

PIBID-diversidade: construção de bases epistemológicas na formação de professores indígenas¹

PIBID-diversity: construction of epistemological bases in the formation of indigenous teachers

*Elias Nazareno**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar parte dos resultados alcançados pelo Pibid-Diversidade da Universidade Federal de Goiás(UFG) entre os anos de 2011 e 2017. Por meio da abordagem intercultural crítica e da decolonialidade, a articulação entre o Estágio e os Projetos Extraescolares do Curso de Educação Intercultural Indígena (CEII) mostrou-se como uma estratégia acertada em relação aos seguintes objetivos: possibilitar a construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada; permitir a aproximação de diferentes formas de saber, a Ocidental e a Indígena; auxiliar na conformação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), das matrizes curriculares e de novas práticas pedagógicas decoloniais nas escolas indígenas. O Pibid-Diversidade foi fundamental no fomento desses objetivos.

Palavras-chave: Pibid-Diversidade. Educação escolar indígena. Decolonialidade.

ABSTRACT

This paper aims to present part of the results achieved by the Pibid-Diversity of the Federal University of Goiás (UFG) between 2011 and 2017. Based on the critical intercultural approach and decoloniality, the articulation between the Internship and the Extracurricular Projects of the Indigenous Intercultural Education Course (CEII) proved to be a sound strategy in relation to the following objectives: to make possible the construction of a differentiated Indigenous School Education; to enable the approach of different forms of knowledge - Western and Indigenous; to help in the conformation of the Pedagogics Political Projects (PPPs), curricular matrices and new decolonial pedagogical practices in indigenous schools. The Pibid-Diversity was fundamental in the promotion of these objectives.

Keywords: Pibid-Diversity. Indigenous school education. Decoloniality.

¹ Este artigo é, em parte, oriundo do texto elaborado para o segundo Projeto do Pibid diversidade aprovado no edital 066/2013, produzido pelos professores Dr. André Marques do Nascimento, Dra. Léia Silva, Dr. Alexandre Ferraz Herbetta, Dr. Carlos Bianchi Abs e Dr. Arthur Bispo. Todos eles são Coordenadores de Área do Pibid-diversidade da UFG desde 2014.

* Professor da Universidade Federal de Goiás, do Programa de Pós-graduação em História e do Curso de Educação Intercultural para formação de Professores Indígenas da UFG. Coordenador Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid/Diversidade/Capes. E-mail: eliasna@hotmail.com

Contextualização do curso de Educação intercultural indígena da UFG

Criado em 2007, o Curso de Educação Intercultural Indígena (doravante CEII) destina-se à formação de professores indígenas que trabalham nas escolas de suas aldeias. Atende, sobretudo, a região Araguaia-Tocantins e os povos do Xingu, envolvendo os estados de Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Tocantins. Fazem parte do curso os seguintes povos: Apinajé, Canela, Gavião, Guajajara, Javaé, Juruna, Kalapalo, Kamaiurá, Karajá, Krahô, Krikati, Kuikuro, Mehinako, Tapirapé, Tapuia, Terena, Timbira, Xakriabá, Xambioá, Xavante, Xerente e Waura. Um dos grandes desafios desse curso tem sido encontrar caminhos que levem à construção de uma educação escolar indígena verdadeiramente diferenciada, na qual o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e, conseqüentemente, as matrizes curriculares das escolas indígenas, representem o contexto em que vive cada uma das comunidades indígenas em termos epistêmicos, políticos e sociais.

Ao longo desses dez anos de existência do CEII, vem sendo realizado um vigoroso processo de construção de novas bases epistemológicas e didático-pedagógicas que visam, sobretudo, a renovação das matrizes curriculares das escolas indígenas, de forma a romper com a perspectiva disciplinar, monotópica e monocultural, de raiz eminentemente ocidental e que foi historicamente imposta a esses povos por meio de um modelo de educação escolar assimilacionista, integrador à sociedade envolvente.

Desse modo, durante o curso, os/as professores/as indígenas são instigados/as constantemente a valorizar e a inserir seu próprio conhecimento e o conhecimento de seu povo em sua prática docente nas escolas indígenas onde atuam. Grande parte da aprendizagem como professores do CEII tem sido construída em parceria com os/as professores/as indígenas no trabalho de orientação do Estágio Pedagógico e do Projeto Extraescolar, que fazem parte da matriz específica² do curso. Nessas atividades, esses/as professores/as buscam, através de pesquisas sobre conhecimentos relevantes para suas comunidades e sua aplicação na prática

² Nos dois primeiros anos de estudo, os/as alunos/as seguem o fluxo da matriz básica do curso. Os conteúdos a serem estudados na Matriz de Formação Básica do/a Professor/a Indígena têm como proposta fornecer subsídios para a produção de material didático, construção de metodologias de ensino, definição de tipo de ensino a ser implantado, adoção de políticas linguísticas, desenvolvimento de pesquisa e de programas alternativos econômicos e de construção de projetos pedagógicos que contemplem a realidade social dos povos indígenas. Fazem parte da composição da Matriz Básica: “Estudos em Terras Indígenas”; “Projeto de Pesquisa”; “Introdução à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”; e “Prática como Componente Curricular”. Também compõem a Matriz Básica os seguintes Temas Contextuais: “Natureza, Homem e Meio Ambiente”; “Território e Terras Indígenas”; “Cultura e Trabalho”; “Línguas Indígenas e o Português Brasileiro I”; “Línguas Indígenas e o Português Brasileiro II”; “Meio-Ambiente: Ecologia do Cerrado”; “Cultura e Comércio”; “Educação Bilingue e Intercultural”; e “Esporte e Lazer” (PPP, 2010, p. 35). Já nos três últimos anos, os/as alunos/as têm a oportunidade de se especializar em uma das três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Linguagem, Ciências da Cultura ou Ciências da Natureza. É a partir desse momento que têm início as atividades de Estágio e do Projeto Extraescolar.

pedagógica, construir novas e significativas bases para a educação escolar indígena.

