pernambuco para a pesquisa e para a reflexão de suas práticas nas escolas de suas comunidades.

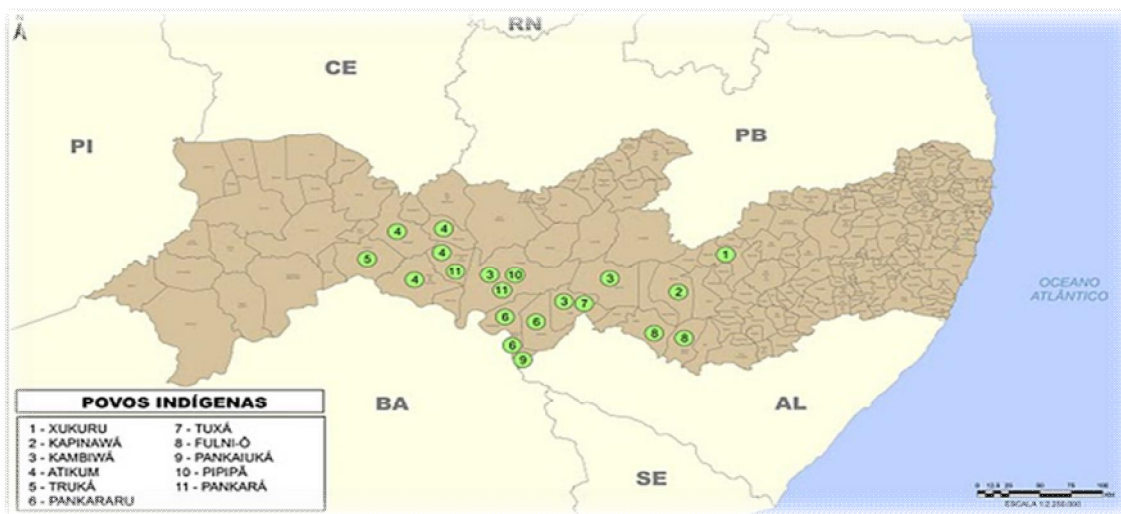
Cabe destacar que os aspectos levantados nesse tópico são fruto da pesquisa documental realizada no primeiro ano de elaboração deste estudo. Após compilação e análise do material, tornou-se latente a necessidade de investigar como se deu a concretização desse Projeto Político-Pedagógico, ou mais especificamente, como o público-alvo dessa política afirmativa percebeu a implantação dessa licenciatura. Assim, tendo como guia as diretrizes instituídas no PPP, elaborou-se a primeira aproximação com esses discentes. Essa segunda investida no campo de pesquisa teve uma intenção exploratória, servindo como marco para que posteriormente se instituisse um aprofundamento quanto à visão dos egressos acerca da Licenciatura Intercultural Indígena do CAA.

4.2. Uma aproximação exploratória

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através do Censo 2010, registrou uma população indígena de 896,9 mil indivíduos (36,2% em área urbana e 63,8% na área rural) distribuídos em cerca de 305 etnias mantendo em um processo dinâmico estilos próprios de organização social, política e econômica e falando por volta de 274 idiomas. São 505 terras indígenas, totalizando 12,5% do territorial nacional (106,7 milhões de hectares), onde residem 517,4 mil indígenas (57,7% do total). Apesar da ampla distribuição, a região da Amazônia Legal¹⁷ concentra mais de 60% da população indígena e Pernambuco figura como o quarto estado do Brasil em número de indígenas, totalizando 53.284 indivíduos que compõem os seguintes povos: Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankaiuká, Pankará, Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá e Xukuru.

¹⁷ ÓAmazônia Legal composta pelos estados da Região Norte, Mato Grosso e a parte ocidental do Maranhão.

Figura 1: Mapa das comunidades indígenas de Pernambuco



Fonte: Url: http://ocasopernambucoimortal.blogspot.com.br/2011_04_19_archive.html. Acesso em: 13 ago. 2013.

Os Atikum¹⁸ são em número de 16.940 (2.483 fora do território indígena) e vivem em uma área de 16.290 hectares, localizada na Serra do Umã em Carnaubeira da Penha. Os Fulni-ô são em número de 4.261 (475 fora do território indígena), vivem no município de Águas Belas, e os que vivem na aldeia ocupam uma área de 11.500 hectares, localizada a 500 metros da sede da cidade. Os Kambiwá estão localizados no município de Ibimirim e são em número de 3.250; os Kapinawá são em número de 2.487 e podem ser localizados em Ibimirim, Tupanatinga e Buíque. Os Pankaiuká são em número de 152 e vivem em Jatobá. Os Pankará são em número de 2.550 e habitam a área de Carnaubeira da Penha. Os Pankararu e Entre-Serras Pankararu são em número de 7.681 e vivem em terras com 16.127ha (8.377ha Pankararu e 7.750ha Entre-Serras), localizadas em Tacaratu, Petrolândia e Jatobá. Os Pipipã são em número de 1.090 e ocupam área na Ribeira do Pajeú. Os Truká vivem na Ilha da Assunção no médio rio São Francisco, município de Cabrobó, e estão estimados em 6.000 e têm seu território com uma superfície de 5.769ha. Os Tuxá são em número de 263 (93 fora do território) e ocupam área de 140ha localizada em Inajá. E, finalmente, os Xukuru que são em número de

¹⁸ Dados compilados de alguns endereços eletrônicos:

<http://www.ufpe.br/nepe/povosindigenas/>

http://www.ufpe.br/remdipe/index.php?option=com_content&view=article&id=414&Itemid=247

<http://www.funasa.gov.br>

12.181 (3.970 fora do território, e parte na terra Xucuru de Cimbres), ocupam área de 27.555ha localizada na Serra do Ororubá, nos municípios de Pesqueira e Poção, na Região Agreste, a cerca de 215km do Recife.

Conhecidas as dimensões quantitativa e geográfica das etnias dos povos indígenas presentes no estado pernambucano, demarcando-se assim o ambiente dos sujeitos da pesquisa, buscou-se nesta etapa exploratória estabelecer uma aproximação com os professores em formação das diversas etnias, no intuito de sondar suas opiniões sobre aspectos do curso, tais como conhecimentos gerados, instalações e acomodações durante as atividades presenciais e sobre a auto avaliação do egresso com respeito às competências, habilidades e atitudes previstas no PPP e que deveriam ser desenvolvidas no decorrer do curso.

Desse modo, a análise que se segue obedeceu à sequência estabelecida no questionário aplicado, conforme APÊNDICE A.

Participaram aleatoriamente da pesquisa 54 egressos das seguintes etnias com o respectivo quantitativo: Atikum (2); Truká (7); Kambiwá (6); Kapinawá (6); Pankararu (3), Xukuru (18); Pipipã (2); Pankará (10). Os egressos dos Povos Fulni-ô e Tuxá não foram representados. Cabe destacar que os Xukuru e Pankará foram os povos que tiveram maior número de alunos no curso e essa relação se fez presente também nesta pesquisa.

Na faixa etária de 20 a 25 anos, participaram 5 respondentes representando 9%; entre 26 a 30 anos, 19 respondentes correspondendo a 35%; entre 31 a 35 anos, 12 respondentes correspondendo a 22%; entre 36 a 40 anos, 9 respondentes correspondendo a 17%; entre 41 a 45 anos, 7 respondentes correspondendo a 13%; e com mais de 45 anos, 2 respondentes correspondendo a 4% do total. As mulheres participantes da pesquisa totalizaram 37, representando 69% do total de entrevistados; e os homens totalizaram 17, representando os restantes 31% dos entrevistados.

O primeiro bloco de perguntas versa sobre a adequação e contribuição dos conteúdos em relação ao diálogo entre os saberes e à valorização da cultura desses povos; o desenvolvimento de práticas de pesquisa; se contribuíram para a formação de professores reflexivos e gestores de suas

práticas; e sobre o processo avaliativo, de modo a ter-se uma primeira visão dos egressos sobre o quão efetivo foi o Curso na formação do professor indígena, tendo por base as diretrizes do seu PPP.

Quadro 8: Primeiro bloco de perguntas do questionário aplicado na fase exploratória

SOBRE O CURSO:	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) O curso contribuiu para que os povos indígenas fortaleçam e valorizem suas culturas e suas expressões			4%	61%	35%
b) O curso subsidiou o desenvolvimento de práticas de pesquisa, formando pesquisadores			4%	48%	48%
c) O curso baseou-se na relação de diálogo entre as culturas indígenas e a ciência moderna			6%	48%	46%
d) O curso possibilitou um ensino diferenciado, específico e intercultural valorizando os processos próprios de aprendizado.			4%	55%	41%
e) Os conteúdos contemplados pelo curso visavam discutir o envolvimento do professor indígena e sua realidade econômica, política social.		6%	9%	54%	31%
f) O curso formou professores capazes de desenvolver metodologias de ensino adequadas aos contextos socioculturais			13%	36%	51%
g) O curso capacitou os professores indígenas para serem administradores e gestores de seus processos educativos escolarizados;			11%	44%	45%
h) O curso habilitou os professores para reflexão sobre as práticas pedagógicas e sociais			6%	64%	30%
i) O curso formou professores conhecedores e transmissores dos direitos e deveres dos povos indígenas no país e no mundo		2%	11%	49%	38%
j) O curso contribuiu para a construção de um sistema de ensino para as escolas indígenas de Pernambuco		2%	7%	52%	39%
k) As avaliações do curso eram compatíveis com os assuntos discutidos e as práticas dos professores			2%	73%	25%
l) Os docentes do curso foram assíduos e cumpriram os conteúdos programáticos			5%	52%	43%
m) A proposta pedagógica e curricular do curso foi compatível com as necessidades encontradas nas comunidades indígenas		2%	7%	50%	41%
n) O processo de seleção adotado pelo curso foi compatível com a realidade dos educadores das comunidades indígenas		2%	15%	47%	36%

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir destes dados, observou-se que a Licenciatura Intercultural Indígena foi capaz de fortalecer e valorizar a diversidade cultural dos povos indígenas de Pernambuco (de acordo com 96% dos egressos), fazendo valer o que afirma Guimarães (2006) em relação aos povos indígenas. Segundo este estudioso, esses povos são portadores de conhecimentos, valores, tradições e costumes próprios, se organizam socialmente de formas diferenciadas, têm uma identidade étnica, e partilham esses significados para as gerações mais novas por meio de processos próprios de aprendizagem.

O curso ao desenvolver e estimular práticas de pesquisa, conforme opinião de 96% dos egressos, favoreceu o desenvolvimento dessa habilidade, o que conforme Grupioni (2006), dada às especificidades da formação do professor indígena, amplia e fortalece seu papel de investigador dos aspectos relevantes da história e cultura do seu povo. Assim como aumenta a sua capacidade de criar mecanismos para estimular a troca dessas experiências (sistematizador) entre os pares, as lideranças e membros da comunidade, e de divulgar as produções culturais para as novas gerações.

Vê-se também, somando-se os percentuais de concordância e concordância total (94%), que os respondentes assentem que o curso, ao abordar a cultura indígena e a ciência moderna, o fez na perspectiva do diálogo. Sob esse aspecto nota-se a convergência com o especificado no Parecer MEC/CEB/CNE nº14/1999, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena:

Os jovens indígenas ao ingressarem nas universidades esperam mais do que uma simples apropriação de conhecimentos sólidos em uma área da ciência específica. Eles procuram estabelecer as relações com outras disciplinas científicas, mas, principalmente, com as tradições e representações culturais de seu povo (BRASIL, 1999).

A grande maioria (96%) também considerou que a Licenciatura Intercultural Indígena promoveu um ensino diferenciado, específico e intercultural que valorizou os processos próprios de aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, entendendo que o ensino é diferenciado e

específico porque procura atender às necessidades e interesses dos povos de Pernambuco e, intercultural, pois preza o reconhecimento e respeito à diversidade cultural. Na mesma linha afirmativa (85%) responderam que o Curso também continha conteúdos que visavam discutir o envolvimento do professor indígena na realidade econômica e social.

Quanto à questão de que o curso capacitou-lhes a desenvolver metodologias de ensino adequadas aos seus contextos socioculturais, ainda que 13% dos respondentes sejam indiferentes a esta afirmação, grande parte deles concordaram (36%) e concordaram totalmente (51%), indicando, nesta primeira fase de reconhecimento da opinião dos egressos, que o fato do curso lidar com professores em serviço pode ter favorecido o desenvolvimento mais imediato de habilidades cognitivas e de práticas pedagógicas que se adequaram às suas comunidades.

