

---

## Educação, direito e identidade: Licenciatura Intercultural Indígena em Alagoas - CLIND-AL

*Education, legal right and identity: Indigenous intercultural Degree in Alagoas - CLIND AL*

José Adelson Lopes Peixoto

Doutor em Ciências da Religião - UNICAP

Professor da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL

Coordenador do Grupo de Pesquisas da História Indígena de Alagoas - GPHIAL

[adelsonlopes@uneal.edu.br](mailto:adelsonlopes@uneal.edu.br)

Zuleica Dantas Pereira Campos

Doutora em História - UFPE

Professora da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em

Ciências da Religião - PPGCR/UNICAP

[zuleicape@gmail.com](mailto:zuleicape@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo apresenta o projeto desenvolvido na Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, visando a oferta de Cursos de Licenciatura Intercultural Indígenas, em uma ação pioneira naquele estado, em convênio com o Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, e uma segunda oferta, financiada pelo Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza, com recursos estaduais. A ação é direcionada a atender a 12 etnias indígenas de Alagoas. A formação específica de professores indígenas obedece à Constituição Brasileira de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ao Plano Nacional de Educação sobre a oferta de uma Educação de qualidade e inclusiva, possibilitando o acesso de indígenas ao ensino superior. Este trabalho, além de historicizar o referido processo, em Alagoas, traz considerações sobre o campo da educação escolar indígena enquanto elemento salutar para a autonomia, o respeito a ancestralidade e aos saberes tradicionais indígenas.

**Palavras-chaves:** Autonomia; escolaridade; interculturalidade; identidade; licenciatura.

**Abstract:** This paper presents the project developed at the State University of Alagoas - UNEAL, aiming at offering Indigenous Intercultural Degree Courses, in a pioneering action in that state, in partnership with the Ministry of Education through the National Education Development Fund and a second offer financed by the State Fund for Combating and Eradicating Poverty, with state resources. The action is aimed at serving 12 indigenous ethnic groups in Alagoas. The specific training of indigenous teachers obeys the Brazilian Constitution of 1988, the Law of Directives and Bases of National Education and the National Education Plan on the provision of quality and inclusive education, enabling the access of indigenous people to higher education. This work, in addition to historicizing the referred process in Alagoas, brings considerations about the field of indigenous school education as a salute element for autonomy, respect for ancestry and traditional indigenous knowledge.

**Keywords:** Autonomy; education; interculturality; identity; graduation.

## Considerações iniciais: breve historicidade da Educação Escolar Indígena

Este artigo é fruto das experiências vividas e compartilhadas junto aos 12 povos indígenas que habitam o território alagoano, com os quais desenvolvemos o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena oferecido pela Universidade Estadual de Alagoas, em duas versões: a primeira (2010-2015) financiada pelo Governo Federal, através do FUNDO Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, através do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena – PROLIND e a segunda, em andamento desde 2019, financiada pelo Governo do Estado de Alagoas, com recursos do Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza - FECOEP.

Objetivamos apresentar as duas experiências e a forma como elas impactam as reivindicações pela efetivação do direito à educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988. Nossa escrita é fruto de estudos sobre aspectos específicos da legislação educacional brasileira, notadamente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9394/96), o Plano Nacional de Educação/PNE (Lei 13.005/2014), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/MEC, 1998), entre outros dispositivos legais. Do ponto de vista teórico, ancoramos nosso olhar nos pressupostos autores como Bakhtin (1997), Grupioni (2006, 2009, 2011), Halbwachs (2006), Hernandes (1998), Mauss (2003) e sobre história da educação escolar indígena nos orientamos nos estudos de Amoroso (2011), Bittencourt; Silva (2002) e Moreau (2003) para compreender a forma como tais estudos influenciaram a proposta de Educação Escolar indígena e a escrita dos Projetos Políticos dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em Alagoas.

Enquanto metodologia, nos detivemos na leitura dos Projetos Políticos do Curso, nas duas versões (2010 e 2018) e, concomitantemente, realizamos pesquisa de campo nas aldeias onde funcionam 03 (três) pólos da Universidade (Terras Indígenas Jiripankó, Wassu-Cocal e Kariri-Xocó, no Alto Sertão, Zona da Mata e Baixo São Francisco, respectivamente) e no Campus da Uneal, na cidade de Palmeira dos Índios, onde funciona o polo do Agreste, a secretaria e a coordenação geral dos cursos. Nos pólos, realizamos entrevistas com alunos e professores e observação de aulas. Desse modo, apresentamos a seguir um breve panorama do processo que vai além da efetivação de direitos e culmina em fortalecimento identitário em Alagoas.

Os primeiros registros das experiências escolares com os indígenas no território brasileiro coincidem com o início da colonização portuguesa, no século XVI, e ocorreram numa imbricação entre os poderes político, econômico e religioso, no contexto da

catequese. A *cruz e a espada* materializavam os interesses da sociedade portuguesa em todas as suas colônias e, muito particularmente, no Brasil. Nesse contexto, coube aos padres jesuítas o papel de realizar a catequese dos índios e promover a educação escolar em geral (AMOROSO, 2001).

A catequese, grosso modo, se propunha a adequar os nativos brasileiros aos moldes culturais europeus, para isso, conferiu-se atenção especial aos jovens masculinos, futuros pregadores. A estratégia para alcançar esse objetivo consistia em afastá-los do convívio familiar e submetê-los à educação rigorosa e aos valores da sociedade europeia cristã. Até a época de Pombal, a tarefa coube aos missionários. A legislação colonizadora, por seu turno, procurou resolver os problemas de escassez de mão-de-obra, permitindo a captura e a escravização do povo indígena (MOREAU, 2003).

Com o advento da monarquia no Brasil, a educação continuou sendo realizada nos moldes tradicionais da catequese, não mais pelos jesuítas, mas por outras ordens e congregações religiosas. Desde a primeira Constituição brasileira, em 1824, até a Constituição Federal de 1988, ignorou-se ou invizibilizou-se a existência dos povos indígenas (MOREAU, 2003). O século XIX registrou a intensificação de uma política de integração na qual o índio estava sendo preparado para ingressar na civilização não-indígena. Tal política, intensificada no século XX, apontava para o fim da diversidade étnica e cultural, ancorada na premissa de que a humanidade passaria necessariamente por um único processo evolutivo, no qual a civilização ocidental representaria o estágio mais avançado (BITTENCOURT; SILVA, 2002).

A criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais, (SPILTN) em 1910, depois denominado de Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi o principal marco dessa política que trazia no seu bojo o propósito da centralização da política indigenista e a consequente estratégia de ocupação territorial do país, intensificando as relações entre a Igreja e o Estado.

No intuito de integrar os indígenas, a educação escolar foi vista com o duplo papel de difusora da unidade nacional (monolíngue) e capacitadora da mão-de-obra para o trabalho na agropecuária. A partir de 1950 começaram a repensar o perfil das escolas indígenas, mas as propostas apresentadas limitaram-se a adequar o ensino regular às diferentes fases do contato entre os índios e a civilização envolvente, desprovida de quaisquer reflexões sobre o que representava a ideia da integração (CUNHA, 1992).