As atividades do Estágio Pedagógico no curso de Educação Intercultural da UFG assumem caráter diferenciado daquele normalmente estabelecido nos cursos de Licenciatura, uma vez que os/as estudantes são, em sua maioria, professores/as das escolas indígenas. Assim, o Estágio não visa apenas a dimensão da preparação para o início da prática docente, pois constitui-se também em um instrumento de formação, o que enriquece consideravelmente as experiências compartilhadas, pois elas se pautam nos desafios e enfrentamentos reais desses professores/as indígenas no cotidiano escolar. É precisamente no contexto das atividades do Estágio que se desenvolvem com mais aprofundamento reflexões e práticas concernentes ao material didático específico e necessário para a educação intercultural, ao currículo das escolas indígenas, às pedagogias e metodologias interculturais e às diferentes e conflitantes relações entre conhecimento e poder em contexto intercultural. Essas atividades, retroalimentadas pelas pesquisas desenvolvidas pelos/as professores/as indígenas, consideram, no geral, a realidade sociolinguística das comunidades envolvidas, o contexto histórico e social dessas comunidades, além de seus projetos societários de vida e de futuro em situações de interações cada vez mais amplas e profundas com as sociedades não indígenas brasileiras.

As Atividades Extraescolares, por sua vez, visam ao desenvolvimento de contextos de ensino-aprendizagem pautados nas formas próprias de produção e transmissão de conhecimentos indígenas. É uma atividade eminentemente intracultural, ou seja, que se pauta exclusivamente em elementos considerados próprios das culturas indígenas, muito embora dialogue constantemente com a realidade gerada pelas relações interculturais, cujos temas de trabalho são pensados, liderados e desenvolvidos pelos professores indígenas em formação superior, contando sempre com o fundamental e imprescindível apoio de suas lideranças, de seus/as sábios/as e de suas comunidades. Os temas e conhecimentos abordados visam à sustentabilidade dessas comunidades, seja na dimensão cultural, sociolinguística ou mesmo econômica. Muito embora seja uma atividade que se desenvolve prioritariamente fora do ambiente escolar, ela tem fornecido importantes fundamentos epistemológicos e pedagógicos para a educação escolar ao evidenciar práticas autênticas, contextualizadas e significativas de transmissão de conhecimentos, que abrem novos caminhos para que se alcancem, de fato, os “processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Os relatórios dos/as aluno/as e a sistematização dessas experiências por eles/as, mas também pelos/as professores/as orientadores/as, são caminhos importantes na construção de outras referências teóricas, de outros/novos paradigmas de sustentação/orientação de práticas pedagógicas inovadoras e importantes para as escolas indígenas, e, evidentemente, para as comunidades indígenas (PIMENTEL DA SILVA, 2012).

Tanto as Atividades Extraescolares como as de Estágio Pedagógico são realizadas sob orientação de comitês constituídos por professores e professoras não indígenas formadores/as e por estudantes indígenas concluintes do curso ou já licenciados/as. Essa iniciativa deu-se, fundamentalmente, pela diversidade cultural presente

no curso e, conseqüentemente, pela necessidade de que os/as professores/as formadores/as conhecessem, de maneira mais aprofundada, as realidades das comunidades dos/as professores/as indígenas, estudantes do curso de Educação Intercultural. Por ser inviável a presença de todos os/as professores/as não indígenas em todas as comunidades dos povos representados no curso, a alternativa mais viável foi a formação dos referidos comitês, cuja principal vantagem é, de fato, um envolvimento cada vez mais profundo, e fecundo, com suas comunidades e o fortalecimento da cooperação mútua entre elas e a universidade.

A participação de professores/as indígenas nos referidos comitês tornou-se particularmente necessária e muito importante por serem eles os responsáveis pelo acompanhamento e pela orientação dos trabalhos dos/as demais estudantes licenciandos durante a maior parte da continuidade dos trabalhos nas etapas de estudos nas aldeias. Trata-se, antes de tudo, de uma postura de respeito pela autonomia do trabalho intelectual e pedagógico desses/as professores/as indígenas e de uma responsável política de egressos do curso, que preza pelo envolvimento contínuo dos/as professores/as indígenas licenciados/as tanto com a universidade como com suas comunidades, através da escola.