Valer-se dessa característica do público alvo (profissionais em serviço) também pode explicar a assertiva (89% dos respondentes) de que o curso possibilitou a capacitação dos professores indígenas para administrar e gerir seus processos educativos escolarizados. Obviamente que não de maneira contundente, pois se faz necessário investigar outras variáveis envolvidas, como os vieses ideológicos presentes no discurso. Além do mais, normativos a exemplo das “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” documento elaborado pelo MEC, já estabelecia em 1993 que era papel fundamental das Universidades o enfrentamento das questões educacionais indígenas, dentre outras ações, tratar dessa capacitação, portanto um objetivo precípuo a ser alcançado.

Quanto ao curso torná-los aptos a refletirem sobre suas práticas pedagógicas e sociais, 30% dos respondentes concordam totalmente e 64% concordam que isto foi propiciado. Essa reflexão permite ao docente refazer sua prática a partir das indagações e dos confrontos proporcionados pelo processo formativo do curso, que procura aproximar o conhecimento necessário à prática. Ao ressignificar sua prática, novas situações são construídas para favorecer um melhor resultado ao trabalho desenvolvido. No entanto, ser capaz de reconstruir constantemente a prática pedagógica é

atualmente um dos grandes desafios do professor, exige dedicação, compromisso, responsabilidade e conhecimento, e ao professor cabe, dentro de suas possibilidades, segundo Costa, Ghedin e Souza Filho (2012) a ação transformadora que propicie conhecimentos válidos e significativos para os discentes.

Outra diretriz do PPP é que o curso possibilite aos professores uma formação que os habilitem a serem conhecedores e transmissores dos direitos e deveres dos povos indígenas tanto no Brasil quanto no mundo. Do total de respondentes (54), 11% ficaram indiferentes a essa questão e apenas 2% discordaram. 38% concordaram e 49% concordaram totalmente, perfazendo um total de 87%. Vale ressaltar que esse objetivo fez parte das ideias elencadas pelo grupo de professores indígenas convidados pelo MEC à época da discussão inicial dos Referenciais para a Formação de Professores indígenas publicado em 2002. Conforme o documento, essa habilidade seria adquirida e desenvolvida a partir dos percursos de aprendizagem e da proposta pedagógica dos programas e currículos que viriam a nortear a formação dos professores, sugerindo estes números que há confluência, formal e prática, do PPP com essa normativa nacional.

Sobre a questão de que o curso contribuiu para a construção de um sistema de ensino para as escolas indígenas de Pernambuco, vê-se que 7% dos respondentes são indiferentes e apenas 2% discordam. Para 91% essa construção foi possível. Depreende-se que através do curso foi possível tratar a questão da escola pública indígena como diferenciada, comprometida com os interesses de sua comunidade. No entanto, convém destacar que uma escola com gestão própria, intercultural, que valorize a cultura indígena, não consegue ser ainda admitida em todas as suas particularidades, como afirma Pojo (2006), pois se há avanços na formulação nacional da política de educação indígena, há ainda inúmeras dificuldades para sua implementação no âmbito estadual, esfera responsável pela efetivação da escola indígena. Percebe-se que a proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma mudança no sistema educacional do país exigindo das instituições e dos órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e

mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades.

Ao focar o processo de avaliação, se foi compatível com os assuntos e as práticas dos professores, observou-se quase unanimidade quanto à validade e coerência das avaliações (25% de concordância total e 73% de concordância), harmonizando-se com a confirmação de que houve assiduidade e cumprimento dos conteúdos programáticos por parte dos docentes do curso (95% dos respondentes).

Na questão sobre a proposta pedagógica e curricular do curso ter sido compatível com as necessidades encontradas nas comunidades indígenas, encontrou-se 2% de discordância, seguidos de 7% de indiferença, 50% de concordância e 41% de concordância total. A esse total de 91% de respondentes que concordam e concordam totalmente com a afirmativa pode-se atribuir o fato de que em todos os cursos interculturais que têm sido gestados no país, há o caráter participativo, ou seja, são pensados com a colaboração de entidades que trabalham com a educação indígena e, especialmente, as organizações indígenas, e que tentam moldar o perfil do curso visando sempre à construção de um diálogo de respeito na definição de novos conhecimentos e áreas de estudo.

Com relação ao processo de ingresso no curso, que se dá através de vestibular específico, apresentação de Memorial (documento que relata a experiência educacional do(a) candidato(a) nos últimos dois anos de trabalho realizados na escola e na comunidade local) e Carta de apresentação da comunidade indígena, apesar de uma parcela significativa (83%) ser favorável a forma como vem sendo conduzido, se fizeram presentes a indiferença (15%) e a discordância (2%), indicando investigar essa dissonância acuradamente na fase das entrevistas.

Ao adentrar no segundo bloco de perguntas, buscou-se conhecer a opinião dos egressos sobre a dimensão infraestrutura, enfocando aspectos como instalações, acomodações, transporte e alimentação, conforme quadro seguinte.

Quadro 9: Segundo bloco de perguntas do questionário aplicado na fase exploratória

SOBRE AS INSTALAÇÕES E ACOMODAÇÕES:	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) As salas eram climatizadas, com cadeiras apropriadas, com painéis para afixação de trabalhos, armários para acomodação de material e projetor		15%	18%	24%	43%
b) O curso disponibilizou salas-ambientes para dinâmica de grupo, vídeo, metodologias de ensino e informática		11%	18%	52%	19%
c) A biblioteca era compatível com as necessidades dos alunos	4%	4%	31%	35%	26%
d) Os alojamentos eram confortáveis e atendiam as condições necessárias para o descanso e realização de estudos	24%	25%	17%	25%	9%
e) O financiamento para transporte foi compatível com as necessidades dos alunos	13%	4%	15%	40%	28%
f) A alimentação foi condizente com as necessidades dos alunos	18%	15%	28%	26%	13%

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre as salas e os equipamentos necessários para a realização das aulas (ar-condicionado, cadeiras apropriadas, painéis, armários, projetores), notou-se uma redução da visão satisfatória (67%) que preponderava no primeiro grupo de perguntas que se ocupava mais dos aspectos direcionados à organização didático-pedagógica do curso. Do mesmo modo, em relação à disponibilização de salas-ambiente para dinâmica de grupo, vídeo e informática (71%). Não é diferente quando o foco de atenção recai sobre a adequação da biblioteca às necessidades dos alunos (61% de concordância e total concordância). No caso da biblioteca chama atenção o fato de 31% dos respondentes terem sido indiferentes, e de 8% discordarem ou discordarem totalmente, sugerindo entender melhor na próxima fase os motivos dessa impassibilidade sobre um espaço essencial aos estudos e à pesquisa, quando 96% dos respondentes concordaram ou concordaram totalmente que o curso subsidiou o desenvolvimento de práticas de pesquisa.

Quanto aos alojamentos serem confortáveis e atenderem às condições necessárias para o descanso e realização de estudos, os números foram ainda

piores, quando se observa que apenas 9% dos respondentes concordaram totalmente e 25% estavam de acordo (17% foram indiferentes, 25% discordaram e 24% discordaram totalmente). Importante destacar que os egressos, nas semanas com aulas no CAA, estabeleceram parceria com o assentamento 'Normandia' para hospedá-los. Possivelmente essa grande insatisfação pode ser devida à pouca infraestrutura disponível no local.

Já ao opinarem sobre o financiamento do transporte, se compatível com as suas necessidades, demonstraram-se mais satisfeitos (28% concordaram e 40% concordaram totalmente). Mas não se pode afirmar o mesmo sobre a alimentação ter sido condizente com as necessidades (18% discordaram totalmente, seguidos de 15% de discordantes e 28% de indiferentes). O CAA dista uns seis quilômetros da principal avenida da cidade e dispõe de apenas um restaurante que atende a todos os estudantes. Além do mais, a capacidade de atendimento tem sido prejudicada com o aumento do número de alunos dessa unidade, uma vez que o restaurante continua com a mesma estrutura, situação que seguramente interfere na baixa satisfação.

No último grupo de perguntas (Quadro 10) o foco é na auto avaliação. De modo geral, demonstraram-se aptos a atuar como docente indígena, com conhecimento teórico-prático suficiente, capacitados para promover o diálogo entre saberes, gerir processos educativos, refletir sobre suas práticas, conhecedores dos direitos e deveres dos povos indígenas e capazes de desenvolverem novas metodologias de ensino. Chama atenção nenhum dos respondentes discordar em pelo menos uma dessas habilidades, uma vez que quando olhadas a partir do curso o cenário configurou-se um tanto distinto. Para recordar, quando perguntados se o curso formou professores capazes de desenvolver metodologias de ensino, 13% foram indiferentes, mas na auto avaliação todos se consideraram aptos. Do mesmo modo, ao serem indagados se o curso os havia capacitado a serem gestores de seus processos educativos, mais de 10% demonstraram-se indiferentes, quando 98% se reconheceram capazes.

Quadro 10: Terceiro bloco de perguntas do questionário aplicado na fase exploratória

COMO VOCÊ SE AVALIA:	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a) Julgo-me preparado para atuar como docente indígena no ensino básico, fundamental e médio				42%	58%
b) Julgo-me com conhecimento teórico-prático para exercer a atividade de professor na minha comunidade				40%	60%
c) Julgo-me capacitado para promover o diálogo entre as culturas indígenas e a ciência moderna			6%	49%	45%
d) Julgo-me habilitado a administrar e gerir processos educativos na minha comunidade			2%	44%	54%
e) Julgo-me capacitado para refletir sobre as práticas pedagógicas e sociais			11%	33%	56%
f) Julgo-me conhecedor e transmissor dos direitos e deveres dos povos indígenas no país e no mundo			14%	40%	46%
g) Julgo-me capaz de desenvolver metodologias de ensino adequadas aos contextos da minha comunidade				67%	33%

Fonte: Elaborado pela autora.

Sinteticamente, o que observa nesta etapa da pesquisa, excetuando-se os aspectos de infraestrutura, que há, por parte dos respondentes, um alto grau de concordância quanto à efetivação/cumprimento das diretrizes instituídas pelo Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultura Indígena. Essa concordância dá-se de tal modo que o primeiro bloco de questões apresenta uma satisfação mínima de 83%¹⁹. Não obstante, o terceiro bloco de perguntas dedicado à auto avaliação, ou seja, às habilidades e competências efetivamente adquiridas a partir do curso chega a um percentual mínimo de 86% de concordância. Esses dados se tornam ainda mais relevantes quando da ausência do indicador (**DISCORDO**).

Frente a esses resultados que apresentam vultosa satisfação, mostrou-se relevante lançar um olhar mais acurado sobre esta ação afirmativa. Afinal, quais seriam as ações executadas pelo curso que proporcionaram o desenvolvimento dessas competências? Quais práticas adotadas no curso

¹⁹ Usa-se como referência a questão com maior grau de discordância e indiferença.

permitem que a grande maioria dos discentes se auto intitulem como capacitados a promover novas práticas de valorização da cultura de suas comunidades? Esse resultado é expressão, de fato, da visão dos egressos ou existiriam, pois, lacunas a serem identificadas nesse processo de implantação da Licenciatura Intercultural Indígena? Em busca dessas questões e com vistas a um aprofundamento da pesquisa, investiu-se em um terceiro corpo de dados composto por entrevistas pautadas na análise pragmática da linguagem, conforme se detalha no próximo tópico.

4.3. Buscando revelações: sujeitos, falas e significados

A análise a seguir procurou compreender os sentidos e significados formulados pelos egressos da Licenciatura Intercultural Indígena acerca das competências adquiridas conforme estabelecido pela proposta pedagógica do curso.

Pautada na proposta de Mattos (2005) a análise das falas possibilitou investigar de forma acurada as representações que os egressos formularam sobre sua formação e sobre as práticas desenvolvidas pelo curso. Essa etapa visou captar as ideologias e silenciamentos que por ventura compuseram e se expressaram na fase exploratória. Adota-se, portanto, a perspectiva de que a pragmática da linguagem permite uma análise mais próxima e reveladora do contexto egresso/curso. Noutros termos, reveladora da relação entre comunidade indígena e academia.

As entrevistas, conforme detalhado na seção dedicada à metodologia, foram realizadas com sete (7) egressos. Esse processo de coleta dos dados ocorre imbricado a sua análise (MATTOS, 2005)²⁰. Assim, durante o período da entrevista o olhar da pesquisadora voltou-se para além da captação das falas, visou, também, identificar as expressões, tensões, silenciamentos que compuseram todo o contexto do processo de significação.

²⁰As descrições sobre as expressões do entrevistado são grifadas entre colchetes e na cor vermelha.