As décadas de 1960 e 1970 sinalizaram para mudanças significativas no Brasil, como a adoção da Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho/OIT, a aprovação da Lei nº 6.001 (Estatuto do Índio) e a Portaria FUNAI nº 75/N, sobre o ensino bilíngue. A assinatura de convênios entre o Summer Institute of Linguistics/

SIL e a FUNAI ampliou os trabalhos linguísticos e escolares no interior de dezenas de aldeias indígenas, porém, parcelas influentes do aparelho estatal e diferentes instituições religiosas e indigenistas se opuseram ao modelo integracionista e à presença do SIL em áreas indígenas e defenderam uma escola norteada pelo respeito às culturas indígenas e aos seus projetos de futuro.

Os indígenas, por sua vez, iniciaram os primeiros movimentos em busca de representação e em defesa dos seus interesses e passaram a se organizar para fazer frente à ação do “Estado integracionista”. Suas ações se desencadearam em duas frentes: uma no sentido de defender os direitos à posse dos seus territórios indígenas e outra no sentido de construir as bases de uma escola pautada no respeito às suas formas de organização sociocultural, respaldados, também na Convenção 169 da OIT de 1989, considerada o instrumento internacional mais atualizado e abrangente em respeito às condições de vida e trabalho dos indígenas.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF-88), novos olhares foram direcionados aos indígenas, destacando o direito à sua organização, manifestação linguística e cultural, aos modos de ser e de viver segundo o seu próprio projeto societário. O texto constitucional rompeu com a política integracionista e preconizou a possibilidade de pluralismo, onde “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições...” (BRASIL, CF-1988, Art. 231).

Pautada na CF-88, uma nova ordenação jurídica limitou o monopólio da FUNAI no gerenciamento e na oferta da educação escolar indígena e transferiu ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) a coordenação das ações. Em 1994, o MEC divulgou oficialmente o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, através do qual definiu os parâmetros para atuação das diversas agências educacionais e estabeleceu os princípios para a prática pedagógica em contextos de diversidade cultural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, nº 9394/96 reforçou a legislação educacional disposta na Constituição Federal de 1988, incentivando o desenvolvimento de uma educação intercultural, com a finalidade de proporcionar às comunidades indígenas o seu reconhecimento perante as demais sociedades. Estabeleceu no seu Artigo 78 que:

O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de Educação escolar: bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (LDBEN 9394/96, Art. 78).

Com a implantação da LDBEN, foi atribuído aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena e, com isso, o Plano Nacional de Educação/PNE (Lei 13.005/2014) a meta de assegurar a formação acadêmica do professor como condição essencial para o desenvolvimento das atividades docentes e curriculares em todas etapas e modalidades do sistema escolar, isto tornou possível a oferta de uma educação escolar indígena fora da doutrina religiosa e humanitária positivista existente até então. Convém destacar que anterior ao PNE 2014, já se registraram avanços como a aprovação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998, o Parecer 14/1999 e a Resolução 03/1999 do Conselho Nacional de Educação, configurando-se em importante aparato para a implantação de uma educação específica e diferenciada.

Além do Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 assegurando as Leis e a Educação Escolar Indígena, e a Resolução 05/2012.

Assim, os objetivos se voltaram para a valorização dos “intelectuais indígenas”, para a formação de professores indígenas, para a elaboração de programas, currículos e materiais específicos. Tal ação, associada à forte atuação dos movimentos indígenas, fomentou uma nova prática escolar, entendida como instrumento de defesa e afirmação dos interesses dos povos indígenas.

No final do século XX as populações indígenas protagonizaram vários processos políticos objetivando (re)conquistas ou retomadas territoriais e socioculturais. Desse modo, as reivindicações pela posse da terra e a afirmação étnica culminaram em ações que desencadearam políticas públicas que vieram redirecionar a orientação ideológica do Estado para com os povos indígenas, imprimindo novos conceitos e novas práticas no relacionamento com eles, principalmente nas escolas indígenas,

que passaram a ser vistas na perspectiva de uma educação escolar diferenciada, específica e intercultural (MARCON, 2010).

Com a Constituição de 1988, apesar de os indígenas testemunharem os primeiros sinais de um novo tempo, pautado em uma relação dialógica (BAKHTIN, 1997) de respeito mútuo entre seus pares e parte da sociedade nacional, ainda é forte

a tendência presente em muitos Estados de tratar os modelos de vida dos povos indígenas como fatores limitantes da unidade nacional, postulando uma homogeneidade linguística e cultural, longe de ser superada, mesmo vislumbrando novos ordenamentos constitucionais e legais, pela afirmação da possibilidade desses povos manterem suas identidades e práticas. É, talvez o sinal de que estão se abrindo novos espaços jurídicos de aceitação da diversidade étnica e cultural por eles representada (GRUPIONI, 2001 p. 88).

Tal perspectiva de avanço não redime a história do Brasil dos registros de quinhentos anos de distanciamento e tentativas de anulação da imensa sociodiversidade dos seus povos tradicionais, mas, finalmente, somos impelidos a incluí-la na pauta das políticas públicas brasileiras. Infelizmente, as questões ligadas aos assuntos indígenas ficaram limitados a fragmentos da realidade dinâmica e complexa dos povos originários desse imenso território. Mesmo com a Constituição de 1988, as novas possibilidades de ordenamento das relações pluriétnicas e multisocietárias que convivem no interior do Estado brasileiro continuaram invisíveis à sociedade nacional. A Constituição rompeu com uma longa tradição na qual os índios eram tratados como “categoria transitória” e afirmou o direito à alteridade cultural (GRUPIONNI, 1999), mas, de acordo com Bonin (2012),

a Constituição de 1988 produziu uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas, e essa mudança de perspectiva exigiu que se reformulassem as leis específicas sobre a educação para torná-las compatíveis com os princípios mais gerais (BONIN, 2012, p. 37).

Na seara da educação escolar foram editadas várias medidas jurídicas e administrativas para aperfeiçoar a legislação existente e viabilizar os direitos preconizados na Constituição, isso fez com que o MEC instituisse um Comitê Assessor para tratar das “diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena” e defender a instituição da escola indígena “específica, diferenciada, bilíngue e intercultural”, pautada pelo “respeito à diversidade” e aos “processos pedagógicos próprios”.

Paralelo ao reordenamento do Estado, o movimento indígena intensificou a pressão, alianças e representações cobrando do poder público respostas mais efetivas para as suas demandas. Isso representou a inclusão da temática educação escolar indígena nas

pautas mais prioritárias, com o seguinte slogan: “a escola que conhecemos e a escola de que precisamos”. A partir daí, o movimento organizou eventos para externar e publicizar o desejo coletivo de uma educação escolar diferenciada e que atendesse aos interesses e particularidades dos povos indígenas e, que viesse a contribuir com o processo de rememorar suas histórias e memórias coletivas (HALBWACHS, 2006).