O PIBID-Diversidade no contexto do curso de educação intercultural da UFG

Em 2011, com a aprovação do Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid-Diversidade e do subprojeto “Documentação de saberes tradicionais: subsídios para a formação prática de docentes indígenas para o exercício do magistério em educação bilíngue intercultural”. Destacam-se como objetivos do subprojeto: 1. A construção de projetos político-pedagógicos para as escolas indígenas; 2. Produção de textos de orientação de práticas pedagógicas em docência bilíngue intercultural; 3. Articulação política entre os etnoterritórios educacionais da região Araguaia-Tocantins; 4. Articulação das ações de desenvolvimento socioeconômico entre os etnoterritórios educacionais da região Araguaia-Tocantins e 5. Produção acadêmica dos alunos do Curso de Educação Intercultural, como meio de autonomia pedagógica dos docentes indígenas. O trabalho de orientação do Pibid-Diversidade foi realizado também pelos Comitês Orientadores de cada povo que faz parte do CEII.³ Desse modo, cada um dos Comitês Orientadores fez a opção de orientar o Pibid-Diversidade vinculando-o às atividades de Estágio Pedagógico ou aos Projetos extraescolares. Ao basear-se nos princípios da interculturalidade, transdisciplinaridade e bilinguismo epistêmico intercultural, o Estágio Pedagógico e os Projetos Extraescolares do CEII visam permitir a contextualização do conhecimento ocidental em diálogo crítico com os conhecimentos indígenas por meio de novas práticas pedagógicas que desconstruam as fronteiras hierarquicamente construídas entre os saberes por meio das disciplinas e que possibilitem a criação de novas bases epistemológicas e didático-pedagógicas autenticamente interculturais, incentivando a sua produção pelos/as próprios/as professores/as indígenas em

³ Os resultados alcançados com o Pibid/Diversidade de 2011 constam do Relatório Final de Atividades – Ano Base 2013, enviado à Diretoria de Educação Básica da Capes em 26 de fevereiro de 2014.

colaboração com os/as alunos/as e com a comunidade. Nesse sentido, de acordo com Walsh (2009, p. 24), a assunção de uma perspectiva epistemológica intercultural, ou transdisciplinar, para a educação escolar indígena é um passo importante para a desestabilização das estruturas de poder excludente. Para a autora,

[f]alar de uma política epistêmica da interculturalidade, mas também de epistemologias políticas e críticas, poderia servir, no campo educativo, para colocar os debates em torno da interculturalidade em outro nível, transpassando seu fundo enraizado na diversidade étnico-cultural e focalizando o problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade, contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus, permanecem em cima. Permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos. Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente.

Para pensar a construção do Projeto Institucional do Pibid-Diversidade da Universidade Federal de Goiás (UFG), compartilhamos algumas reflexões acerca da experiência acumulada como professores/as e orientadores/as de Estágio e dos Projetos Extraescolares dos/as alunos/as dos povos que fazem parte do CEII. O objetivo consiste em esclarecer como essas práticas se articulam com as perspectivas decoloniais⁴ de produção de conhecimentos.

Pibid-Diversidade – UFG – Contexto das relações interepistêmicas e interculturais

Fortalecido pelas reformas constitucionais⁵ que ocorreram por quase toda a América Latina na década de 1980, o multiculturalismo passou a ser percebido como possibilidade ao reconhecimento da diversidade cultural, pressupondo, no entanto, a existência de uma cultura central que opera como uma espécie de panóptico multicultural (NAZARENO; FREITAS, 2013). A imagem dessa *cultura central*

⁴ Para Walsh (2010, p. 93), “[s]uprimir o ‘s’ e nomear decolonial ou de-colonial não é promover um anglicismo. Pelo contrário, é marcar uma distinção com o significado em castelhano do ‘des’. Não pretendemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial, ou seja, passar de um momento colonial a outro não colonial, como se fosse possível apagar a existência dos padrões e de suas marcas. A intenção, melhor dito, é assinalar e provocar um posicionamento – uma postura e atitude contínua – de transgredir, intervir, in-surgir e incidir. O de-colonial denota, então, um caminho de luta contínuo no qual podemos identificar, visibilizar e alentar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas”.

⁵ Nas palavras de Guimarães (2006, p. 273), essas constituições “submergiram o ideal fundador de nações mestiças e culturalmente homogêneas, vistas como produto da miscigenação biológica e cultural entre europeus, indígenas americanos e africanos, ideal cuidadosa e trabalhosa gestada desde as guerras de independência do século XIX”.

estabelece limitações à afirmação das diferenças das culturas consideradas inferiores, reforçando, por conseguinte, a colonialidade do poder e do saber.⁶ Contudo, postulava-se que a afirmação da diferença poderia representar uma possibilidade de afirmação de identidades subalternizadas, as quais representam os diversos saberes e formas particulares de ensino e aprendizagem violentamente silenciados ao longo do penoso processo de colonização.