Dada à dinamicidade desse método foi possível encontrar pontos convergentes nas sete entrevistas que nos conduziu a tratar da visão desses entrevistados a partir de três (3) campos temáticos²¹ sendo: (1) **práticas e conteúdos para valorização da cultura**, (2) **conhecimento sobre direitos e deveres** (3) **infraestrutura e ambiente do curso**. Tais campos passam a ser agora discutidos confrontando-os com as diretrizes do PPP e a literatura que embasa esse estudo.

Quadro 11: Análise das entrevistas do Campo 1A

Campo 1A: Práticas e conteúdos para valorização da cultura	
Diretrizes do PPP	Conteúdo das entrevistas
Núcleo de respostas: interculturalidade e diálogo de saberes	
Ampliar a consciência no processo de aprendizagem, da vinculação do ser humano com a terra, com a natureza, com questões socioambientais e o compromisso com as questões do	A maioria [das disciplinas] foram bem vindas né? O currículo do programa ele foi construído com os povos indígenas. Então, essas disciplinas têm muito a ver com o nosso dia a dia na comunidade. [pausa] Então, isso foi muito bom né!, [pausa] A história do povo foi uma [...] arqueologia a gente fez levantamento dos processos históricos do nosso povo, nós fizemos trabalhos com as medicinas tradicionais da comunidade, como é a saúde né, dentro da comunidade e onde elas se complementam uma com a outra, onde elas estão sendo violadas principalmente a tradicional, ela foi muito boa. (E2)
	A gente acabou descobrindo que há possibilidade de diálogo dos conhecimentos. Um dos exemplos muito claro é quando vamos estudar, por exemplo, na área de biologia e ciências da terra e natureza, vemos que há várias pesquisas dos cientistas na Amazônia, nas áreas que os povos tradicionais trabalham com a medicina tradicional, né? Nós defendemos a ideia de que conhecimento se aprende dentro da própria comunidade. Assim, o conhecimento científico deve partir disso, que esses conhecimentos devem ser respeitados e dialogarem entre si.

²¹Para discutir os campos temáticos reuniram-se as falas em núcleos de respostas para uma melhor esquematização da análise.

desenvolvimento nas sociedades indígenas (sistematizador e liderança). ▪ Favorecer o diálogo entre as sociedades indígenas e as não-indígenas, entre os saberes tradicionais e os científicos.	[ênfase] (E1)
	Eu sou muita crítica em relação a essa situação de saber científico. Pra mim todo saber é científico [pausa, entrevistado reflexivo] todo saber é válido, não existe um maior ou menor. Não é o fato de estar numa academia que o saber vai ser superior ao nosso. Então eu acredito que existe sim um excelente diálogo entre esses saberes, os saberes do nosso povo e os saberes da academia, e foi bastante produtivo esse diálogo, essa troca desses saberes, que realmente contribuiu. (E3)
	O saber científico [pausa, entrevistado reflexivo] eu acho que todos os saberes tradicionais como os saberes científicos são dois saberes [insegurança e questionamento na resposta] o saber científico não pode ser desconsiderado, como também não pode ser desconsiderado o saber tradicional. Um depende do outro. Eu acho que não existe saber verdadeiro. Existe saberes diferentes e que vão se adequando, vão se aperfeiçoando, na medida em que vão respeitando o saber um do outro. [o entrevistado faz uma pausa e fala de forma contundente] Porque foi o que a gente viu aqui. Foi uma troca de saberes, que respeitando o saber de cada um, e que deu certo. E que tem que ser assim mesmo. (E5)
	Pode haver um diálogo sim. Pode [ênfase]. Entre os dois saberes [...] Teve uma questão que ele [curso] abordou. Essa questão das plantas medicinais, da saúde. (E6)

Observa-se que o PPP do Curso pauta-se na premissa de que é necessário, principalmente para esse tipo específico de formação, desenvolver uma aproximação entre os diversos saberes. Essa questão foi a tônica de todas as entrevistas realizadas e percebe-se que do ponto de vista discursivo os entrevistados reproduzem em suas falas a concordância de que é possível a promoção desse diálogo e a comensurabilidade desses saberes.

Esse núcleo de respostas encontra dois aspectos importantes que devem ser considerados a partir dos extratos de fala. O primeiro diz respeito a uma ruptura do modelo que visualiza a ciência como única forma de conhecimento válido e rigoroso e aproxima-se do que Boaventura Santos (2010) estrutura como uma **ecologia de saberes**. Este modelo pauta-se na ideia do pluralismo epistemológico, ao reconhecer a existência de múltiplas visões que contribuam para o alargamento dos horizontes da experiência humana no mundo e das experiências e práticas sociais alternativas.

Convergente a essa proposta, a **sistematização** e **diálogo** são os termos escolhidos pelo PPP para nomear essa prática de ajuntamento dos saberes.

Portanto, ao se escolher **sistematizar** e **dialogar** o olhar para os diversos conhecimentos sai de uma ótica hierarquizante e passa para um processo horizontal de reconhecimento dos diferentes tipos de saberes. Essa nova percepção rejeita a ideia de um saber soberano a outro. Contudo, esse parece ser um ponto nevrálgico no entendimento dos entrevistados, visto que em muitas das falas ocorre uma inversão em que os saberes tradicionais e populares aparecem como superiores ao saber científico, ou a fim de promover a valorização do saber da comunidade, a exemplo da entrevistada **E3** que, em sua fala, aponta todo saber como científico.

O segundo ponto que merece destaque é que ao serem perguntados sobre o diálogo entre as discussões ocorridas no espaço da academia e as práticas realizadas na comunidade, ou seja, como o conhecimento acadêmico através de pesquisas e intervenções chegou às comunidades indígenas, os entrevistados apontam, tão somente, para as pesquisas que estão circunscritas a um saber do currículo da área de **ciências da terra e da natureza** (terra, medicamentos naturais, plantas), ficando as lacunas das pesquisas e intervenções que deveriam ter sido realizadas pelos saberes de **ciências humanas e sociais e linguagem e artes**.

Esse mesmo contexto é exposto por Paladino e Almeida (2012) ao analisarem, em âmbito nacional, os cursos de magistério promovidos por organizações indigenistas. As autoras apontam para um déficit de materiais sendo temática recorrente dessas publicações apenas os aspectos pertinentes a território, plantas e animais. Assim, observa-se a necessidade dessas licenciaturas promoverem mais atividades sobre os demais hábitos, ritos, crenças e práticas das comunidades envolvidas.

Talvez essa priorização dos aspectos da ciência da terra advenha como destaca Baniwa (2006)²² da relevância que a territorialidade tem na formação da identidade dos povos indígenas. De acordo com o autor, são quatro os aspectos fundamentais da constituição da cultura do índio: o território, a língua,

²² Gerson dos Santos Luciano é professor indígena e adotou o nome de seu povo, os Baniwa, como sobrenome.

a economia e o parentesco e, dentre esses, o território é sempre a referência e a base da existência. Não sendo estranho que a relação de pertencimento e identidade tenha no território o elemento central das lutas e reivindicações das comunidades indígenas, uma vez que é a partir da relação com determinado lugar que os diferentes povos se configuram e fortalecem suas práticas culturais. Dessa forma, o território é o espaço que permite a liberdade de o índio ser ele próprio e de manifestar sua individualidade (BANIWA, 2006).

Um ponto que também pode explicar a valorização da temática da terra, é o fato de contemporaneamente ganhar cada vez mais espaço as discussões sobre sustentabilidade. E dentro dessa temática já se tornou um ponto comum apontar a valorização dos saberes das comunidades locais (SACHS, 2008). Essa perspectiva fica clara quando os entrevistados mostram em suas falas a importância de se extrair da terra, por exemplo, o insumo para produção de medicamentos naturais que crescentemente passam a ser alvo de estudo do saber científico.

Ao atentar para a necessidade da valorização do local e do território, quando se fala em sustentabilidade e ecodesenvolvimento, Sachs (2008) aponta que só será possível desenvolver mecanismos de conservação da biodiversidade, através da valorização dos saberes locais e da participação dessas comunidades em processos de gestão negociadas com as instituições governamentais.

Interessante destacar que de acordo com o PPP a valorização da vinculação do ser humano com a terra, com a natureza e o diálogo com os diferentes saberes são a base para mudanças no processo de ensino aprendizagem e à elaboração de novas práticas docentes. Dessa forma, esses elementos atuam na formação de competências desses licenciados de modo a capacitar sua atuação como promotores de novas práticas na escola da comunidade, o que passa a ser discutido a partir dos extratos de fala contidos no quadro seguinte.

Quadro 12: Análise das entrevistas do Campo 1B

Campo 1B: Práticas e conteúdos para valorização da cultura	
Diretrizes do PPP	Conteúdo das entrevistas
Núcleo de respostas: mudanças nas práticas pedagógicas	
- Elaboração de propostas curriculares, materiais didáticos, sistemas de avaliação e calendários escolares adequados às necessidades e aos interesses de cada povo indígena. - Desenvolver atividades de pesquisador, sistematizador dos saberes de suas culturas e organizar conteúdos que irão nortear o currículo escolar.	Eu não vi muito foco nessa questão de prática pedagógica não. [a entrevistada faz uma pausa e fala contundente] não, não, não. Essa questão assim eu não sei, eu não vi muito foco nessa parte não. (E3)
	Acredito que ele contribuiu bastante. A gente não tem nem como dizer que não contribuiu [insegurança, incerteza, receio em prolongar a resposta]. (E4)
	Isso tem reflexo hoje, o professor na sua prática diária é muito melhor, mais dinâmico, tem vontade de participar e questionar os processos. Depois do nosso curso o professor deixou de aceitar as coisas passivamente, temos agora professores mais ativos que aprenderam a praticar uma educação mais libertadora e questionadora. (E1)
	Particularmente eu cresci muito [pausa] nas minhas intervenções pedagógicas, a minha prática pedagógica, o curso me deu possibilidades de, ampliou meus conhecimentos de melhorar cada vez mais a prática, a ação dentro da comunidade, dentro da aldeia né? [solicitando do entrevistador que concordasse com a assertiva] Então ele apesar de ter sido um programa e apesar de ter sido a primeira turma, nós estamos ainda acertando aqui em Pernambuco. (E2)
	A gente já enxerga de uma outra maneira. E aí você pensa também: nossa! Como o que eu sabia não era nada diante das formações que a gente vai tendo e dos estudos que vão se aperfeiçoando, porque as coisas vão mudando né [pausa]. E aí a gente só tem a aprender mesmo e a fortalecer, porque hoje eu confesso que tem disciplinas que se, eu pretendo voltar, se Deus quiser, porque não vale a pena a gente passar por um curso específico desse e não colocar em prática em sala de aula dos que vão se aperfeiçoando, porque as coisas vão mudando né [pausa, a entrevistada retorna a fala de forma emocionada]. E aí a minha vontade mesmo, é tanto que eu estou pedindo ao pessoal lá que eu quero voltar para sala de aula, porque eu quero por em prática aquilo que eu aprendi aqui por em prática lá. (E5)
	Acredito que sim, ajudou né? [solicitando do entrevistador que concordasse com a assertiva] porque a gente que trabalha na coordenação a gente tá sentada a cada mês com os professores. Como aqueles professores, eles não tinham aquela prática que foi adquirida aqui, isso era repassado pra eles né? A gente pegava o conhecimento que adquiriu aqui e levava para nossa realidade. (E6)

O quadro reúne as falas dos entrevistados quanto às indagações sobre o curso ter possibilitado novos processos e práticas pedagógicas nas escolas das comunidades. Interessante frisar que, conforme já apresentado na etapa de análise do PPP, o objetivo desse curso é formar profissionais reflexivos, comprometidos com sua comunidade, que intervenham em sua realidade transformando-a. Portanto, encontra-se no cerne dessa ação afirmativa a efetivação de práticas pedagógicas diferenciadas.

Convergente com essa perspectiva, Grupioni (2003) destaca que as licenciaturas interculturais indígenas devem ser pensadas para fazer nascer novas práticas pedagógicas que visem atender à demanda das escolas indígenas. Portanto, esses professores devem desenvolver a competência para atuar no processo de ensino aprendizagem e como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo fora da aldeia. Deve ser capaz de entrelaçar no processo escolar, de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante indígena ou não deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos próprios a sua comunidade (GRUPIONI, 2003). Complementar a essa visão, Candau (2009) argumenta que a própria interculturalidade é uma ferramenta pedagógica no momento que viabiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber, articulando novos modos de pensar, aprender e ensinar.