Nesses eventos, as lideranças buscaram definir o perfil específico da escola indígena, consolidando o entendimento de que a construção do Projeto Político Pedagógico-PPP das escolas indígenas deveria ser ancorada na sua especificidade e autonomia. Outro ponto levantado e defendido foi a urgente necessidade de se implementar um amplo programa de formação docente, visando a qualificação dos profissionais que iriam atuar nessas escolas. Foi a partir dessa demanda que, mesmo timidamente, o Governo Federal lançou um edital criando o Programa de Licenciatura Intercultural Indígena – PROLIND.

Em atendimento a vontade expressa dos povos indígenas de Alagoas, no que diz respeito à sua formação superior, a Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, em atenção ao edital N° 3 - SECAD/ MEC, de 24 de junho de 2008, ofertou 80 vagas nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia; em Ciências Sociais; em Língua, Artes e Literatura e em Matemática e Ciências Naturais, com a finalidade de graduar professores que já atuavam nas escolas indígenas, possibilitando, a qualificação desses sujeitos, pautada nos três pilares de sustentação do fazer acadêmico: o ensino, a pesquisa e a extensão, primando pelo respeito à interculturalidade, ao multiculturalismo e à etnicidade, como preconizado no Decreto Presidencial 26/91 e no Plano Estadual de Educação.

A partir dessa experiência pioneira em Alagoas, a UNEAL, com o olhar sensível sobre a oferta de ensino superior para os povos indígenas que querem uma educação escolar ministrada por professores indígenas, novamente protagoniza uma ação para a oferta de licenciatura intercultural, porém, nessa versão (2018), sem contar com recursos federais. O desafio e o compromisso é de formar 280 indígenas em Cursos de Licenciatura Interculturais e específicos, consolidando o direito que é anunciado na Constituição de 1988.

### **Situação escolar entre os Povos Indígenas em Alagoas**

A oferta de educação escolar para as comunidades indígenas esteve orientada por um só princípio: o fortalecimento da diversidade e das identidades étnicas indígenas em oposição aos propósitos de catequização, civilização e integração forçada pela

sociedade nacional. Até então, as ações educacionais nas aldeias eram desenvolvidas por não-índios, missionários e funcionários das agências indigenistas do Estado.

Essa situação só passou a apresentar indícios de mudança efetiva a partir do final da década de 1980, com um processo de reorganização social e política dos povos indígenas no país e, em particular, em Alagoas, onde passaram a reivindicar, entre outras coisas, a atuação de professores (as) indígenas em suas escolas.

Até junho de 2003, 15 (quinze) escolas indígenas foram estadualizadas em Alagoas. Antes desse período, elas eram municipais e não possuíam estrutura, organização ou funcionamento específico, enquanto escolas indígenas. Após a estadualização, iniciou-se um processo gradual de mudanças, no sentido da construção da sua identidade específica para oferecer uma educação de qualidade, intercultural, específica e diferenciada, como é direito e desejo das populações.

No período de outubro a dezembro de 2004, foi iniciado um processo de implementação de uma política educacional estadual, a partir da realização do II Congresso Estadual Constituinte Escolar de Alagoas (CECEAL); iniciado em jornadas preparatórias nas comunidades indígenas, conferências regionais, culminando com uma plenária estadual, definindo no Plano Estadual de Educação - PEE, Lei 6.757/2006 a Meta 9.3.10: *"Implementar, no prazo de 02 anos, programas especiais para formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e instituições de nível equivalente"*.

Para implementar essa meta, foi incluído, no Plano Plurianual de Alagoas 2008-2011, a oferta de um curso para formação inicial para professores indígenas, em nível superior. A questão foi discutida com várias instituições, como: Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEEE), Conselho Estadual de Educação (CEE), Associação dos Professores Indígenas de Alagoas (APIAL), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Ministério Público Federal em Alagoas (MPF) e Fórum Estadual Permanente de Educação Escolar Indígena (FEPEEIND), de onde surgiu um grupo de trabalho, formado por representantes da SEE, GEEIND, UNEAL e Conselho Estadual de Educação para a elaboração da proposta que atendeu ao edital de convocação nº. 03, de 24 de junho de 2008 - SESU/SECAD/FNDE/MEC.

A oferta de cursos de graduação para docentes indígenas representou a possibilidade de atendimento adequado à educação diferenciada, à profissionalização e, também, assegurou a continuidade do processo de formação dos atuais professores que compõem o magistério indígena.

O curso apresentou-se como um espaço de veiculação de conhecimentos que indubitavelmente trouxe ganhos materiais e imateriais tanto para a Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, quanto para as escolas de ensino médio e fundamental, até então

carentes de maiores informações sobre a diversidade cultural e ambiental das terras indígenas. Esse empreendimento buscou assegurar espaços de participação social, permitindo que a dialogia social se expresse reconhecendo a diversidade de atores sociais que constroem essa história, cada um, situado espacial e temporalmente, interagindo num contexto de diversas situações sociais.

### **Programa de Licenciatura Intercultural Indígena/ PROLIND-UNEAL**

O projeto submetido pela Universidade Estadual de Alagoas/ UNEAL, conforme contatamos em documentação da Secretaria e no PPC do referido curso, foi aprovado no dia 12 de setembro de 2008, criando o PROLIND-UNEAL, que teve duração de quatro anos e habilitação nas áreas de Ciências Biológicas, História, Letras e Pedagogia. Para confirmar a demanda para a graduação indígena existente na Gerência de Educação Escolar Indígena/GEEIND/SEE foi necessário realizar uma pesquisa de campo para subsidiar a elaboração do diagnóstico. No mês de abril de 2008, foram realizadas visitas às aldeias para comprovação do interesse e necessidade dos alunos. O edital de convocação para o Processo Seletivo – 2009 e o devido resultado foram publicados no Diário Oficial de Alagoas. O certame contou com 114 candidatos inscritos para as 80 vagas ofertadas.

Os candidatos aprovados no Processo Seletivo do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena pertenciam às cidades, etnias e comunidades indígenas apresentadas no quadro a seguir:

**Quadro 1** – Cidades, étnicas e comunidades indígenas em Alagoas.

CIDADES	ETNIAS	COMUNIDADES INDÍGENAS
<b>Palmeira dos Índios</b>	<b>Xucuru Kariri</b>	<b>Mata da Cafurna</b>
		<b>Fazenda Canto</b>
		<b>Boqueirão</b>
		<b>Serra do Capela</b>
		<b>Serra do Amaro</b>
<b>Feira Grande</b>	<b>Tingui Boto</b>	<b>Tingui Boto</b>

São Sebastião	Karapoto Plak-ô	Karapoto Plak-ô
Porto Real do Colégio	Kariri Xocó	Kariri Xocó
Inhapi	Koiupanká	Koiupanká
Pariconha	Jiripancó	Jiripancó
Joaquim Gomes	Wassu Cocal	Wassu Cocal

Fonte: PPC/PROLIND-AL, 2010

Quanto à seleção, foram adotados os seguintes instrumentos: Produção Textual de um memorial e Entrevista. Os dois instrumentos tiveram caráter eliminatório. O Curso teve início em 05 de fevereiro 2010 e conclusão em setembro de 2015. Enquanto estrutura curricular, foi formado por 2.100 horas de Estudos Intensivos – tempo escola, com disciplinas da matriz curricular, ministradas às sextas-feiras e aos sábados, no Campus III da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, em Palmeira dos Índios - Alagoas; 700 horas de Atividades Intermódulos – tempo comunidade nas aldeias – e 400 horas de Estágio Supervisionado, perfazendo um total de 3.200 horas.