Existiriam, pois, possibilidades de ações contra-hegemônicas em um mundo marcado por ideologias eurocentradas, forjadas a partir do espectro da modernidade e da colonialidade?⁷ Como a adoção de novas práticas pedagógicas, pautadas em projetos societários pensados a partir das escolas indígenas, pode contribuir para a descolonização do saber e para a construção de uma vida verdadeiramente sustentável e digna nas comunidades indígenas? Por meio da interculturalidade crítica, é possível estabelecer uma aproximação com as perspectivas epistemológicas ocidentais, sem que existam, entre os saberes indígenas e as epistemologias ocidentais, relações de subalternização e hierarquização de um saber pelo outro (MIGNOLO, 2008). Conscientes de que é também na educação que a presença do multiculturalismo se manifesta como resultado do embate entre as monoculturas hegemônicas e as aspirações de interculturalidade (SANTOS, 2008), é importante compreendê-la como campo dos embates entre distintas posições políticas e epistemológicas de compreensão do mundo. Afinal, foi por meio da educação escolar indígena que os movimentos indígenas na América Latina desencadearam seus processos de luta por uma educação escolar bilíngue e intercultural. (STRÖBELE-GREGOR; KALTMEIER; GIEBELER, 2010).

A educação bilíngue e intercultural de caráter marcadamente político possibilitou retomar, pelo menos em parte, as línguas, os saberes e a dignidade dos povos indígenas. Ela possui relevância epistemológica ao demonstrar como os saberes indígenas podem e devem ser trazidos à tona em razão de sua pertinência, observada no cotidiano de cada povo indígena.

O fortalecimento das culturas e da autonomia dos povos indígenas mantém estreita relação com o uso de suas línguas maternas como fonte de conhecimento: ao revelar a imensidão de possibilidades nelas contidas, os povos indígenas percebem e reconstróem, por meio do fortalecimento ou da recuperação de suas línguas, os seus próprios saberes e culturas. O uso da língua materna cria espaços dialógicos que minimizam os efeitos das relações hierarquizadas entre saberes e culturas. Percebe-se, assim, que um dos principais objetivos da educação bilíngue intercultural é buscar, por meio de uma crítica decolonial, fortalecer política, epistemológica e culturalmente esses povos.

Em síntese, vemos que as práticas pedagógicas e os projetos extraescolares dos

⁶ Segundo Quijano (2002, p. 1), *colonialidade do poder* “é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder: a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e a classificação social baseada nela foram originadas há 500 anos junto com a América, Europa e o capitalismo. É a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial imposta a todo o planeta pelo colonialismo europeu”.

⁷ Para uma visão mais aprofundada sobre o debate em torno da modernidade/colonialidade, ver Castro-Gómez (2005), Castro-Gómez e Gosfoguel (2007) e Walsh (2010).

alunos/as indígenas abrem espaço para novas possibilidades de formação na educação escolar indígena. São práticas que rompem com o projeto unidimensional da modernidade colonial, funcionando como ferramentas políticas de reconhecimento, afirmação das diferenças e, portanto, de descolonização do saber. Nessa direção, Nascimento (2013, p. 125) destaca que as atividades desenvolvidas no âmbito do Estágio Pedagógico e dos Projetos Extraescolares do CEII contribuíram para o reconhecimento de dimensões que a escola indígena até hoje tem negligenciado, principalmente as formas e os processos próprios de conhecimentos, ensino e aprendizagem indígenas, aspectos fundamentais para as reflexões sobre educação escolar indígena. Isso fica evidente nas palavras dos professores indígenas:

Geralmente, os não-indígenas têm o hábito de passar seu conhecimento através da escrita, usando livro didático feito por outra pessoa, sendo copiado tudo o que o outro fez, principalmente a história do seu povo. A escola é um campo de transmissão de conhecimento formal para os ocidentais. Tudo que eles adquirem é através de pesquisa, pegando informação daquilo que eles acham interessante para sua formação. Os povos indígenas têm outros contextos totalmente diferentes. A transmissão dos saberes é feita de geração em geração, no ensino e aprendizagem fora da escola, através de histórias, músicas, mitos, cânticos, danças e outras atividades. Toda atividade é executada na prática, suas técnicas são adquiridas no cotidiano. A escola é apenas um instrumento para ajudar as crianças indígenas a organizarem a escrita em língua indígena e em língua portuguesa. Devido à colonização em nosso país ter bastante tempo, são encontradas comunidades indígenas bem focalizadas em outros tipos de transmissão de conhecimento, mesmo assim, continuam preservando seus costumes próprios de vida em suas sociedades. Mesmo com todas as pressões aos povos indígenas pelos ocidentais, ainda é enorme o conjunto de epistemologia originária no Brasil. (KUMARE KARAJÁ, 2012 apud NASCIMENTO, 2013, p.125).

No momento que ocorre a atividade extraescolar, os anciãos transmitem conhecimentos em forma da oralidade, contando histórias, sobre como o artesanato era usado no passado, em nossa comunidade. Com sua cosmovisão, os velhos vêm ajudando na revitalização da cultura Xambioá. Nós acadêmicos da UFG aprendemos bastante juntamente com os alunos das nossas aldeias. Com esse trabalho podemos refletir sobre a nova política de educação para o Karajá, valorizando o conhecimento de mundo de cada sociedade e fazendo pesquisa sobre a origem de cada peça que foi trabalhada no projeto extraescolar. (KUMARE KARAJÁ, apud NASCIMENTO, 2013, p. 114).