Ressalta-se também que apesar da notável ênfase e importância da prática pedagógica para esse curso, essa não aparece como elemento de afinidade dos entrevistados. Nesse sentido destacam-se dois pontos: o primeiro refere-se à fala da entrevistada **E3** que indica não ter havido no curso foco na questão pedagógica; e o segundo trata do entrevistado **E4** que destaca de forma insegura e muito imprecisa que o curso trouxe alguma contribuição para sua prática. Adicionalmente, um aspecto que chama atenção encontra-se no fato dos demais entrevistados, apesar de apontarem para a mudança nas práticas pedagógicas, não conseguirem destacar, ou mais especificamente exemplificar tais mudanças.

Dito isto, é forçoso reconhecer a ausência de ações que promovam uma construção de uma escola indígena pautadas por práticas pedagógicas diferenciadas, instando esclarecer que sobre esse aspecto, durante o processo

de entrevista, por inúmeras vezes, os entrevistados foram indagados sobre essas novas práticas. Contudo, as repostas se mostraram genéricas e evasivas como “a gente levou o conhecimento para nossa realidade” (E6), “melhorou a vontade de participar e questionar” (E1), “ajudou bastante, de forma geral” (E4). Torna-se ainda mais estranha essa ausência ao se considerar que, conforme já discutido na seção que analisa o PPP, todas as disciplinas são constituídas de 40 horas teóricas, lecionadas nas instalações do CAA, e 20 horas práticas que deveriam ser revertidas em projetos e intervenções para a comunidade, o que pelo menos, grosso modo, deveria impactar nas práticas cotidianas do processo de ensino desses professores.

Sobre esse contexto, Baniwa (2006) destaca que o processo educativo nas escolas indígenas requer formas pedagógicas específicas de estruturar e partilhar o conhecimento. O autor cita, por exemplo, que entender o processo de ciclo de vida (nascimento, vida adulta e morte) pode ser transmitido através dos rituais e crenças desenvolvidas na comunidade baniwa. Circunscritos a essa mesma ideia Costa, Ghedin e Souza Filho (2012) descrevem que a confecção de cestos, tradicionais ao povo Ticuna, pode oferecer meios para o ensino de matemática. De acordo com os autores, a confecção desses cestos apresenta noções de conhecimento que se relacionam aos conceitos matemáticos presentes nas propostas curriculares da escola indígena e não indígena como raio, diâmetro, bissetriz e circunferência.

Assim, percebe-se que o diferencial dessas licenciaturas e, por conseguinte, dos professores indígenas encontra-se na sua atuação como interlocutores entre os diferentes saberes. Torna-se premente que esses profissionais estejam aptos a sistematizar esses diversos conhecimentos, inclusive modificando o currículo das escolas em que atuam, conforme estabelecem as diretrizes do PPP. Contudo, nesse aspecto, percebe-se que a Licenciatura Intercultural Indígena promovida pelo CAA tem, ainda, um caminho a percorrer nessa seara.

Dessa forma os extratos de fala sugerem uma fragilidade ou incongruência entre o PPP e sua efetivação, uma vez que não foi possível aos entrevistados relacionar, dentre tantos momentos práticos previstos, o conhecimento com a prática docente. Principalmente ao considerarmos a

riqueza dos ritos, hábitos e artes dessas comunidades que deveriam servir como fontes para o processo de ensino.

Essa provável lacuna conduz-nos a questionar se as ferramentas de suporte, tais como as visitas dos professores formadores e monitores nas aldeias, foram efetivamente ativadas. Ao mesmo passo que cabe indagar quais conteúdos formaram o memorial que deveria ser composto a partir de um roteiro, onde cada estudante iria construir um arquivo com a memória de seu processo de formação, através de uma produção textual reflexiva desse processo. Mencionem-se, ainda, os Cadernos de Práticas de Ensino, um instrumento de auto avaliação, espécie de relatório em que o estudante descreveria e analisaria sua experiência nas diversas práticas realizadas e que seria lido pelo orientador do grupo e devolvido com as reflexões necessárias. Nenhum desses instrumentos foi mencionado pelos entrevistados, restando conjecturar, então, se houve de fato tais construções?

Esse questionamento se mostra ainda mais pertinente ao considerarmos os apontamentos de Cavalcante (2003) que indica ser a escola, conforme seus significados tradicionais, uma instituição estranha a esses povos, que não faz parte de sua tradição. Dessa forma, ser um professor indígena em uma escola indígena é atuar para além das funções tradicionais da docência, mas se trata de contribuir para a construção de um projeto que ressignifica o conceito da escola para essas comunidades. E esse projeto só se torna viável se a identidade dessas etnias consubstanciarem todo o processo de ensino-aprendizagem, o que reforça a necessidade desses licenciados desenvolverem ativamente processos pedagógicos direcionados a sua realidade.

Outro aspecto central para essa discussão é que esse novo olhar para os processos educativos perpassa por um ponto importante que trata da consciência desses povos sobre seus direitos e deveres. Principalmente, ao se considerar que a escola indígena expressa a consolidação dos direitos conquistados por esses povos, como o direito de terem suas línguas e seus costumes como centro do processo educacional (MAHER, 2006). Cavalcante (2003) aponta, inclusive, que as licenciaturas interculturais indígenas atuam na reafirmação de uma série de direitos de tal forma que antes esses professores eram reconhecidos como professores rurais, recaindo sobre eles toda uma

visão etnocêntrica, que orientava a atividade de docência, desconsiderando suas identidades culturais e cosmovisões. Dada à importância dessa temática, passamos a discutir o segundo campo categorial detectado nas entrevistas.

Quadro 13: Análise das entrevistas do Campo 2

Campo 2: Conhecimento sobre direitos e deveres	
Diretrizes do PPP	Conteúdo das entrevistas
▪ Ser conhecedor e transmissor dos direitos e deveres dos povos indígenas no país e no mundo. (Liderança)	É [pausa] sobre ciência humanas e sociais nós mergulhamos na história dos povos indígenas, afros, cigano, ou seja, todas as etnias, e nós pudemos mergulhar todas as constituições, por exemplo, dos povos ameríndios. Nós tivemos oportunidade de verificar quais países têm avançado nos direitos dos povos indígenas e fazer um comparativo: Brasil que tem uma constituição de 1988 que tem aspectos muito positivos que são frutos de reivindicações e lutas de trabalhadores, dos movimentos indígenas e negros; avaliamos, também, a constituição do Equador e boliviana e comparados com essas duas constituições vimos que o Brasil está muito aquém, né? (E1)
	E em relação aos direitos e deveres tivemos muitas disciplinas que abordaram essas questões. (E3)
	Muitas das aulas foi voltada para essa questão do direito, da legislação que rege o direito dos povos indígenas [pausa]. As leis que estão aí no papel e que na prática muitas vezes não acontece. Então chegando aqui, tivemos mais conhecimento de como buscar que esses direitos saíssem do papel e fossem para prática. Eu acredito que isso foi um ponto que contribuiu bastante, que foi essa questão da licenciatura em que a gente teve mais uma aproximação com os outros povos, para cada vez mais conhecer a história e junto buscar, reivindicar esses direitos que estão no papel e na prática raramente acontece. (E4)
	É nosso direito, nosso dever, enquanto professor adquirir os conhecimentos aqui na universidade [ênfase], é nosso dever enquanto estudante, enquanto professores, trabalhar isso lá com os professores que estão lá aguardando até chegar o momento. (E5)
	Parte desses conhecimentos de direitos e deveres de nós indígenas, nós já trouxemos eles para a faculdade [ênfase]. A gente já conhecia [pausa fazendo sinal que indicava ter esse conhecimento anteriormente], já tivemos estudos sobre legislação, e aí a gente já trazia uma certa bagagem quando se fala de direitos, né? e reconhecimentos dos povos indígenas. (E6)
	Conhecimento das leis que amparam nossos direitos e quais nossos deveres, os quais nós já sabíamos quais eram né? [com ênfase solicitou confirmação da entrevistadora] Que é correr atrás dos nossos direitos, que tem na constituição, na LDB, na Resolução 05 de 2012 que foi reformada. E

assim, algumas... foi mais nesse sentido que o curso veio a reforçar e então mostrar algumas práticas de como você tá ensinando em sala de aula. **(E7)**

Quer dizer o PROLIND só disponibilizou esse programa porque existe uma comissão nacional no MEC que é composta pelos indígenas e a coordenação geral que fez essa discussão né? E aí a discussão do movimento indígena é que as universidades possam oferecer cursos para os povos indígenas, é responsabilidade e função social também das universidades formar os indígenas. Então, o curso de licenciatura hoje, financiado pelo PROLIND ele tem uma intenção de se tornar permanente e não ficar como programa porque deve ser uma política das universidades né? Então, esse curso do PROLIND lançado hoje, ele é um curso que chega mais próximo da necessidade do desejo da comunidade que ele é voltado pra professores indígenas e professores indígenas que tão atuando no público indígena né? **(E2)**

A partir dessas falas verifica-se que os entrevistados destacam a importância da licenciatura como meio de reforçar o conhecimento sobre os direitos e deveres dos indígenas. Por se tratar de um projeto realizado a partir das demandas dos povos, muitos dos tópicos abordados no curso já eram de conhecimento dos licenciados. Principalmente por grande parte desses professores participarem da COPIPE, que desenvolve um amplo trabalho na divulgação e discussão desses direitos. Essa perspectiva muito se aproxima dos apontamentos de Candau (2009), ao destacar que esses movimentos de valorização da interculturalidade indígena, que culminaram em projetos como as licenciaturas, nascem inicialmente das discussões políticas internas aos próprios povos e apenas, posteriormente, são absorvidos pelo Estado e meio acadêmico.

Cabe frisar que o curso não somente trata da reprodução desses direitos, mas avança nessa discussão ao contextualizar os processos de aquisição desses direitos e compará-los com a legislação vigente em outros países, o que fica claro nas falas **E1**, **E4** e **E2**.

Assim, como elenca Maher (2006), é fundamental aos povos indígenas não só conhecerem seus direitos, mas entenderem que esse corpo de leis é fruto de longas reivindicações e lutas, e que a consciência desse processo contribui para diminuir o hiato ainda existente entre a legislação e as práticas. Ao discutir esses hiatos, Baniwa (2006) indica que apesar dos povos indígenas conquistarem a possibilidade de ter acesso às coisas, aos conhecimentos e

aos valores do mundo global, ao mesmo tempo em que lhes é garantido o direito de continuarem vivendo segundo suas tradições, culturas, valores e conhecimentos que lhes são próprios, tais direitos estão longe de serem respeitados e garantidos. Para o autor ainda há muito a conquistar, vez que os obstáculos impostos à plena realização da autonomia indígena no país implicam na superação de preconceitos e estereótipos que decorrem de visões etnocêntricas e parciais.

Insta indicar que o percurso para o fortalecimento e autonomia dos indígenas não se esgota com a promulgação do arcabouço jurídico-constitucional, mas é através da implantação de ações afirmativas, ou mais precisamente, do impacto dessas ações nas comunidades que se pode, com efeito, efetuar mudanças nessa realidade.

Portanto, aprioristicamente, a Licenciatura Intercultural Indígena do CAA mostra ter efetivado seu papel na formação de professores conhecedores de seus direitos, ficando a expectativa de que esses conhecimentos sejam transmitidos no processo de ensino para que essas comunidades indígenas possam progressivamente transpor esse hiato entre a legislação e as ações práticas desenvolvidas para reconhecimento, valorização e fortalecimento da cultura indígena. Há que se reconhecer que a diminuição dessa lacuna leis/práticas é um processo complexo para ser transposto, a tal sorte que a própria licenciatura, alvo desse estudo, apesar de ser reconhecidamente um marco para lutas e reivindicações dos professores indígenas de Pernambuco, conforme fica claro na entrevista **E2**, **na prática** não estava totalmente pronta para receber essa demanda, conforme se passa a apontar no terceiro campo categorial.