As atividades intermódulos (ou Tempo comunidade) foram desenvolvidas em forma de conferências, mesas de trabalhos, oficinas e minicursos, com a participação dos graduandos do PROLIND-UNEAL, alunos e professores de cursos da UNEAL, alunos das escolas indígenas, comunidade das aldeias anfitriãs e convidados.

Além da formação de professores, o Curso de licenciatura Indígena implementou a execução de projetos produtivos, visando a melhoria da qualidade de vida, a preservação e a valorização da cultura indígena. Os seus resultados foram apresentados nos Trabalhos de Conclusão de Curso em forma de artigos, monografias, relatórios e um documentário. O Programa foi encerrado em 25 de setembro de 2015, com a formatura de 69 professores indígenas, sendo aprovada, no mesmo ano, uma segunda versão para 120 vagas, porém, em virtudes das questões políticas nacionais que culminaram com a mudança de Presidente da República, o projeto não foi executado.

Por este motivo, sensibilizada com a causa indígena, a UNEAL tomou a iniciativa de apresentar uma versão própria do Programa, denominada de Cursos de Licenciatura Indígena de Alagoas/CLIND com financiamentos do Governo do Estado de Alagoas, através do Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza – FECOEP.

## **Curso de Licenciatura Indígena de Alagoas/CLIND-AL**

O Curso de Licenciatura Indígena de Alagoas, conforme constatamos no PPC-CLIND, 2018, oferta graduação intercultural e específica para indígenas, com licenciaturas nas áreas de Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, contribuindo para a elevação dos indicadores educacionais dos povos indígenas de Alagoas e para a formação de Professores Indígenas para atuarem nas escolas existentes em seus territórios. Isso faz com que esses povos consigam atender minimamente a dupla exigência de oferecer uma educação escolar indígena específica e diferenciada, como preconizam as legislações nacional e estadual e de ampliar as demandas de formação das novas gerações de professores indígenas para dar conta desse novo cenário.

A construção deste projeto contou com a participação de vários professores/pesquisadores do quadro efetivo da UNEAL, com experiência na educação superior indígena, autores e executores do PROLIND/UNEAL, no esforço de dar continuidade à interação dialógica (BAKHTIN, 1997) construída com os povos indígenas, respeitando a troca de conhecimentos e experiências em várias áreas de estudo e, também, cumprindo o papel de Universidade pública na ampliação de atividades de ensino, pesquisa e extensão, a fim de contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Nessa perspectiva, o projeto do CLIND preconizou o desenvolvimento de uma educação centrada no princípio da Interculturalidade, com intuito de propiciar formação superior como instrumento essencial que possibilite aos professores indígenas a construção de sua própria educação escolar, fomentando a atuação desses indígenas em suas comunidades, como retorno social do aprendizado construído na Universidade, caracterizando o princípio da dádiva (MAUSS, 2003).

Para tanto, o objetivo é graduar indígenas em nível Superior, a fim de habilitá-los para exercer a docência no Ensino Fundamental e Médio, tendo como princípio metodológico a aprendizagem, através do ensino, pesquisa e extensão. Esse processo terá como base o respeito à interculturalidade, o multiculturalismo e à etnicidade, a fim de atender às necessidades de uma escola que responda às especificidades e processos históricos dos povos indígenas. Para que isso aconteça, o curso deve:

- a) oferecer as bases teóricas, metodológicas e práticas para que os graduandos indígenas possam se tornar atores efetivos na construção do projeto político, pedagógico e cultural de sua escola, de seu povo e comunidade;
- b) possibilitar a formação de professores indígenas para lecionar nas escolas de ensino Fundamental e Médio de suas comunidades, de acordo com a realidade social e cultural específica e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena no país;
- c) oferecer aos graduandos indígenas ferramentas práticas para, junto às suas comunidades, tornarem-se agentes ativos na defesa dos direitos indígenas, no que se refere aos territórios, aos conhecimentos e às suas atividades sociais, políticas e culturais, bem como na elaboração de desenhos curriculares e produção de materiais didáticos adequados a sua realidade;
- d) possibilitar aos graduandos indígenas conhecimentos básicos para discutir atividades e empreendimentos, a exemplo de projetos de desenvolvimento, preservação dos recursos naturais e valorização cultural, no intuito de promover a integração escola e comunidade, visando à melhoria da qualidade de vida.
- e) oferecer aos graduandos conhecimentos necessários ao planejamento e Gestão Escolar.
- f) desenvolver atividades de pesquisa e extensão que permitam a complementação do ensino.
- g) promover ações didático-pedagógicas de caráter transdisciplinar no processo de formação do professor.
- h) garantir que o processo de ensino-aprendizagem integre as atividades desenvolvidas entre a Universidade, as escolas e as comunidades indígenas, a partir de uma metodologia multipresencial que utilize tecnologias audiovisual, gráfica e acompanhamento permanente nos centros regionais (PPC/CLIND-AL, 2018).

Esses objetivos são traduzidos e distribuídos no currículo do curso como núcleos de estudos ou eixos temáticos e desenvolvidos nas disciplinas que os compõem. Tal prática faz com que o licenciando indígena articule a formação teórica de cada núcleo de estudo com outros conhecimentos, valores e habilidades disponíveis em sua realidade sociocultural.