Assim que iniciamos a parte específica do curso de Licenciatura Intercultural, escolhi como meu tema de trabalho de Estágio “Pinturas corporais de nosso povo”. Trabalhei este tema nos estágios I, II e III. No Estágio I, abordei especificamente a “Pintura do Jabuti”. No Estágio II foi a “Pintura da Jibóia” e no III, a “Pintura do Rastro do Papagaio”. Resolvi trabalhar com este tema, porque é um aspecto muito importante para nós e para nossa cultura, porque muitos de nossos alunos e membros de nossas comunidades não conhecem os significados das pinturas, quem pode usar e quem não pode e muitos já nem querem mais usá-las. Assim, para valorizar a nossa cultura e os nossos conhecimentos, estou trabalhando nas escolas e no cotidiano da aldeia com a pintura corporal, incentivando as crianças e os jovens, os adultos e os mais velhos a usarem a pintura no dia a dia, para que nossa cultura se fortaleça. O objetivo das atividades de estágio são, assim, que os alunos e alguns membros da comunidade conheçam o significado de cada pintura corporal de nosso povo, para que também possa ajudar futuramente em suas pesquisas escolares e acadêmicas. (WAJUREMA KARAJÁ, 2012 apud NASCIMENTO, 2013, p. 126).

Assim, se as experiências de Estágio Pedagógico e dos Projetos Extraescolares desenvolvidos pelos/as professores/as indígenas no âmbito do curso de Educação Intercultural da UFG sinalizam para significativos avanços em direção a uma educação escolar autônoma, específica e diferenciada e, conseqüentemente, decolonial, muitos ainda são os desafios enfrentados para a emergência de bases epistemológicas e, principalmente, de práticas didático-pedagógicas que de fato transformem a educação escolar indígena. São esses desafios que fundamentam a principal justificativa e a própria razão de ser do Pibid-Diversidade da UFG, que tem como seu principal objetivo fomentar a continuidade das reflexões e ações produzidas pelos/as professores/as indígenas, para o qual o apoio do Pibid-Diversidade foi fundamental em sua primeira implementação, a partir de 2011.

Avaliação das contribuições do Pibid-Diversidade (2011-2017) no curso de Educação Intercultural da UFG

O primeiro projeto do Pibid-Diversidade da UFG, “Documentação de saberes tradicionais: subsídios para a formação prática de docentes indígenas para o exercício do magistério em educação bilíngue intercultural”, aprovado no Edital conjunto nº 002/2010/Capes/Secad-MEC – Pibid-Diversidade começou a funcionar plenamente, na etapa presencial, em terras indígenas no segundo semestre de 2011, entre os meses de outubro e novembro. A partir desse momento, ele se constituiu em um instrumento fundamental para o desenvolvimento das pesquisas sobre a documentação dos saberes indígenas, no fortalecimento das línguas indígenas e na construção de práticas didático-pedagógicas, que, por sua vez, fundamentam a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e das novas Matrizes Curriculares para as escolas indígenas. Esse trabalho só foi possível, em grande parte, a partir das pesquisas realizadas com os recursos do Pibid-Diversidade. Essas pesquisas têm proporcionado a criação do que estamos considerando como sendo as novas bases epistemológicas e pedagógicas, que garantem de fato a construção de uma educação e de uma escola indígena realmente diferenciadas, na qual os saberes indígenas sejam contemplados como o que verdadeiramente são, saberes pertinentes e contextualizados em relação à vida de cada uma das comunidades indígenas envolvidas no projeto e na qual as formas próprias de ensino-aprendizagem sejam fortalecidas e valorizadas como válidas e extremamente relevantes para a transmissão de conhecimentos. A própria contextualização dos conhecimentos em situação de contato intercultural já sinalizava para uma importante transformação das práticas pedagógicas nas escolas indígenas.

Ao longo destes seis anos, foi comprovado o efetivo envolvimento dos/as alunos/as bolsistas de iniciação à docência, dos/as supervisores/as, atuando como facilitadores do diálogo entre aldeias e escolas, dos/as professores/as da UFG e dos/as alunos/as de graduação e pós-graduação nas etapas presenciais em terras indígenas e na UFG.

Os recursos financeiros oriundos do Pibid-Diversidade foram extremamente importantes para o deslocamento de professores e alunos, para a realização de seminários e oficinas, para a edição de material didático e edição de livros, capítulos de livros e artigos científicos que retratam os resultados das pesquisas empreendi-

das. Como resultado do financiamento do Pibid-Diversidade, foram publicados os livros, *Sustentabilidade, cultura e língua entre os Akwê-Xerente* (SILVA; FERNANDES, 2012); *Sustentabilidade ambiental e linguístico-cultural na Comunidade Tapuia do Carretão-Goiás. A importância do Rio Javaé para o Povo Javaé* (SANTOS; NAZARENO, 2012); *Revitalização do artesanato tradicional Karajá Xambioá* (NASCIMENTO; COSTA, 2012) e *Projeto Extraescolar do Povo Tapirapé - Xemamara'aaãwa* (BORGES; FERREIRA, 2012).

O relatório apresentado pelo Comitê Orientador do povo Tapirapé demonstra como foram importantes os recursos do Pibid-Diversidade para o financiamento das pesquisas.