]

Quadro 14: Análise das entrevistas do Campo 3

Campo 3: Infraestrutura e ambiente do curso	
Propostas e Diretrizes do PPP	Conteúdo das entrevistas
▪ salas de aula, climatizadas, com capacidade para 50 lugares, com cadeiras apropriadas, instalação para atividades projetuais, com painéis para afixação de trabalhos, armários para acomodação de material e retroprojektor; 07 salas-ambientes (1 dinâmica de grupo, 1 vídeo, 2 metodologias de ensino, 1 informática); 01 sala de reuniões; 01 biblioteca; Gabinetes para professores, com computadores e acessórios; Projetor, TV, Vídeo e DVD. 01 auditório com capacidade para 120 pessoas, climatizado, com TV, DVD, Vídeo, computador, projetor, retroprojektor. 01 laboratório climatizado, com 50 computadores em rede, 4 impressoras, um scanner e um datashow (para ser usado em atividades didáticas dos	Em a universidade com aquela coisa da reforma [ocorrido no CAA no período de implantação do curso] nos colocaram em salas em construção e próxima da construção, isso foi um terror [com expressão de insatisfação] muita zuada, muita falta de concentração por causa da zuada, era máquina britadeira, pois desconfortável, num primeiro momento, depois lá no final do curso foi melhorando. Nós tivemos pouquíssimo acesso em relação a biblioteca. Talvez porque em relação às pesquisas, os trabalhos que nós fizemos foram voltados para questões específica e nisso a biblioteca é muito pobre ainda. É preciso enriquecer em produções voltadas para a temática, produção indígena em si. Então, muitas vezes quando fomos procurar produção bibliográfica tivemos que procurar em sites, pegar livros com outras pessoas, mas não com a biblioteca isso foi um ponto muito negativo. (E1) A universidade ainda não oferece essa estrutura física ideal, por exemplo, nós estamos agora com a maior dificuldade, sem alojamento. O pessoal veio sem dinheiro e tinham que se virar em hotéis. [após fazer sinais de negação com a cabeça] essa estrutura ela ainda é muito deficiente [...] na biblioteca não houve impedimento de acesso, pelo contrário, o acervo é que falta muita do mundo indígena coisa né? tem muita produção de muitos indígenas, produção das aldeias, contando suas próprias histórias (E2) . Biblioteca foi ótimo para conseguirmos entrar a primeira vez [entrevistado faz uma pausa e começa a rir]. Menina, era uma complicação [risos]. A primeira vez foi por curiosidade, por conseguir entrar, por aprender manusear, mas em relação à infraestrutura acho que foi como deu para ser mesmo [expressão de questionamento] (E3) Não vou dizer que foi ruim. Só o fato de a gente está aqui, a luta que a gente teve pra que a gente chegasse até aqui, eu diria que na minha avaliação teria sido nota 10, porque independente de qualquer coisa que aconteceu nesse período em relação a hospedagem, estadia, sala de aula, biblioteca, isso ou aquilo, é coisa pequena para o que a gente enfrentou antes de conseguir entrar aqui. No mais [pausa] a frequência na biblioteca que eu lembre foi uma ou duas vezes, não tive muito acesso à biblioteca, porque geralmente a gente não tinha tempo de pesquisar nada aqui. (E4) Biblioteca praticamente eu não tive acesso, não frequentei, porque até os livros que a gente escolheu para estudar para o nosso TCC a gente resolveu comprar ou pesquisar lá por perto mesmo, nos municípios da

professores). ➤ Centro de Capacitação Paulo Freire (MST) - Caruaru 01 auditório com capacidade de 500 pessoas, 3 mini-auditórios com capacidade de 100 pessoas, 3 salas de aulas com capacidade para 100 pessoas, 1 telecentro, Alojamento para até 240 pessoas, Refeitório.	gente, porque fica mais prático para a gente devolver. (E5) A biblioteca nem fui lá, não tive acesso, nem posso falar diretamente. Inclusive quando fui lá pegar a certidão negativa a menina disse ómas você passou 4 anos e não veio nos visitar? sinceramente eu não fui [informação dada de forma categórica]. Porque o material a gente trazia de casa, a gente acessava muito a internet, aí não teve essa questão de a gente fazer muita pesquisa lá. A minha satisfação na infraestrutura só teve algumas questões de sala, de chegar a não ter sala, de ir para outra sala, coisas mínimas. (E6) Ficamos no MST, foi um grupo que nos apoiou demais!!! [ênfase] por mais dificuldade que a gente passou, nós não saímos, foi pelo apoio que a gente teve do MST [o entrevistado bate levemente na mesa] Porque se não fosse eles a gente não tinha onde se hospedar. Porque quando a gente foi pra lá a gente pesquisou diversos lugares pra gente ficar e a gente só recebia não, não, não, não [ênfase] Assim, uma rejeição enorme, porque era índio! né? [exaltação] então [pausa], Isso fez com que a gente fosse pro MST e fomos recebidos de braços abertos, né? Então assim, a estrutura não era das melhores. Mas foi o que a gente conseguiu, encontrou, entendeu? Quando a gente vai pra universidade, outra dificuldade [o entrevistado aponta a mão na cabeça, em gesto de insatisfação] Era a questão de sala, não tinha sala pro intercultural [ênfase] então era a sala que estava disponível naquele mês, então, nossas turmas, elas mudaram de sala como muda de roupa, nós começamos nos fundos da universidade e terminamos na entrada da universidade, pra você ver como era a estrutura. Assim, não tinha sala para intercultural entendeu.[...] Então a questão da estrutura ela foi realmente falha, eu sinto isso! A questão de laboratório de informática, nem sempre estava disponível porque estava sempre cheio, precisava reservar e as vezes não tinha como reservar porque não tinha espaço, já o laboratório de fazer experiências a gente não foi muito, a gente foi uma ou duas vezes, só [ênfase] E não fomos mais. Então a questão da estrutura ela foi muito falha! Outra coisa, nós gastamos demais com xerox, depois descobrimos que tinha recurso então a gente achou isso um absurdo, pra tirar xerox de nossos trabalhos, caramba era um direito da gente e a gente foi usurpado [exaltação na fala] (E7)
---	--

O último campo categorial reúne as opiniões dos egressos sobre os aspectos de infraestrutura que permearam o processo de implantação desse curso. Evidenciam-se as diversas lacunas existentes entre o PPP e o ambiente que foi preparado para tornar possível esse projeto intercultural.

Nesse sentido, faz-se necessário reforçar que o CAA foi o primeiro campus avançado da UFPE, inaugurado em março de 2006. Esse campus oferece 10 graduações, nas áreas de Administração, Economia, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em matemática, Licenciatura Intercultural Indígena, Pedagogia e Design, que integram quatro Núcleos de Ensino (Gestão, Design, Formação Docente e Tecnologia). Atualmente, funcionam, também, três programas de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de educação, engenharia civil, engenharia de produção e economia. O campus atende um público de cerca de 5 mil alunos, tendo como infraestrutura 63 salas de aula, um auditório para 120 lugares e dois laboratórios de informática.

Grande parte do projeto estrutural do CAA ainda se encontra em construção, o que é reproduzido nas falas **E1** e **E7**, não sendo incomum retratar o Campus Agreste como um universo acadêmico envolto a um projeto de construção. Contudo, para além das dificuldades que já são constituintes desse centro, verifica-se que dado o caráter intermitente do curso, visto que as aulas presenciais ocorriam apenas uma semana em cada mês, pareceu haver menos espaço ainda para essa graduação. Os extratos de falas descrevem o hiato disposto entre o planejamento, nomeadamente, o projeto político pedagógico e a realidade de infraestrutura ofertada aos alunos que, de acordo com os entrevistados, as salas sequer se adequavam as necessidades do curso. Outro aspecto preocupante é o acesso aos espaços como laboratórios e salas ambientes, sendo apenas os laboratórios citados em uma das entrevistas para exemplificar que não existia espaço para as demandas do intercultural.

Porém o que aparece como ponto crítico é a biblioteca do Campus. Conforme anexo A, o acervo da biblioteca não possui literatura específica para o curso, ou mais precisamente, materiais que sejam construídos **por e para** os indígenas conforme observa **E2** quando faz menção de que existem muitas produções dos povos indígenas em circulação, mas não havia na biblioteca. O Outro agravante é que as aquisições bibliográficas feitas pelo Curso se destinaram somente à área de ciências humanas e sociais, sendo preteridas as formações em ciências da natureza e linguagem e arte.

Um segundo ponto diz respeito ao preconceito que limitou o acesso à estadia e alojamento desses alunos, que apesar de receberem subsídios do governo estadual no custeio da hospedagem tiveram apenas acolhimento para suas demandas na fazenda Normandia, pertencente ao movimento do MST.

Dessa forma, à guisa dessa análise, pode-se destacar que a licenciatura intercultural do CAA foi a consolidação do longo processo de lutas e reivindicações dos povos indígenas pernambucanos. As demandas dessas comunidades formaram a base para construção desse projeto. Contudo, apesar de sua vultosa importância, podem-se observar fragilidades nessa formação, sobretudo, no que concerne à promoção de novas práticas pedagógicas, bem como a preparação de infraestrutura para comportar adequadamente esse curso.

Essa primeira fragilidade é central para se refletir sobre as efetivas mudanças que podem advir desse curso, tendo em vista que é a partir de um novo olhar pedagógico que será possível formar uma escola indígena. Esse processo é de vital importância ao consideramos que a escola tradicional funcionou como um instrumento de silenciamento da identidade e cultura dos índios no Brasil, sendo a construção de uma escola específica a reconstrução de uma nova era que consolide de forma definitiva os direitos desses povos (BANIWA, 2006).

5. Considerações Finais

Neste estudo buscou-se compreender a efetividade da Licenciatura Intercultural Indígena do CAA/UFPE a partir da apreciação de seu Projeto Político-Pedagógico e da visão dos egressos. Indagou-se se a proposta curricular do curso foi exitosa ao pretender desenvolver habilidades, valores e atitudes em seus egressos necessárias há uma formação que privilegie refletir sobre suas práticas.

A estratégia metodológica constituiu-se de três etapas. Na primeira buscou-se conhecer o PPP do curso e o quão convergente eram as suas diretrizes com os Referenciais para a Formação do Professor Indígena. As impressões colhidas deram conta de um currículo que não conseguiu estabelecer um currículo condizente com as necessidades específicas dos povos indígenas, e que se configurou intercultural ao buscar dialogar e entrelaçar conhecimentos científicos e saberes tradicionais. Importante destacar que um curso pautado na interculturalidade encontra total relevância ao possibilitar a efetividade do direito à educação diferenciada para os povos indígenas, gerando espaços para a análise e circulação de conhecimentos culturais próprios e para a afirmação da consciência de povo.

Na segunda etapa averiguou-se a efetividade do curso junto aos egressos. As diretrizes assentadas no PPP foram norteadoras do que, neste estudo, convencionou-se de aproximação exploratória que objetivou captar dos sujeitos sua concordância ou discordância sobre aspectos do curso em termos de conhecimentos gerados, infraestrutura disponibilizada, e sobre as habilidades que eles desenvolveram ou deveriam desenvolver no transcurso do curso. Percebeu-se que, excetuando-se os aspectos de infraestrutura, houve por parte dos respondentes um alto grau de concordância quanto ao cumprimento pelo curso das diretrizes instituídas pelo PPP, e mais acentuadamente quando essas mesmas diretrizes foram observadas a partir de um olhar auto avaliatório.

Ao examinar mais acuradamente (terceira etapa) resultados tão satisfatórios, a partir da análise das entrevistas com base na pragmática da linguagem, captando além das falas, expressões, tensões e silenciamentos do contexto do processo de significação, as inconsistências ou possíveis afastamentos (dissonâncias) entre o proposto no PPP e o que de fato se efetivou ganharam corpo.

Ao se estabelecer no PPP, por exemplo, a intenção de formar um professor pesquisador, possibilitando-lhe entender as situações vivenciadas em sua prática de modo reflexivo e o habilitando a sistematizar conhecimentos a serem utilizados tanto em âmbito escolar quanto nos projetos das comunidades, na etapa de aproximação exploratória 96% dos egressos avaliaram que o curso, ao desenvolver práticas de pesquisa, possibilitou a formação de pesquisadores, e 100% ao se auto avaliarem julgaram-se com conhecimento teórico-prático para exercer a atividade de professor pesquisador em sua comunidade.

No entanto, averiguou-se nos extratos das falas dos egressos certa dissonância com relação a esse aspecto. Não foi possível a eles mencionarem nenhum dos instrumentos utilizados na avaliação sistemática, e que se constituíam, conforme o PPP, naqueles que de fato possibilitariam a transição para o perfil de pesquisador, uma vez que se trataram de trabalhos feitos nos momentos semipresenciais, como memorial de acompanhamento do processo de formação, cadernos de prática de ensino etc.

Outro ponto nevrálgico é da necessidade de integrar novos conhecimentos à estrutura curricular, advindos das vontades dos professores em formação.

Convém ressaltar a esse respeito que o PPP previa, a cada final de semestre, um seminário de avaliação do curso com a participação de estudantes e professores na intenção de avaliar o semestre vivido e planejar o seguinte. Então, não seria essa a oportunidade para incluir no currículo as novas demandas dos professores em formação? E mais, faz-se pensar se teriam de fato ocorridos esses seminários.