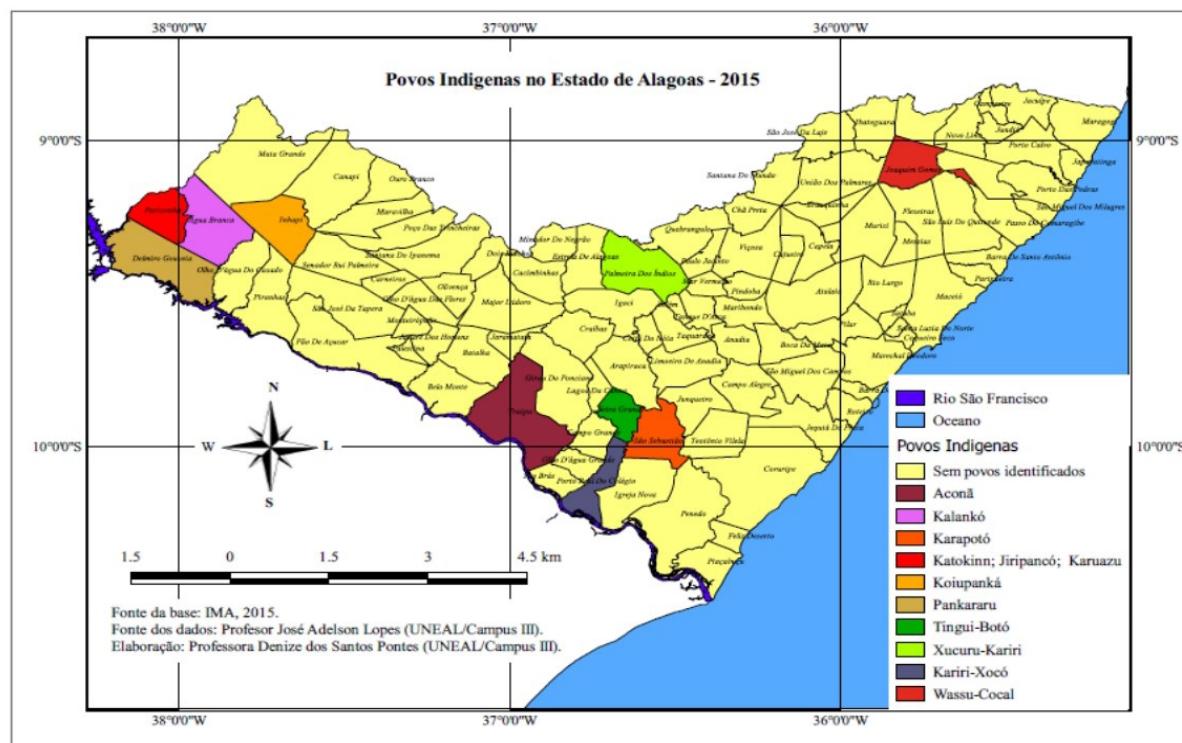
A implementação do Curso de Licenciatura Indígena de Alagoas/CLIND-AL atende à reivindicação e luta dos povos indígenas de Alagoas pelo direito a uma educação específica e diferenciada, reforçando o compromisso da UNEAL em responder às demandas dessas comunidades. A oferta desses Cursos contempla aos indígenas que concluíram o Ensino Médio, respeitando a diversidade sociocultural de Alagoas. Representa mais um passo no cumprimento às leis brasileiras que reconhecem que os povos indígenas possuem direitos específicos e diferenciados. Ao mesmo tempo, garante o acesso democrático desses povos aos conhecimentos técnicos e científicos, possibilitando, como contrapartida, um ensino de qualidade nas escolas indígenas.

A conclusão desses cursos propiciará aos egressos assumirem a docência e a gestão nas escolas indígenas e não-indígenas. Na medida do possível, os cursos procuram

atender às expectativas dos povos indígenas e têm como ponto de partida e de chegada o que pensam e o que esperam tais povos a respeito dessa educação escolar.

Enquanto implementação de políticas públicas no campo da educação diferenciada, os cursos superiores interculturais representam uma necessidade inadiável. Os dados abaixo, referentes à demanda escolar do ensino fundamental e médio, oferecem indicações incontestes quanto à urgência de continuidade do processo de formação de professores indígenas em Alagoas.

De acordo com a FUNAI/Maceió, a atual população indígena de Alagoas é de 12.080<sup>1</sup> habitantes, distribuídos em várias aldeias, conforme o mapa abaixo:



Por se tratar de uma ação financiada com recursos de um fundo estadual, o curso não funciona em um único espaço, pois isto acarretaria custos com transporte, hospedagem e alimentação dos 280 alunos cursistas. Assim, a Universidade distribuiu os alunos em 04 (quatro) polos educacionais, dos quais 03 (três) funcionam em aldeias e apenas 01 (um) funciona nas dependências do Campus da UNEAL.

Por entender que é preciso democratizar o acesso à educação e garantir o percurso escolar a todos os interessados, foi adotada, pela equipe gestora do curso, a medida de levar o curso para as aldeias. Nesse contexto, são ofertados os cursos de História,

<sup>1</sup> Dados do Distrito de Saúde Indígena – DISEI, em janeiro de 2018.

Geografia, Letras/Português, Matemática e Pedagogia (polos 1, 2 e 3) e os cursos de Letas e Pedagogia (polo 4):

Polo 1 - funciona no Campus III da Uneal, em Palmeira dos Índios, atendendo aos povos das etnias Xukuru-Kariri e Tingui-Botó;

Polo 2 – funciona no Baixo São Francisco, no município de Porto Real do Colégio, atendendo as etnias Kariri-Xokó (sua escola é sede do polo), Karapotó Plak-ô, Karapotó Terra Nova e Aconã;

Polo 3 – funciona no alto Sertão, no município de Pariconha, e atende aos povos Jiri-pankó (sua escola é sede do polo), Katokinn, Karuazu, Kalankó, Koiupanká e Pankararu;

Polo 4 – Na região da Mata alagoana, no município de Joaquim Gomes, atendendo ao povo Wassu-Cocal.

Com essa divisão, foi possível assegurar o funcionamento do curso e o pagamento de uma bolsa para custear transporte e alimentação com custos reduzidos, uma vez que cada etnia assiste aulas na região geográfica onde reside. Outra vantagem é a facilidade para contextualização da teoria com a experiência local e articular com a prática e com os saberes e fazeres da comunidade. Dessa forma os impactos são mais rápidos.

Desta iniciativa, também resultarão outros desdobramentos como se pode destacar:

1. A graduação dos indígenas amplia a possibilidade de oferta de todos os níveis e modalidades da educação básica, assegurando a continuidade da escolarização nas aldeias e fomentando a construção de um novo modelo de escola que garanta a qualidade e a especificidade do ensino;
2. A possibilidade de reordenar as atividades de ensino e pesquisa nos campos da linguística, antropologia, arte indígena, etnohistória, biologia etc., por meio da apropriação de métodos e técnicas que venham melhorar a qualidade do ensino nas escolas indígenas;
3. O domínio de procedimentos técnicos específicos na área de gerenciamento de projetos e de recursos, setores considerados estratégicos para a autonomia e autodeterminação dos povos indígenas;
4. Suporte para a atualização de um projeto político e pedagógico adequado às características específicas de cada comunidade indígena.  
(PPC/CLIND-AL, 2018).

Com isso, o CLIND-AL poderá constituir-se em um marco estratégico para que, a médio prazo, seja estruturado na UNEAL um espaço autônomo de ensino, pesquisa e extensão, voltado para os interesses e necessidades das comunidades indígenas alagoanas, a exemplo de outras instituições de ensino superior existentes no país.