Os bolsistas da turma de 2008 do Curso de Educação Intercultural (formandos do ano de 2013) – Arivaldo Takwari'i Tapirapé, Arokomyo Cláudio Júnior Tapirapé, Kaxowari'i Tapirapé e Xawatamy Nélio Tapirapé – puderam desenvolver seu Trabalho de Conclusão de Curso (Projeto Extraescolar, defendido no final de 2012), um estudo coletivo, fundamental para a integralização do Currículo da Escola Indígena. Com a bolsa puderam financiar todos os gastos de sua pesquisa, sobre o tema “Xemamara'ãawa - Peixes da Área Tapirapé”, pagando fretes de caminhão para levá-los e suas comunidades ao Rio Tapirapé, que fica a cerca de 70 quilômetros das aldeias, durante a atividade intitulada ‘aula-passeio’. Nesses momentos todos se reúnem no rio para pescar e aprender sobre a pescaria, sobre os peixes e sobre a natureza. Empregaram ainda suas bolsas na compra de alimentação e instrumentos para a pescaria, tais como farinha, linhas e anzóis. Assim, eles puderam ensinar aos jovens e crianças das várias aldeias as formas de pescaria, como arco e flecha, que são o principal modo para matar os tipos de peixes. Ao mesmo tempo eles foram conhecendo as espécies dos peixes, as aves aquáticas, os animais, as plantas aquáticas e os outros bichos também que existem na beira do rio. (RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADES, PIBID-DIVERSIDADE, 2014).

Da mesma forma, pode-se destacar que o apoio do Pibid-Diversidade promoveu uma movimentação importante nas comunidades dos/as professores/as bolsistas no sentido de viabilizar intercâmbios de conhecimentos, trocas de experiências pedagógicas e alternativas de enfrentamento a uma educação escolar monocultural e descontextualizada, fortalecendo projetos societários já em andamento nas comunidades e, principalmente, possibilitando o surgimento de muitos outros. Como um exemplo desse intercâmbio profícuo, destaca-se o trabalho do professor Karajá José Uriawa, da aldeia Macaúba, Ilha do Bananal, Tocantins, que, com o recuso de sua bolsa Pibid-Diversidade, pôde realizar sua pesquisa sobre os mitos do povo Iny, preservados na memória de um ancião desse povo, residente no estado do Pará. Esse rico acervo de conhecimentos indígenas transmitidos através da língua indígena é utilizado em sua prática docente e servirá como base para a produção de material didático para a escola de seu povo.⁸

Desde sua experiência como supervisor/articulador das ações do Pibid-Diversidade na Terra Indígena Karajá Xambioá, o professor Indionor Guarani apresenta sua avaliação da importância dos recursos do referido programa, que tem

⁸ Relato apresentado pela professora orientadora do comitê Karajá, Maria do Socorro Pimentel da Silva, em reunião de avaliação dos impactos do Pibid-Diversidade, em setembro de 2013.

incentivado a realização de oficinas e festas culturais, extremamente importantes em um contexto de revitalização linguístico-cultural. São esses momentos que fornecem as bases de conhecimentos, os usos das línguas indígenas e as formas próprias de ensino-aprendizagem para a transformação da escola indígena. Em suas palavras,

O PIBID tem me ajudado bastante no sentido de incentivar os trabalhos acadêmicos e pedagógicos dos professores da Terra Indígena Xambioá. [...] É óbvio que essa bolsa do PIBID faz com que eu não desista de ser o incentivador do grupo. [...] Então eu sempre trabalhei e continuo trabalhando animado com o povo Xambioá e ultimamente eu tenho feito algo radical, destinando parte da bolsa para ajudar nas festas culturais que aconteceram. Contribuí na Festa do Peixe, realizada na Aldeia Wari-Lýtý e na Festa da Tartaruga, na Aldeia Xambioá, tudo isso com o intuito de incentivar a cultura do povo Xambioá e também a revitalização das práticas e conhecimentos próprios desse povo. Por lá, todos contam comigo quando a questão é apoio para as festas culturais e as atividades de pesquisa e de sala de aula dos professores indígenas.⁹

A continuidade do Pibid-Diversidade, a partir de 2014, representou uma garantia para a manutenção e a ampliação da qualidade do trabalho até aqui realizado. A partir dos vestibulares de dezembro de 2012, foram aprovados alunos de outras etnias, como Xavante, Xacriabá(Minas Gerais),Kalapalo,Kaiamurá, Kuikuro, Mehinako, Waura e Juruna(Xingu) e os Terena (Mato Grosso do Sul). A notoriedade e o reconhecimento que o curso de Educação Intercultural da UFG tem alcançado aumenta ainda mais sua responsabilidade em manter a qualidade e o alcance social e acadêmico do Pibid-Diversidade.