Além do mais, se o PPP foi construído conjuntamente pelos indígenas e a academia, supõe-se terem sido debatidas as questões referentes aos

conteúdos, bem como à avaliação da aprendizagem. Haveria, então, ocorrido ao PPP em questão o que comumente ocorre em outros cursos, ou seja, após sua elaboração foi engavetado e não mais consultado e discutido? Por ventura pode-se afirmar que sua elaboração, comprovadamente articulada, serviu apenas para espelhar sua congruência com as recomendações legais?

Quanto ao descontentamento do egresso com relação à estrutura física, equipamentos e acervo bibliográfico, é evidente que o que foi concebido no PPP não se concretizou. Nesse aspecto convém explicar que o curso, em sua modalidade presencial, utilizou apenas as instalações do CAA, *campus* que ainda hoje não efetivou todo o seu projeto de construção e estando em 2009, época do início do curso, ainda mais desestruturado. Mas para um curso que se tornará permanente este é um aspecto que os atores envolvidos deverão concentrar-se, envidando esforços em prol de melhorias.

Da análise feita, é razoável afirmar que o curso necessitará de ajustes de modo a atender mais prontamente o perfil do formando que se deseja, uma vez que não foram encontrados, de forma contundente, elementos nas falas dos egressos que confirmassem que foi atingido o perfil de professor pesquisador com base na ação reflexiva, considerado essencial na formação do estudante indígena.

Por fim, ressalta-se que o curso, em sua primeira versão, estabelecido ainda como Programa e, portanto, tendo que buscar recursos a cada ano de seu funcionamento, terá em sua próxima versão um caráter permanente, integrando o rol das graduações ofertadas pela UFPE, contando então com orçamento próprio. Sabendo-se que os cursos superiores no país são avaliados pelo SINAES, como Programa o curso não foi ainda avaliado e, assim sendo, este estudo traz, ao lançar um olhar sobre a visão do egresso, informações preciosas para o processo avaliatório, inclusive sinalizando que se fará necessário construí-lo sem perder de vista as peculiaridades intrínsecas ao curso.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília; MEC-SECAD, 2006.

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

_____. **Políticas Públicas de Educação do Movimento Indígena e a Formação de Professores Ticunas no Alto Solimões/AM**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) ã Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, SEF, 1993. (Cadernos educação básica. Série institucional, 2). Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/959/864>. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n. 03**, de 10 de novembro de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Parecer MEC/CEB/CNE nº 14/1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**, Poder executivo, Brasília, DF, 19 out. 1999b, p.12.

_____. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília, DF: MEC; SEF, 2002.

BROSTOLIN, Marta R; CRUZ, Simone F. Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 1, p. 33-42, jan./jun. 2010.

CANDAU, Vera M.. **Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença** in :Educação Intercultural na América

Latina: entre concepções. Tensões e propostas. Vera Maria Candau (org). Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. **Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia.** Revista Brasileira de Educação. Jan.Abril 2003.n. 22. 14-24.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA, L. F. M. C.; GHEDIN, E.; SOUZA FILHO, E. B. A confecção de cestos e suas possibilidades pedagógicas para o ensino de matemática na escola indígena Ticuna. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 105-125, 2012.

CRESWELL, John W. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches.** 2 ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007.

D'ÁNGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a Ditadura da Escola. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** Brasília: MEC/SECAD, 2006. p.155-162. (Coleção Educação para Todos).

DIAS, Rosanne E. **Competências: um Conceito Recontextualizado no Currículo para a Formação de Professores no Brasil.** 2002. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) na Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FREIRE, José R. Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: Base, 2004. p. 11-31.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, In: **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n. 2, p.57-63, mar/abr. 1995.

GRUPIONI, Luís D. B. **Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena.** Brasília: Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, v.81, n 198, p.273-283, maio/ago. 2000.

_____. Educação em Contexto de Diversidade Étnica: Os Povos no Brasil. In: RAMOS, M. N. et al. (Coord.). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

_____. (Org.). Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p.38-66. (Coleção Educação para Todos).

GUIMARÃES; Susana Martelletti Grillo. Diretrizes da Educação Escolar Indígena. In: CURITIBA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Escolar Indígena**. Curitiba: SEED, 2006. (Série Cadernos Temáticos, 9).

HENRIQUES, Ricardo et al (Org.). **Educação Escolar Indígena**: Diversidade Sociocultural Indígena: Ressignificando a Escola. Brasília: MEC, 2007. (Cadernos SECAD, 3.)

IBGE. **Censo 2010**: Características Gerais dos Indígenas: Resultados do Universo. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_caracteristicas_gerais_indigenas.shtm. Acesso em: 24 ago. 2012.

JANUÁRIO, Elias. Ensino Superior para Índios: Um Novo Paradigma na Educação. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v.1, n. 1, 2002.

LEAL, Joliane do N. **Tensões entre Ciência e Conhecimento Tradicional na Construção do Currículo de Formação Superior Indígena**: O Caso da Licenciatura Intercultural Teko Arandu. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.

LEITE, Lúcia H. A. Com um Pé na Aldeia e um Pé no Mundo. **Avanços, dificuldades e desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil** - Universidade Federal de Minas Gerais ã UFMG/Brasil, Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.195-212, Jan/Jun, 2010.

LIMA, Antônio C. S. O Governo dos Índios sob a Gestão do Serviço Nacional de Proteção aos Índios. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LIMA, Antônio. C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: SEMINÁRIO DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf> Acesso em: 03 jan. 2014.

MAHER, Terezinha Machado. Modelos de Educação Escolar Indígena: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 11-23.

MATTOS, Pedro L. C. L. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para a sua análise. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro. jul/ago, 2005.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Inclusão Social na Universidade**: Experiências na UNEMAT . 2008. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica) - Departamento de Política Científica e Tecnológica, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação escolar brasileira e diversidade étnica e cultural: contribuições dos Movimentos Negros e Indígenas para o debate. In: DA CONAE ao PNE 2011-2020: contribuições do Conselho Nacional de Educação. São Paulo: Moderna, 2010. p. 223-252.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

POJO, Eliana Campos. Educação Superior indígena: Perspectivas de uma Gestão Colegiada. In: ENCONTRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA, UNB, Brasília, 2006.

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto**. A educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. 2004, 453 f. Tese (Doutorado em História social) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória**: desafios à teoria e prática de avaliação e reformulação política. 33 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: v.5)

SECCHI, Darci. Autonomia e Protagonismo Indígena nas Políticas Públicas. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v.5, n.1, 2007.

SCHIAVINI; Rosicler Gonçalves. **Propostas Curriculares dos Cursos de Licenciatura em Letras das Universidades Privadas do Estado de Santa Catarina**. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2010.

STOCCO, Josete Alzira Passamani. **Projeto político-pedagógico**: conscientização ou imposição? 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

SACAVINO, Susana. **Interculturalidade e educação**: desafios para a reinvenção da escola. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas ã UNICAMP, 2012.

TRAVERSINI, Neodir P. Ação comunicativa & educação indígena intercultural e emancipatória: encontro entre dois mundos possíveis? 2011, 152f. Tese (Doutorado em educação) ã Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

UFPE. Centro Acadêmico do Agreste. **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena**. Caruaru, PE: 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário (fase exploratória)

1. ETNIA	
Atikum	
Truká	
Kambiwá	
Kapinawá	
Fulni-ô	
Tuxá	
Pankararu	
Xukuru	
Pipipã	
Pankará	
Pankaiuká	

2. Faixa Etária	
Menos de 20 anos	
20-25 anos	
26-30 anos	
31-35 anos	
36-40 anos	
41-45 anos	
Mais de 45 anos	

3. Gênero
() F
() M

4. SOBRE O PROLIND:	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
O Curso contribuiu para que os povos indígenas fortaleçam e valorizem suas culturas e suas expressões	1	2	3	4	5
O Curso subsidiou o desenvolvimento de práticas de pesquisa, formando pesquisadores	1	2	3	4	5
O Curso baseou-se na relação de diálogo entre as culturas indígenas e a ciência moderna	1	2	3	4	5
O Curso possibilitou um ensino diferenciado, específico e intercultural valorizando os processos próprios de aprendizado	1	2	3	4	5
Os conteúdos contemplados pelo Curso visavam discutir o envolvimento do professor indígena e de sua realidade econômica, política social	1	2	3	4	5
O Curso formou professores capazes de desenvolver metodologias de ensino adequadas aos contextos socioculturais	1	2	3	4	5
O Curso capacitou os professores indígenas para serem	1	2	3	4	5

administradores e gestores de seus processos educativos escolarizados;					
O Curso habilitou os professores para reflexão sobre as práticas pedagógicas e sociais	1	2	3	4	5
O Curso formou professores conhecedores e transmissores dos direitos e deveres dos povos indígenas no país e no mundo	1	2	3	4	5
O Curso contribuiu para a construção de um sistema de ensino para as escolas indígenas de Pernambuco	1	2	3	4	5
As avaliações do Curso eram compatíveis com os assuntos discutidos e as práticas dos professores	1	2	3	4	5
Os docentes do Curso foram assíduos e cumpriram os conteúdos programáticos	1	2	3	4	5
A proposta pedagógica e curricular do Curso foi compatível com as necessidades encontradas nas comunidades indígenas	1	2	3	4	5
O processo de seleção adotado pelo Curso foi compatível com a realidade dos educadores das comunidades indígenas	1	2	3	4	5

5.SOBRE AS INSTALAÇÕES E ACOMODAÇÕES:	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
As salas eram climatizadas, com cadeiras apropriadas, com painéis para afixação de trabalhos, armários para acomodação de material e projetor	1	2	3	4	5
O curso disponibilizou salas-ambientes para dinâmica de grupo, vídeo, metodologias de ensino e informática	1	2	3	4	5
A biblioteca era compatível com as necessidades dos alunos	1	2	3	4	5
Os alojamentos eram confortáveis e atendiam as condições necessárias para o descanso e realização de estudos	1	2	3	4	5

O financiamento para transporte foi compatível com as necessidades dos alunos	1	2	3	4	5
A alimentação foi condizente com as necessidades dos alunos	1	2	3	4	5

6. COMO VOCÊ SE AVALIA:	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Julgo-me preparado para atuar como docente indígena no ensino básico, fundamental e médio	1	2	3	4	5
Julgo-me com conhecimento teórico-prático para exercer a atividade de professor na minha comunidade	1	2	3	4	5
Julgo-me capacitado para promover o diálogo entre as culturas indígenas e a ciência moderna	1	2	3	4	5
Julgo-me habilitado a administrar e gerir processos educativos na minha comunidade	1	2	3	4	5
Julgo-me capacitado para refletir sobre as práticas pedagógicas e sociais	1	2	3	4	5
Julgo-me conhecedor e transmissor dos direitos e deveres dos povos indígenas no país e no mundo	1	2	3	4	5
Julgo-me capaz de desenvolver metodologias de ensino adequadas aos contextos da minha comunidade	1	2	3	4	5

APÊNDICE B: Roteiro de entrevista

- Que novos conhecimentos você adquiriu a partir da Licenciatura Intercultura Indígena? Esses novos conhecimentos lhe possibilitou entender seus direitos e deveres?
- Quais conhecimentos proporcionados pelo curso foram mais relevantes para que você desenvolvesse os processos educativos em sua comunidade? Quais discussões? Quais disciplinas? Quais trabalhos?
- Quais práticas o curso proporcionou para o fortalecimento e valorização da cultura de sua comunidade?
- Você teve a possibilidade de desenvolver pesquisas ao longo do curso? Quais? Como ocorreram?
- O que você acha dos saberes científicos? É possível haver um diálogo entre eles e o conhecimento de sua comunidade? Como? O curso aborda esta questão?
- O curso contribuiu para a construção de um sistema de ensino para a escola indígena de sua comunidade? Este sistema parece-lhe adequado ao contexto sociocultural?

Para refletir sobre suas práticas pedagógicas e sociais:

- O curso tem algum foco sobre práticas pedagógicas? Como isso alterou sua prática?
- Como você julga o processo de seleção e os processos de avaliação do curso?
- Sobre a estrutura física, incluindo a biblioteca, fale sobre pontos de satisfação e insatisfação.

APÊNDICE C: Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu _____

CPF _____ declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto intitulado **ÁLICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA NO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE DA UFPE: UMA VISÃO A PARTIR DO EGRESSO DO CURSO 2009-2012** desenvolvido por **Laura Maria Brito de Medeiros**, aluna do Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco.