## Perfil do Curso

O CLIND-AL é resultado de encontros e de discussões realizadas entre a UNEAL e os povos indígenas de Alagoas no sentido de delinear o perfil do indígena ingressante no curso e garantir o atendimento a todas as etnias, assegurando, em médio prazo, as condições de mão de obra específica exigida para oferta da educação básica nas comunidades indígenas. A partir dos objetivos do curso, pode-se traçar o perfil do egresso como um profissional capacitado, técnica e cientificamente, para desenvolver processos de reflexão, pesquisa, produção e reprodução cultural no âmbito da escola, do povo indígena e da sociedade no seu entorno. A respeito desse perfil, o MEC (2002) estabelece que

os professores indígenas têm a difícil responsabilidade de serem os principais incentivadores à pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade e sua difusão entre as novas gerações, visando à sua continuidade e reprodução cultural; assim como estudarem, pesquisarem e compreenderem os conhecimentos reunidos no currículo escolar à luz de seus próprios conhecimentos (MEC, 2002).

Nessa mesma perspectiva, D'Angelis acrescenta que “a formação do professor indígena deve ser pensada, eminentemente, como formação de professores, mesmo havendo especificidades intimamente relacionadas com as raízes da cultura indígena” (D'ANGELIS, 2003, p.34). Então, além de formar esse profissional específico, os cursos do CLIND deverão, também, garantir uma práxis fundada nos seguintes pressupostos:

- a) Afirmação da identidade étnica e da valorização dos costumes e tradições de cada povo;
- b) Articulação entre conhecimentos e conteúdos culturais autóctones no cotidiano das aldeias, entendidas como laboratórios vivenciais dos graduandos, alunos e comunidades indígenas;
- c) Busca de alternativas para resolução de problemas referentes às necessidades e expectativas das comunidades;
- d) Compreensão do processo histórico desenvolvido pelas comunidades indígenas entre si e com a sociedade envolvente, bem como do processo de incorporação da instituição escolar no cotidiano indígena;
- e) Apresentação de conteúdos atualizados para que o professor possa desenvolver projetos pedagógicos e de pesquisa de interesse da comunidade;
- f) Disponibilização de conhecimentos teóricos e metodológicos do campo da Geografia; História; Letras – Português e suas Literaturas; Matemática e Pedagogia;
- g) Oferta de instrumentos de ensino, pesquisa e extensão como possibilidade de suporte às práticas pedagógicas nas escolas e nas comunidades indígenas;
- h) Valorização dos conhecimentos próprios e do diálogo intercultural;
- i) Debate acerca dos projetos de vida e de futuro de cada povo.

(PPC/CLIND-AL, 2018).

Diante desse desafio, a Universidade abraça uma missão que resultará no fortalecimento identitário e isto, por sua vez, se configurará em importante instrumento para a instrumentalização dos povos indígenas de Alagoas nos processos de reivindicação de direitos como a consolidação de um sistema de ensino específico e diferenciado, como preconiza a legislação vigente.

### **Especificidades, Processo seletivo e Estrutura curricular**

Do ponto de vista organizacional, os cursos apresentam a seguinte configuração:

1. Os cursos têm uma carga horária total de 3.200 horas, assim distribuídas:

- a) Estudos presenciais (08 etapas intensivas) - 2.000 horas
- b) Tempo comunidade (atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão) 800 horas. Nesse núcleo serão consideradas 200 horas para atividades complementares.

As atividades complementares atendem o que dispõe a Resolução nº 02, CNE/CP, de 01/07/2015, tendo como objetivo oportunizar o desenvolvimento de atividades teórico-prática, em áreas específicas do interesse do docente, através de participação em Seminários, Simpósios, Congressos, Conferências, Programas de Iniciação Científica, à Docência e Extensão, Monitorias, entre outras. (PPC/CLIND-AL, 2018).

- c) Estágios Curriculares supervisionados: 400 horas.

2. O processo de inscrição e seleção dos candidatos atende aos seguintes procedimentos:
- a) A coordenação do curso apresentou um quadro geral de vagas, atendendo às especificidades étnicas, demográficas e educacionais das comunidades indígenas do Estado de Alagoas;
  - b) Os candidatos à seleção efetuaram, através do link divulgado no edital e aberto no sitio da UNEAL ([www.uneal.edu.br](http://www.uneal.edu.br)) a inscrição para um dos cursos ofertados;
  - c) Os documentos exigidos para efetuação de matrícula forma os documentos pessoais, comprovação de conclusão do Ensino Médio e uma Carta de Anuência, expedida pelo Conselho Indígena da aldeia a qual o candidato pertence;
  - d) A Seleção constou de uma prova escrita. (PPC/CLIND-AL, 2018).

A estruturação de um currículo diferenciado para o Curso de Licenciatura Indígena de Alagoas é fundamental no processo de construção e reconstrução das escolas indígenas porque assegura a formação de professores indígenas, em cursos específicos, para atender às demandas das suas escolas. Nesse sentido, é estabelecida a partir do “repertório nacional” (EBI/ Equador, 1997) e dos “processos pedagógicos próprios” (Diretrizes/ MEC, 1993), dos discentes e das suas comunidades educativas, abrindo-se progressivamente para o aprofundamento de outros conhecimentos de caráter geral e de caráter específico, assim como de habilidades e atitudes próprias do exercício docente.

A incorporação nos cursos dos “conhecimentos étnicos” e das “pedagogias próprias” garante a vivência da interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar as metodologias e conhecimentos de cada curso à luz do contexto em que este se situa (RCNEI/ MEC, 1998). As opções curriculares, portanto, devem expressar um acordo intercultural que defina os conhecimentos de caráter geral e específico de cada curso e as estratégias mais adequadas para obter os melhores resultados na aprendizagem. Tal acordo é construído e reconstruído em cada uma das etapas de planejamento, execução e avaliação curriculares. Isso faz com que o discente, com a aquisição de saberes acadêmicos, ao tempo que entra em conflito para entender essa nova realidade sociocultural, perceba que pode vivenciá-la sem romper com a própria identidade linguística, cultural e social.

A área de Formação Geral compõe-se de dois núcleos curriculares que se articulam de forma a oportunizar aos discentes a compreensão dos elementos construtivos da educação escolar indígena e os conhecimentos necessários para a prática docente no Ensino Fundamental e Médio. O primeiro tem como objeto a reflexão acerca dos processos pedagógicos que compõem a práxis escolar e os projetos societários que a

orienta. O segundo enfoca o tratamento dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento que integram o currículo escolar indígena.