Em 2013, foi aprovada, por meio do edital 066/2013, uma nova proposta para a continuidade do Pibid-Diversidade no curso de Educação Intercultural da UFG, que visa ao fomento das ações cujos impactos são avaliados positivamente, assim como de novas ações, originadas em novas demandas dos/as professores/as indígenas e de suas comunidades. O novo projeto está dividido em três grandes áreas de conhecimento, a saber, Ciências da Natureza, Ciências da Linguagem e Ciências da Cultura. Cada uma dessas áreas elencou uma série de ações com vistas à formação docente dos alunos/as indígenas. As atividades de socialização dos impactos e resultados do projeto Pibid Diversidade visavam: 1) produzir conhecimento com base no diálogo intercultural pautado nas novas bases epistemológicas produzidas pelos bolsistas/professores indígenas; 2) continuar os trabalhos, até aqui desenvolvidos, de elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e de novas Matrizes Curriculares para as escolas indígenas, levando em conta o bilinguismo, o bidialetalismo e a interculturalidade; 3) contribuir para uma formação de qualidade dos professores indígenas; 4) compartilhar dialogicamente os conhecimentos indígenas e não indígenas, para que os bolsistas/professores desenvolvam suas práticas docentes de forma contextualizada; 5) legitimar e fortalecer as práticas investigativas e docentes dos bolsistas/professores (as) que reflitam seus processos próprios de aprendizagem; 6) estabelecer, por meio do estágio e dos projetos extraescolares vínculos concretos entre comunidade, escola e universidade; 7) fortalecer a educação escolar indígena;

⁹ Relato apresentado em reunião de avaliação do Pibid-Diversidade no comitê Xambioá-Guarani.

8) promover o empoderamento dos professores indígenas no contexto do diálogo necessário entre comunidade indígena e instituições públicas responsáveis pela educação escolar indígena; 9) produção de textos de orientação de práticas pedagógicas em docência bilíngue/bidialectal intercultural ; 10) produção de material didático e paradidático; publicação de livros com os resultados das pesquisas em relação ao estágio e aos projetos extraescolares; 11) realizar seminários semanais nas etapas presenciais na UFG, para apresentação dos resultados do estágio e das pesquisas nos projetos extraescolares; 12) anualmente realizar um Seminário Institucional do Pibid-Diversidade.

Como poderá ser constatado adiante, por razões de ordem política e econômica apenas algumas dessas ações foram implementadas.¹⁰ Com o novo projeto, o número de bolsistas ampliou-se dos 90 (noventa), relativos ao Edital de 2010, para 220 bolsistas. O número de escolas indígenas participantes envolvidas no Pibid-Diversidade passou de 35 para 55. Dentre os aspectos vistos como positivos, destacam-se o vínculo das ações do Pibid-Diversidade com as atividades de pesquisa e de práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas no contexto do Estágio Pedagógico e dos Projetos Extraescolares, assim como o papel fundamental exercido pelos comitês de orientação. Como no projeto anterior, são os/as professores/as orientadores/as de cada comitê que estarão à frente das orientações dos bolsistas indígenas, o que requer, de fato, a colaboração e a parceria entre eles, os coordenadores de subprojetos e os coordenadores, institucional e de gestão para o pleno funcionamento da proposta que se fundamenta nos pontos seguintes: a) do contexto educacional das comunidades indígenas; e b) das estratégias para atuação dos bolsistas nas escolas, considerando os objetivos do Pibid-Diversidade, de forma a privilegiar a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a integração dos subprojetos, quando possível.

Como no primeiro Pibid-Diversidade, de 2011, as atividades dos bolsistas estão diretamente relacionadas às atividades desenvolvidas no âmbito do curso de Educação Intercultural da UFG, que são as atividades de Estágio Pedagógico e de Projetos Extraescolares. Note-se que, enquanto esta busca produzir pesquisa acerca de uma demanda comunitária, aquela se apropria do conhecimento produzido para aplicá-lo em sala de aula. Elas são, portanto, inter-relacionadas e abrangem todas as áreas do conhecimento.

Essas atividades, retroalimentadas pelas pesquisas desenvolvidas pelos professores e professoras indígenas, consideram, no geral, a realidade sociolinguística das comunidades envolvidas, o contexto histórico e social dessas comunidades, além de seus projetos societários de vida e de futuro em situações de interações cada vez mais amplas e profundas com as sociedades não indígenas brasileiras.

Os temas e conhecimentos abordados no Estágio e nos Projetos Extraescolares visam a sustentabilidade dessas comunidades, seja na dimensão cultural, sociolinguística ou mesmo econômica. Segundo Maria do Socorro Pimentel da Silva, em seu

¹⁰ Para conferir na íntegra o Projeto do Pibid-Diversidade da UFG, edital 066/2013, veja www.intercultural.ufg.

livro *Letramento Bilíngue em contextos de tradição oral* (2012), o estágio e os projetos extraescolares são partes de uma mesma ação pedagógica intercultural.

Infelizmente, a partir de 2015, a continuidade não só do Pibid-Diversidade, mas do Pibid como política de Estado, esteve seriamente ameaçada em função da conjuntura econômica e política no Brasil. Os recursos de custeio a ele destinados foram, de forma geral, drasticamente reduzidos e grande parte das ações previstas nos Plano de Trabalho do Programa foram suspensas. O Pibid-Diversidade da UFG resolveu, então, priorizar algumas ações que considerou como prioritárias.