Fui informado(a) ainda que a pesquisa é **orientada** pela **Professora Dra. Cátia Wanderley Lubambo**, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº 8879-8130 ou pelo e-mail: catia.lubambo@fundaj.gov.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, podendo a mesma resultar em publicação. Minha colaboração se fará através de gravação de entrevista a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme determinações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

_____. _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do(a) testemunha: _____

ANEXOS

ANEXO A: Levantamento do acervo bibliográfico da Licenciatura Intercultural Indígena do CAA/UFPE



Pergamum
Sistema Integrado de Bibliotecas

Universidade Federal de Pernambuco
PERGAMUM - Sistema Integrado de Bibliotecas
RELATÓRIO DE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO POR CLASSIFICAÇÃO
Período : 01/01/2000 a 15/10/2013
Situação do acervo : 0 - Normal
Situação do exemplar : 0 - Normal

Pag. 1
15/10/2013
14:45:09

Público alvo : Todos
Localização de exemplar : .

18 - Bib. Caruaru

1 - Livros

370 - EDUCAÇÃO - EDUCAÇÃO PÚBLICA - EDUCAÇÃO BÁSICA (22.ed.)

370.117 - EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 158 p. ISBN 8574902292 Quantidade : 26 (broch.).

Classificação : 370.117 E24 (Caruaru) Ac.281234
COSTA, Livia Alessandra Fialho da.; MESSEDER, Marcos Luciano Lopes (Org.). Educação, multiculturalismo e diversidade. Salvador: EDUFBA, 2010. 371 p. ISBN 9788523207373 (broch.). Quantidade : 1

Classificação : 370.117 E24 (Caruaru) Ac.325950
GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. 112 p. (Coleção Cultura negra e identidades) ISBN 8586583197 (broch.). 4. Quantidade : 10

Classificação : 370.117 G635j 4.ed. (CE) (Caruaru) Ac.308191
PRATS, Enric (Coord.). Multiculturalismo y educación para la equidad. valores ISBN 9788480638968 (broch.). Barcelona: Octaedro, 2007. 166 p. (Colección Educación en Quantidade : 5

Classificação : 370.117 M954 (Caruaru) Ac.304774
MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. RJ: Vozes, 2008. 245 p. ISBN 9788532636553 (broch.). 2. ed. Petrópolis, Quantidade : 27

Classificação : 370.117 M961 2.ed. (Caruaru) (CE) Ac.281970

370.91734 - EDUCAÇÃO RURAL

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 135 p. ISBN 8532633528 (broch.). Quantidade : 10

Classificação : 370.1150981 S729e (Caruaru) Ac.283967
instituições, práticas e formação do professor. EDUCAÇÃO rural em perspectiva internacional: Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2007. 526 p. ISBN 9788574296364 (broch.). Quantidade : 10

Classificação : 370.91734 E24 (Caruaru) 370.91734 E24 (CE) Ac.295305
FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 93 p. (O mundo hoje ; v. 24) ISBN 8521904274 (broch.). Quantidade : 1

Classificação : 370.91734 F866e 12.ed. (Caruaru) Ac.321991
ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo: Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina (organizadores). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 214 p. ISBN 9788532630476 (broch.). Quantidade : 5

Classificação : 370.91734 P832 2.ed. (Caruaru) Ac.282211
SILVA, Edvaneide Barbosa da. Educação e reforma agrária: práticas educativas de assentados do sudoeste paulista. São Paulo: Xamã, 2004. 158 p. ISBN 8575870319 (broch.). Quantidade : 6

Classificação : 370.91734 S586e (Caruaru) (CEM) (CEF) Ac.283146

Total títulos / EDUCAÇÃO - EDUCAÇÃO PÚBLICA - EDUCAÇÃO BÁSICA (22.ed.): 10 **Total de exemplares / EDUCAÇÃO - EDUCAÇÃO PÚBLICA - EDUCAÇÃO BÁSICA (22.ed.): 101**

900 - GEOGRAFIA / HISTÓRIA E DISCIPLINAS AUXILIARES

980.3 - POVOS NATIVOS DA AMÉRICA DO SUL

ARAÚJO, André Luis de O.; VERDUM, Ricardo (Orgs.). Experiências de assistências técnica e extensão rural junto aos povos indígenas: o desafio da interculturalidade. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, NEAD, 2010. 332 p. : il; color (NEAD Experiências) ISBN 9788560548736 (broch.). Quantidade : 1

Classificação : 630 E96 (BC) 980.3 E96 (Caruaru) (FCH) Ac.315294

NÖTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; BRINGMANN, S. F. (Org.). Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012. 406 p. ISBN 9788562689796 (enc.). Quantidade : 1

Classificação : 980.3 E84 (Caruaru) Ac.332540

980.41 - INDIOS DA AMÉRICA DO SUL

FAUSTO, Carlos. Os índios antes do Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005. 94 p. (Coleção Descobrimos o Brasil) ISBN 857110543X (broch.). Quantidade : 20

Classificação : 306.8 F268 (FCH) 980.41 F268i 3.ed. (Caruaru) Ac.294315

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Colab.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Global, 2004. 575 p. ISBN 8526006142 (broch.). Quantidade : 2

Classificação : 397 T278 (Caruaru) (BC) (FCH) Ac.272736

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 3.ed. São Paulo: Global, 2000. 575 p. ISBN 8526006142 (broch.). Quantidade : 6

Classificação : 397 T278 3.ed. (FCH) 980.41 T278 3.ed. (Caruaru) 306.40688 T278 3.ed. (CE) Ac.25132



Universidade Federal de Pernambuco
PERGAMUM - Sistema Integrado de Bibliotecas
RELATÓRIO DE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO POR CLASSIFICAÇÃO
 Período : 01/01/2000 a 15/10/2013
 Situação do acervo : 0 - Normal
 Situação do exemplar : 0 - Normal

Pag. 2
 15/10/2013
 14:45:09

Público alvo : Todos
 Localização de exemplar : .

RIBEIRO, Berta G. O índio na cultura brasileira. 3. ed. -, Rio de Janeiro: Revan, 2000. 186 p. ISBN 8585108037 (broch.). Quantidade : 10

Classificação : 39(8-98) R484i (FCH) 390.09 R484i 3. ed (FCH) 980.41 R484i 3. ed. (Caruaru) Ac.168120
 professoras e professores indígenas em Pernambuco. CADERNO do tempo: 2. ed. Belo Horizonte: Centro de Cultura Luiz Freire, 2006. [91] p. Quantidade : 14
 ISBN (Broch.).

Classificação : 980.41 C122 2. ed. (CAp) (Caruaru) Ac.268139
 SCHRODER, Peter (Org.). Cultura, identidade e território no Nordeste indígena: os Fulni-ô. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. 262p. Quantidade : 2
 ISBN 9788541500227 (broch.).

Classificação : 980.41 C968 (FCH) (Caruaru) Ac.320474
 FAUSTO, Carlos. Os índios antes do Brasil. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2010. 94 p. (Coleção Descobrimdo o Brasil) ISBN Quantidade : 4
 9788571105430 (broch.).

Classificação : 980.41 F267i 4. ed. (Caruaru) Ac.318485
 FREIRE, Jose Ribamar Bessa. Rio Babel: a história das línguas na Amazônia. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011. 277 p. ISBN Quantidade : 1
 9788575112076 (broch.).

Classificação : 980.41 F866r 2. ed. (Caruaru) Ac.331014
 CHAUI, Marilena de Souza; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Índios no Brasil. 4. ed. São Paulo: Globo, 2000. 279 p., [16]p. de estampas Quantidade : 2
 ISBN 8526006150 (broch.).

Classificação : 980.41 I39 4. ed. (Caruaru) (FCH) Ac.30101
 GRUBER, Jussara Gomes (Org.) ORGANIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES TICUNA BILINGÜES. O livro das árvores. 5. ed. São Paulo: Global; Benjamin Constant, AM. Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües, 2005. 96 p. ISBN 8526006169 (broch.). Quantidade : 2

Classificação : 980.41 L788 5. ed. (Caruaru) Ac.272613
 MOTA, Lucio Tadeu. As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). 2. ed., rev. e ampl. Quantidade : 1
 Maringá, PR: EDUEM, 2009. 301 p. ISBN 9788576281139 (enc.).

Classificação : 980.41 M917g 2. ed. (Caruaru) Ac.325437
 MOTA, Lucio Tadeu; NOVAK, Éder da Silva. Os Kaingang do vale do rio Ivai-PR: história e relações interculturais. Maringá, PR: EDUEM, Quantidade : 1
 2008. 190 p. ISBN 9788576281351 (broch.).

Classificação : 980.41 M917k (Caruaru) Ac.325464
 POMPA, Cristina. Religião como tradução: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial. Bauru, SP: EDUSC: ANPOCS, 2003. 443 p. Quantidade : 10
 ISBN 8574602132 (broch.).

Classificação : 980.41 P788r (Caruaru) (CE) Ac.300051
 SANTILLI, Márcio. Os brasileiros e os índios. São Paulo: SENAC São Paulo, 2000. 156 p. (Série Ponto futuro ; 1) ISBN 8573591463 Quantidade : 15
 (broch.).

Classificação : 980.41 S235b (Caruaru) Ac.65724
 OLIVEIRA, João Pacheco de. A viagem da volta: entidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Quantidade : 11
 Capa Livraria, 2004. 361 p. (Territórios sociais ; n. 2) ISBN 858601180.

Classificação : 980.41 V598 2. ed. (Caruaru) (CE) (FCH) Ac.271485
 ÍNDIOS no Brasil. Brasília: MEC/SEED, 1999. 3 v. ((Caderno da Tv escola).) ISBN (Broch.). Quantidade : 3

Classificação : 981 I39 (CE) 980.41 I39 (Caruaru) Ac.211608 Material adicional :

980.5 - ÍNDIOS BRASILEIROS - POLÍTICA GOVERNAMENTAL

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (Org.). Memória do SPI: textos, imagens e documentos sobre o serviço de proteção aos índios (1910-1967). Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI, 2011. 491 p. ISBN 9788585986391 (broch.). Quantidade : 2

Classificação : 980.5 M533 (Caruaru) Ac.326334

981 - HISTÓRIA DO BRASIL

ROSAS, Suzana Cavani; BRANDÃO, Tanya Maria Pires (Coord.). Os sertões: espaços, tempos, movimentos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. 234 p. (Extensão ; 6) ISBN 9788573156874 (broch.). Quantidade : 3

Classificação : PIU 981 S489 (BC) (CSA) 981 S489 (FCH) (CCJ) (CAC) (CAV) (CAp) (Caruaru) Ac.313952
 ALMEIDA, Alberto Carlos; YOUNG, Clifford (Colab.). A cabeça do brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. 277 p. ISBN Quantidade : 5
 9788501079015 (broch.).

Classificação : 981 A447c 2. ed. (Caruaru) Ac.286101
 BUENO, Eduardo. Brasil: terra à vista: a aventura ilustrada do descobrimento. 1. ed. Porto Alegre: L&PM, 2003. 80 p. (Palavra da Gente ; v. 6) ISBN 8525412813. Quantidade : 1

Classificação : 981 B928b 2003 (Caruaru) Ac.303698
 CHAUI, Marilena de Souza. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. 103 p. (História do povo brasileiro) ISBN 8586469270 (broch.). Quantidade : 1

Classificação : 981 C496b (CAC) (FCH) (CE) (BC) (Caruaru) Ac.98271



Universidade Federal de Pernambuco
PERGAMUM - Sistema Integrado de Bibliotecas
RELATÓRIO DE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO POR CLASSIFICAÇÃO

Período : 01/01/2000 a 15/10/2013

Situação do acervo : 0 - Normal

Situação do exemplar : 0 - Normal

Pag. 3
 15/10/2013
 14:45:09

Público alvo : Todos

Localização de exemplar : .

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. Uma breve história do Brasil. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. 319p. [20]p. de estampas Quantidade : 2
 ISBN 978857665299(broch.).

Classificação : 981 D363b (Caruaru) Ac.326787

FAUSTO, Boris. História concisa do Brasil. 2. ed. 5ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. 324 p. ISBN Quantidade : 2
 9788531405921(broch.).

Classificação : 981 F268h 2.ed. (Caruaru) Ac.327112

FURTADO, Celso. O longo amanhecer: reflexões sobre a formação do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 116 p. ISBN Quantidade : 12
 8521903383 (broch.).