Na primeira etapa, são aprofundados os conceitos e conteúdos necessários para a formação desse novo agente de produção e reprodução cultural denominado professor indígena, como se percebe no quadro a seguir:

<b>MATRIZ CURRICULAR COMUM</b>				
<b>Período</b>	<b>Nome da Disciplina</b>	<b>Teoria</b>	<b>Prática</b>	<b>Total</b>
<b>I Período</b>	<b>Metodologia da Pesquisa Científica</b>	<b>40</b>	<b>20</b>	<b>60</b>
	<b>Leitura e Produção de Textos</b>	<b>40</b>	<b>20</b>	<b>60</b>
	<b>Antropologia</b>	<b>60</b>	<b>20</b>	<b>80</b>
	<b>Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação</b>	<b>40</b>	<b>20</b>	<b>60</b>
	<b>Tempo Comunidade: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação</b>	<b>100</b>		<b>100</b>
<b>II Período</b>	<b>Estudo das relações étnico raciais e indigenistas</b>	<b>40</b>	<b>20</b>	<b>60</b>
	<b>Psicologia da Educação</b>	<b>40</b>	<b>20</b>	<b>60</b>
	<b>História da Arte</b>	<b>40</b>	<b>20</b>	<b>60</b>
	<b>Organização da Educação Básica</b>	<b>40</b>	<b>20</b>	<b>60</b>
	<b>Tempo Comunidade: Saberes e fazeres tradicionais</b>	<b>100</b>		<b>100</b>
<b>III Período</b>	<b>Estudos da Legislação Indigenista Brasileira</b>	<b>40</b>	<b>20</b>	<b>60</b>
	<b>Didática</b>	<b>40</b>	<b>20</b>	<b>60</b>
	<b>Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS</b>	<b>40</b>	<b>20</b>	<b>60</b>
	<b>Interculturalidade e Formação Indígena em Alagoas</b>	<b>60</b>	<b>20</b>	<b>80</b>
	<b>Tempo Comunidade: Território, identidade e pertencimento</b>	<b>100</b>		<b>100</b>
<b>Total Geral</b>		<b>880</b>	<b>180</b>	<b>1060</b>

Fonte: PPC – CLIND-AL, 2018

A Formação Específica é desenvolvida a partir do quarto período dos cursos e tem como enfoque principal o desenvolvimento de uma pesquisa teórica e/ou de campo

numa das áreas de concentração dos cursos em que os discentes estão matriculados e neles desenvolverão o Trabalho de Conclusão de Curso/ TCC.

Na estrutura do curso, a área de Geografia objetiva formar professores para a docência da Geografia na Educação Básica, possibilitando-os ocupar o espaço que lhe cabe como tal profissional, a partir do domínio dos pressupostos teórico-metodológicos específicos à sua formação e da concepção social crítica que incentive a formação de cidadãos conscientes do uso do espaço, da gestão do ambiente e da configuração e interferência no território em que vive.

O programa para a área de História tem como eixo principal a história da construção dos diferentes conhecimentos (entre eles, o científico), como fruto das inter-relações entre sociedade-natureza-ciência-tecnologia. Sob tais paradigmas, busca-se estabelecer a complementaridade entre os diferentes saberes, tendo como base e como objeto de estudo os conhecimentos próprios da comunidade educativa que participa do curso, portanto, discute as diferentes formas utilizadas pelas sociedades indígenas e não-indígenas para a disponibilização de alimentos, vestuário, moradia e para o atendimento de suas necessidades. Tal abordagem trata das transformações advindas do contato inter societário, especialmente entre a denominada civilização ocidental e as sociedades indígenas.

A área de Letras tem, portanto, como objeto de estudo, a experiência da linguagem; a prática do dizer; a temática da língua nacional; e as relações entre língua, arte e literatura. A arte e a literatura, componentes igualmente essenciais dos cursos, são apresentadas como formas de trabalhar a sensibilidade e de alargar a visão de mundo, tendo-se o cuidado de possibilitar a experiência literária e artística, colocando em circulação a produção e buscando em cada produção o espírito do povo que a produziu.

A base do trabalho com a arte e a literatura é essencialmente o próprio objeto de arte e a sua interpretação e compreensão. O que se busca nesse trabalho é o estudo das diferentes formas de expressão acerca dos objetos de arte, como esse objeto foi dito e como foi pensado por uma determinada pessoa, comunidade ou povo.

A área de Matemática visa à formação de professores para exercer a docência Matemática na Educação Básica, com sólida formação pedagógica, humana e cultural; com autonomia para formação continuada, capaz de intervir na realidade do seu entorno social.

O curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo a formação de professores para exercer a Docência no Magistério na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Pedagógica em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Destina-se, portanto à docência e à formação de gestores educacionais

que deverão promover a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares.

Os conteúdos dos diferentes cursos são propostos de forma integrada nas etapas de ensino, pesquisa e extensão e nos períodos de tempo comunitário. Busca-se, portanto, superar a fragmentação entre os conteúdos dessas áreas, propondo-se a compreensão dos fenômenos naturais, sociais, linguísticos e históricos, como uma unidade que é abordada sob diferentes perspectivas e com múltiplos instrumentos de análise.

Após analisar a matriz curricular e as ementas das disciplinas, não observamos interesse em reduzir a formação a um empreendimento meramente técnico, destaca-se, no projeto, a seleção dos conhecimentos prioritários e necessários para entender às questões e problemas contextuais presentes na prática pedagógica dos discentes, em consonância com o processo de ensino e aprendizagem praticado nas escolas indígenas.

O projeto, como um todo, deixa clara a pretensão de possibilitar aos discentes os instrumentos teórico-metodológicos e conceituais que favoreçam a análise da prática pedagógica, a elaboração de diagnósticos de suas escolas e a busca de alternativas para a resolução dos problemas. Destacamos ainda que a educação escolar indígena vem sendo executada com dificuldades, porém tem registrado alguns avanços. Segundo Gomes (2012), o Brasil vivencia hoje “uma educação escolar indígena em processo de institucionalização, que, passado o afã inicial de sua implantação nestes últimos quinze anos, se embate com suas contradições, mas que ainda mantém o tom de um projeto promissor, se bem implantado [...]” (GOMES, 2012, p. 8).

Considerando essa situação, a Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas parte do levantamento e análise das situações didático-pedagógicas das escolas indígenas para organizar os conteúdos específicos que são trabalhados, buscando auxílio nos campos das ciências e demais conhecimentos norteadores dos elementos teóricos necessários à formação do professor indígena e ao incremento de sua prática pedagógica.

A Psicologia e a Antropologia são fundamentais para a instrumentalização dos cursistas na compreensão das fases de desenvolvimento das crianças e rituais de passagem e sua relação com a educação tradicional indígena, levantando hipóteses sobre como se pode desenvolver a educação escolar, respeitando as categorias culturais locais. Recorre-se à Filosofia, à Sociologia e à História para que os discentes compreendam a origem das ideias e teorias das diferentes práticas epistemológicas e pedagógicas utilizadas nas escolas e as novas formas de intervenção em realidades diferenciadas.

Os blocos de conhecimento que compreendem Gestão e Funcionamento para as Escolas Indígenas, Legislação da Educação, Metodologia e Práticas de Ensino em Escolas Indígenas e Pedagogia Indígena são trabalhados em relação com as diferentes

áreas de conhecimento, sobretudo em aspectos referentes ao funcionamento e à gestão das escolas indígenas, à elaboração de currículos diferenciados e à construção de metodologias adequadas ao universo cultural local. A legislação educacional orienta os discentes nestes estudos.