Desse modo, a partir de 2014, na área de ciências da natureza, optou-se pelas ações “Cartografia Social nas aldeias”, cujo objetivo foi realizar levantamentos cartográficos que considerassem os territórios indígenas e os seguintes aspectos: (1) aldeias antigas e atuais nas áreas indígenas e suas localizações; (2) áreas de caça, áreas sagradas e rios; (3) áreas de conflito nas Terras Indígenas; (4) acessos à Terra Indígena e às aldeias (estradas, etc.). Os resultados parciais dessa ação foram apresentados no I Seminário Nacional do Pibid-Diversidade da UFG, em julho de 2015. Outra ação que está em curso nessa área são as “Estratégias educativas para a prevenção de doenças emergentes nas comunidades indígenas”, que intenta realizar um levantamento sobre a saúde das comunidades indígenas e o papel das escolas na prevenção de doenças. A partir das informações obtidas, estratégias educativas sobre o tema “Saúde” a serem inseridas nas escolas indígenas deverão ser pensadas estrategicamente.

Na área de ciências da linguagem, foi realizado um levantamento sociolinguístico nas comunidades indígenas, no intuito de realizar diagnóstico acerca do estado das línguas indígenas em cada uma dessas comunidades. “O objetivo maior desta atividade, para além do levantamento de informações sociolinguísticas importantes, foi fazer com que os/as bolsistas reflitam sobre a realidade de suas comunidades com base na observação concreta e que direcionem estas reflexões para o contexto político-pedagógico das escolas indígenas”.¹¹ Dessa ação resultou o livro financiado com recursos do Pibid-Diversidade da UFG, “Apontamentos sobre a situação sociolinguística de comunidades indígenas da região Araguaia/Tocantins e Xingu: olhares de docentes indígenas”.

Na área de ciências da cultura, foi realizado um levantamento nas escolas indígenas acerca de práticas pedagógicas inovadoras e decoloniais. A proposta teve como objetivo fundamental identificar e refletir sobre práticas pedagógicas da escola indígena, especialmente aquelas constituídas a partir dos princípios do curso e da trajetória acadêmica dos/das professores/professoras indígenas. Um livro com os resultados dessa ação está sendo impresso e será lançado ainda em 2017 pela editora da UFG.

Pode-se concluir que o Pibid-Diversidade da UFG tem cumprido com as expectativas relacionadas à formação dos professores indígenas. Vale ressaltar que, como visto anteriormente, a maioria dos bolsistas de iniciação à docência e os supervisores atuam como professores e professoras em suas respectivas comunidades. Nesse caso,

¹¹ Ações da área de Linguagem do Pibid-Diversidade da UFG.

o ganho em termos de formação docente é bastante significativo, pois os resultados de suas ações podem ser mensurados de forma objetiva, por meio de suas atuações em sala de aula. Os relatórios de atividades parcial e final apresentados pelos comitês orientadores de cada um dos povos indígenas envolvidos no Pibid-Diversidade e enviados à Capes comprovam sua influência e seu alcance na formação desses professores. Outras evidências bastante expressivas da importância do Pibid-Diversidade são o envolvimento das escolas indígenas e das comunidades, com seu apoio às ações do Programa.

Referências

- BORGES, Mônica V.; FERREIRA, Rogério (Org.). **Projeto Extraescolar do Povo Tapirapé - Xemamara'aaãwa**. Turma 2007, UFG, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contêm as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. La poscolonialidad explicada a los niños Editorial Universidad del Cauca. Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Colombia, 2005.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Depois da democracia racial. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 18, n. 2, 2006.
- MIGNOLO, W. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 8, p. 243-281, 2008.
- NASCIMENTO, André Marques. Desafios à elaboração curricular para a educação escolar indígena: reflexões e alternativas de enfrentamento dos povos Karajá Xambioá e Guarani. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 95-145, jan-jun. 2013.
- _____; COSTA, K. G. (Org.). **Revitalização do artesanato tradicional Karajá Xambioá**. Projeto Extraescolar, turma 2007, UFG, 2012.
- NAZARENO, Elias; FREITAS, M. T. U. Interculturalidade e práticas pedagógicas contextualizadas: uma perspectiva de-colonial para a formação de professores/as indígenas. In: PIMENTEL DA SILVA, M. S. **Educação intercultural**: experiências e desafios políticos pedagógicos. Prolind, Capes Observatório, no prelo UFG, 2013.
- PIMENTEL DA SILVA, M. S. **Letramento bilíngue em contextos de tradição oral**. 1. ed. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2012. v. 1. 120p.

PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Educação Intercultural Indígena da UFG**, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília, São Paulo, n. 37, 2002.

RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADES, PIBID-DIVERSIDADE DA UFG, DEB/CAPES, 2014.

SANTOS, B. S. **AGramática do tempo**: para uma nova cultura política. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

SANTOS, Tânia F. R.; NAZARENO, Elias (Org.). **Sustentabilidade ambiental e linguístico-cultural na Comunidade Tapuia do Carretão-Goiás**. A importância do Rio Javaé para o Povo Javaé. Projetos extraescolares Tapuia e Javaé. Turma, 2007, UFG, 2013.

SILVA, Joana A. F.; FERNANDES, Luciana (Org.). **Projetos Extraescolares Sustentabilidade, cultura e língua entre os Akwê-Xerente**. Turma 2007, UFG, 2013.

STRÖBELE-GREGOR, J. KALTMEIER, O; GIEBELER, C. (Comp.). **Contruyendo interculturalidad**: pueblos indígenas, educación y políticas de identidadna América Latina. Eschborn: GTZ/ZIF, 2010.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendointerculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2010.

_____. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

Recebido em 29/05/2017.

Aprovado em 02/08/2017.