Classificação : 981 F992l (FCH) (CSA) (Caruaru) (BC) Ac.171043

SOUZA, Laura de Mello e. História da vida privada no Brasil. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. (Historia da vida privada no Quantidade : 6
 Brasil) ISBN 9788571646513 (obra comp)

Classificação : 981 H673 1.ed. (BC) (FCH) (Caruaru) 930.85 H673 ESP (CAC) 390 H673 1.ed. (CE) 390.... Ac.213664

LINHARES, Maria Yedda Leite. História geral do Brasil. 9. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990. 445 p. ISBN 9788535200447 Quantidade : 2
 (broch.).

Classificação : 981 H673 9.ed. (Caruaru) Ac.327006

HOLANDA, Sergio Buarque de. Raízes do Brasil. 26. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995. 220 p. ISBN 8571644489 (broch.). Quantidade : 6

Classificação : 981 H722r (CSA) 301 H722r 26. ed. (BC) (FCH) 981 H722r 26. ed. (Caruaru) Ac.168091

LOPEZ, Luiz Roberto. História do Brasil colonial: Luiz Roberto Lopez. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. 97 p. (Série Revisão, 4) Quantidade : 1
 ISBN (Broch.).

Classificação : 981 L864h 5. ed. (CAp) (Caruaru) Ac.283110

MATTOS, Ilmar Rohloff; ALBUQUERQUE, Luis Affonso Seigneur de. Independência ou morte: a emancipação política do Brasil. São Paulo: Atual, 1991. 97 p. (História em documentos) ISBN 8570563523(broch.). Quantidade : 1

Classificação : 981 M444i (Caruaru) Ac.329902

NOVAES, Adauto (Org.). A outra margem do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 525 p. ISBN 8571649200 (broch.). Quantidade : 2

Classificação : 981 O94 (CAC) (Caruaru) 980.41 O94 (FCH) Ac.241602

PRADO JÚNIOR, Caio. Formação do Brasil contemporâneo: colônia. 23.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. 390 p. ISBN 85-11-13016-0 Quantidade : 8
 (broch.).

Classificação : 981 P896f 23.ed. (BC) (CSA) (Caruaru) (FCH) Ac.260584

a formação e o sentido do Brasil. O POVO brasileiro: São Paulo: Companhia de Bolso, 2006. 437 p. ISBN 9788535907810 (broch.). Quantidade : 10

Classificação : 981 R484p (Caruaru) (FCH) Ac.282281

SODRÉ, Nelson Werneck. Síntese de história da cultura brasileira. 20.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 138 p. ISBN Quantidade : 10
 8528602931(broch.).

Classificação : 981 S679s 20.ed. (Caruaru) Ac.282800

981.00498 - ÍNDIOS DA AMÉRICA DO SUL - BRASIL

processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. A PRESENÇA indígena no nordeste: Rio de Janeiro: Contra- Quantidade : 2
 capa, 2011. 714 p. ISBN 9788577400805 (broch.).

Classificação : 980.41 O48p (BC) (CCJ) 981.0049 P933 (Caruaru) Ac.321898

DE PAULA, Luis Roberto; VIANNA, Fernando de Luiz Brito. Mapeando políticas públicas para povos indígenas: guia de pesquisas de ações Quantidade : 10
 federais. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2011. 115 p. (Coleção série traçados; 1) ISBN 9788577401130 (broch.).

Classificação : 981.00498 D278m (Caruaru) Ac.324574

MELATTI, Júlio César. Índios do Brasil. 1. ed. São Paulo: EDUSP, 2007. 300 p. ISBN 9788531410130 (broch.). Quantidade : 10

Classificação : 981.00498 M517i 1.ed. (Caruaru) (FCH) Ac.285761

981.01 - HISTÓRIA DO BRASIL, ATÉ 1533

GÂNDAAVO, Pero de Magalhães; CAMINHA, Pero Vaz de. A primeira história do Brasil: história da província Santa Cruz a que vulgarmente Quantidade : 2
 chamamos Brasil, modernização do texto original de 1576 e notas Sheila Moura Hue, Ronaldo Menegaz, revisão das notas botânicas e zoológicas

Classificação : 981.01 G195p 2.ed. (Caruaru) Ac.326515

981.03 - BRASIL - HISTÓRIA - PERÍODO COLONIAL - 1500-1822 - (22.ED.)

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul: séculos XVI e XVII. São Paulo: Companhia das Quantidade : 23
 Letras, 2000. 525 p. ISBN 853590008X (broch.).

Classificação : 981.03 A368t (FCH) (Caruaru) Ac.168177



Universidade Federal de Pernambuco
PERGAMUM - Sistema Integrado de Bibliotecas
RELATÓRIO DE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO POR CLASSIFICAÇÃO
 Período : 01/01/2000 a 15/10/2013
 Situação do acervo : 0 - Normal
 Situação do exemplar : 0 - Normal

Pag. 4
 15/10/2013
 14:45:09

Público alvo : Todos
 Localização de exemplar : .

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. História das lutas com os holandeses no Brasil: desde 1624 a 1654. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Biblioteca do Exército, 2002. 294 p. (Biblioteca do Exército. n.727 / Coleção General Benício ; v.387) ISBN 8570113153 (broch.). Quantidade : 2

Classificação : 981.03 V319h 2.ed. (Caruaru) Ac.327120

981.032 - BRASIL - HISTÓRIA - PERÍODO DAS CAPITANIAS HEREDITÁRIAS - 1533-1762 (22.ED.)

1630-1654. O BRASIL holandês. São Paulo: Penguin, 2010. 511 p. ISBN 9788563560001 (broch.).

Quantidade : 12

Classificação : 981.032 B823 (Caruaru) Ac.317070

981.04 - HISTÓRIA DO BRASIL - PERÍODO DO IMPÉRIO 1822-1889 (22.ED.)

XAVIER, Regina Célia Lima (Org.). História da escravidão e da liberdade no Brasil Meridional: guia bibliográfico. Porto Alegre, RS: Ed. da UFRGS, 2007. 391 p. ISBN 9788570259189 (broch.).

Quantidade : 2

Classificação : 981.04 H673 (Caruaru) Ac.326449

KLEIN, Herbert S., 1936-; LUNA, Francisco Vidal. Escravidão no Brasil. São Paulo: Edusp, 2010. 397p. ISBN 9788531412486(broch.).

Quantidade : 2

Classificação : 981.04 K64e (Caruaru) Ac.327210

981.05 - HISTÓRIA DO BRASIL - REPÚBLICA VELHA

CUNHA, Euclides da. Canudos: diário de uma expedição. São Paulo: M. Claret, 2006. 175 p. (A obra-prima de cada autor ; 134) ISBN 8572325883 (broch.).

Quantidade : 7

Classificação : 981.05 C972e (Caruaru) Ac.293009

981.3 - BRASIL, NORDESTE - HISTÓRIA

CALSING, Elizeu Francisco. Desigualdades sociais no Nordeste. Brasília: Centro Nacional de Recursos Humanos: UNICEF, 1985. 147p. (Série instrumentos para Ação ; 2) ISBN (Broch.).

Quantidade : 1

Classificação : 308 D457 (CAC) 981.3 D457 (CCS) (FCH) (Caruaru) (CSA) Ac.223520

GARCIA, Carlos. O que é Nordeste brasileiro. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 92 p. (Coleção primeiros passos ; 119) ISBN 8511011196 (broch.).

Quantidade : 4

Classificação : 981.3 G216q (Caruaru) (FCH) Ac.281492

RIBEMBOIM, Jacques. Nordeste independente. Recife: Edições Bagaço, 2002. 197 p. ISBN 8574093629 (broch.).

Quantidade : 2

Classificação : 981.3 R484n (Caruaru) (BC) Ac.301774

981.34 - HISTÓRIA DE PERNAMBUCO (22.ED.)

Fundacao Instituto Pernambuco. Ipojuca. Recife: FIPE, 1991. 74p. ((Serie Monografias municipais / FIPE ; 32))

Quantidade : 1

Classificação : 308(813.4) I64 (CAC) 981.34 I64 (Caruaru) Ac.87888

CARVALHO, Zóia Campos de; Fundação Joaquim Nabuco. Rosto e máscara do senhor de engenho de Pernambuco (1822-1888). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1988. 69 p. ((Serie Monografias/Fundacao Joaquim Nabuco ; 30)) ISBN 8570191367 (broch.).

Quantidade : 4

Classificação : 323.313 C331r (BC) 325.45 C331r (CAC) 981.34 C331r (Caruaru) (FCH) Ac.79139

GALDINO, Manoel. Breves histórias de Pedro Papa-Caçá: um quilombo além de Palmares. Bom Conselho, PE: Funcultura: FUNDARPE, 2006. 51 p. ISBN (Broch.).

Quantidade : 2

Classificação : 326 G149b (CAC) (BC) 981.34 G149b (CAp) (FCH) (Caruaru) Ac.264495

ARAÚJO, Júlio Ferreira de. História de Santa Cruz do Capibaribe. 2. ed. [s. n.]: [s. n.], 2008. 105 p. ISBN Enc..

Quantidade : 1

Classificação : 981.34 A663h (Caruaru) 2. ed. Ac.316449

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E EMPRESARIAL DE CARUARU. Terra de oportunidades: a contribuição da ACIC para o desenvolvimento de Caruaru e região. Caruaru: ACIC, 2010. 244p. ISBN (enc.).

Quantidade : 1

Classificação : 981.34 A849t (BC) (Caruaru) Ac.321719

BARBOSA, Bartira Ferraz. Paranaíba: herança e poder indígena Nordeste séculos XVI-XVII. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007. 218 p. ISBN 9788573154139 (broch.).

Quantidade : 1

Classificação : 981.34 B228p (CSA) (FCH) (CAC) (BC) (Caruaru) Ac.266019

SANTOS, Evson Malaquias de Moraes; SILVA, Talita Maria Soares da. O Reitorado de Joaquim Amazonas através das atas do Conselho Universitário do Recife - 1946 a 1959. Recife: Universitaria / UFPE, 2009. 150 p. ISBN 9788573156591(broch.).

Quantidade : 1

Classificação : 981.34 S237r 2009 (CAC) (CCJ) (Caruaru) Ac.302868

981.42 - BAHIA - DESCRIÇÕES E VIAGENS

MARTINS, Paulo Emilio Matos. A reivenção do Sertão: A estratégia organizacional de Canudos. Rio de Janeiro: FGV Ed., 2001. 260p., [12]p. de estampas ISBN 8522503494 (broch.).

Quantidade : 1

Classificação : 981.42 M386r (Caruaru) Ac.331816

981.53 - HISTÓRIA DO RIO DE JANEIRO



Universidade Federal de Pernambuco
PERGAMUM - Sistema Integrado de Bibliotecas
RELATÓRIO DE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO POR CLASSIFICAÇÃO
 Período : 01/01/2000 a 15/10/2013
 Situação do acervo : 0 - Normal
 Situação do exemplar : 0 - Normal

Pag. 5
 15/10/2013
 14:45:09

Público alvo : Todos

Localização de exemplar : .

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Memória e temporalidades do trabalho e da educação. Rio de Janeiro: Lamparina: FAPERJ, 2007. 224 p. Quantidade : 6
 ISBN 9788598271408 (broch.).

Classificação : 981.53 M533 (CE) (Caruaru) Ac.281760

981.62 - HISTÓRIA DO PARANÁ

MOTA, Lucio Tadeu (Org.). Redução jesuítica de Santo Inácio. Maringá, PR: EDUEM, 2010. 173 p. Quantidade : 1

Classificação : 981.62 R321 (Caruaru) Ac.325430

981.8134 - HISTÓRIA DE PERNAMBUCO

ANDRADE, Manuel Correia de. Pernambuco: cinco séculos de colonização. 1. ed. João Pessoa: Editora Grafset, 2004. 168 p. ISBN 8587872281 (broch.). Quantidade : 4

Classificação : 981.34 A553p 1.ed. (FCH) (CAp) (Caruaru) Ac.258989

GALVÃO, Ivan. Caruaru: onde o barro virou gente. São Paulo: Cortez, 2007. 23p. ISBN 9788524913228 (broch.). Quantidade : 5

Classificação : 981.8134 G182c FOL (Caruaru) Ac.321051

**Total títulos / GEOGRAFIA / HISTÓRIA E DISCIPLINAS
 AUXILIARES: 60**

Total títulos / Livros : 70

Total títulos / Bib. Caruaru: 70

Total geral de títulos : 70

**Total de exemplares / GEOGRAFIA / HISTÓRIA E
 DISCIPLINAS AUXILIARES: 287**

**Total de exemplares / Livros : 388
 Total de material adicional / Livros : 2**

**Total de exemplares / Bib. Caruaru: 388
 Total de material adicional / Bib. Caruaru: 2**

**Total geral de exemplares : 388
 Total geral de material adicional : 2**