## Avaliação do Projeto

No âmbito do Programa a avaliação é assumida pela instituição proponente e executora do curso, por meio de suas respectivas coordenações, da Pró-Reitoria de Graduação/PROGRAD, da Pró-Reitora de Gestão e Planejamento/PROPEG, Comissão Permanente de Licitação/CPL e do Setor Jurídico/SEJUR, considerando as normativas específicas do FECOEP. Deverá levar em conta, por um lado, a contribuição dos Cursos na consecução dos objetivos do Programa e, por outro, os avanços obtidos na construção da “escola indígena”, entendida aqui como o projeto de educação escolar do interesse de cada comunidade específica.

Concretamente, a avaliação deverá expressar o grau de realização da política de formação, manifestado em indicadores, tais como: democratização de acesso e percurso dos alunos indígenas em escolas específicas e diferenciadas; participação e envolvimento das comunidades no processo escolar; consolidação das parcerias entre o poder público e as organizações indígenas e não-governamentais, dentre outros.

No âmbito da escola indígena, a finalidade é avaliar o impacto dos cursos de formação no cotidiano das escolas, ao longo dos períodos de atividade docente do cursista que se estende entre uma etapa intensiva de formação e outra. A estreita vinculação entre os Cursos de Formação e as escolas indígenas sugere a necessidade de que a Universidades e demais instituições participantes do programa implementem projetos específicos de pesquisas e assessoramentos nas escolas das aldeias.

No âmbito acadêmico, o graduando será avaliado continuamente, de modo a acompanhar seu aprendizado e ter consciência das dificuldades que se deve superar. Os instrumentos avaliativos, após testados na prática, foram remodelados ou transformados no decorrer do processo de execução do curso e consistem em:

a) Avaliação inicial - Sua finalidade é diagnosticar o conhecimento de cada cursista sobre o tema a ser desenvolvido, seus juízos de valor, as relações estabelecidas entre os diferentes conhecimentos e a capacidade de análise sobre o tema. É realizada, de forma escrita, a cada início dos projetos temáticos e serve de base para identificar o quadro

a ser trabalhado. De posse deste levantamento, é possível adequar à metodologia de trabalho e identificar quais assuntos ou conceitos exigem mais empenho do docente.

b) Fichas de acompanhamento individual - preenchidas pelos docentes durante o desenvolvimento das atividades de cada projeto didático, visando observar as competências e habilidades dos graduandos indígenas no que diz respeito ao uso da oralidade, da escrita, da análise, da fundamentação teórica, da capacidade de pesquisa, etc.

c) Autoavaliação - visa desenvolver a capacidade de autocritica. Para tanto, é preenchido um formulário no qual os alunos respondem algumas perguntas previamente elaboradas sobre o seu processo de aprendizagem durante o desenvolvimento das unidades temáticas, podendo também apontar sugestões para as atividades seguintes e fazer eventuais críticas.

d) Síntese - a cada final de etapa dos projetos temáticos, os graduandos apresentam um trabalho síntese, relacionando os conhecimentos das diversas áreas trabalhadas com suas práticas pedagógicas nas escolas indígenas em que atuam. O objetivo destas produções é levá-los a repensar suas práticas, à luz dos conhecimentos estudados no módulo. Na elaboração destes trabalhos, o graduando conta com o acompanhamento dos docentes e é subsidiado com conhecimento de metodologia científica. Tal atividade, além de colaborar na reflexão sobre e na reconstrução da prática pedagógica, irá preparando-o para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

e) Registro - no processo de avaliação proposto, inclui-se o registro de anotações do professor. Essa ação deve ser realizada após cada atividade, tendo como objetivo principal ser um histórico, não de notas ou mérito, mas de observações do processo de socialização do conhecimento. Por se tratar de instrumento relativamente novo nas práticas dos professores universitários, a Coordenação dos cursos vem incentivando o seu uso e garantindo um espaço institucional, onde ele possa ser discutido e utilizado pelos profissionais, a exemplo de um diário de campo. Este instrumento se configura como extremamente importante, pois é através dele que cada ação poderá ser ampliada, corrigida ou melhorada, nesta ou em nova oferta de cursos.

f) O portifólio - é uma modalidade de avaliação, que se apresenta no formato de pastas individuais, montadas pelos próprios cursistas, nas quais constam trabalhos, pesquisas, anotações de autoria do graduando, consideradas importantes e significativas que podem demonstrar a evolução do estudante no processo de ensino e aprendizagem. Nessas pastas, o cursista também poderá colocar relatos de sua experiência prática

pedagógica nas escolas indígenas, problematizando-as, ao mesmo tempo em que fará relações com os conhecimentos adquiridos no curso de formação.

As pastas oferecem aos docentes e cursistas a oportunidade de refletir sobre as mudanças ocorridas na compreensão da realidade ao longo do processo de formação. Ao mesmo tempo, favorece a identificação do que deve ser trabalhado e das metas que não foram atingidas. É um instrumento que colabora na qualificação da relação entre docente e cursista, pois, a partir da análise conjunta dos trabalhos, vão identificando os acertos e falhas ocorridas no processo de formação.

Segundo Hernández (1998)

O portfólio permite ao alunado sentir a aprendizagem institucional como algo próprio, pois cada um decide que trabalhos e que momentos são representativos de sua trajetória estabelece relações entre esses exemplos, numa tentativa de dotar coerência as atividades de ensino, com finalidades de aprendizagem que cada um e o grupo se tenha proposto (HERNANDÉZ, 1998, p. 99).

Além do portifólio, cabe ao docente organizar as evidências nas quais se reflita o aprendizado dos cursistas, não como ato de controle para referendar a aprovação ou não, mas como uma coleta de dados que possibilita subsidiar o docente na orientação do educando e instrumentaliza a coordenação nas tomadas de decisão ou no repensar das ações.

### Considerações finais

A graduação dos discentes indígenas se configura como prioridade, no sentido de atender às reivindicações das comunidades e organizações indígenas e às exigências legais colocadas pelo Ministério da Educação, em nível nacional. As atividades, a princípio, estão centradas na oferta de cursos de licenciatura, específicos e diferenciados, para a formação Professores de Indígenas, que os estimule a desenvolver um trabalho pedagógico comunitário de alto nível e qualificação, articulado conforme a organização das diferentes regiões, de acordo com as necessidades e anseios das suas comunidades e lideranças.

Espera-se que, através do desenvolvimento da capacidade crítica e gestora, os profissionais indígenas possam assumir a gestão das escolas e cursos vinculados a elas e, por conseguinte, administrar o processo de formação dos professores indígenas. Acredita-se, assim, estar colaborando na criação de bases para que os próprios indígenas redefinam um programa pedagógico, político e cultural, com vistas à busca de alternativas e melhores condições de vida de suas comunidades. Dessa forma, os resultados

esperados são: formar professores indígenas em nível superior, para atuarem nas escolas de Educação Básica, com instrumental que lhes possibilite construir metodologias adequadas ao universo sociocultural em que se inserem; colaborar para a elaboração de currículos diferenciados nas escolas de Educação Básica e Contribuir na elaboração de materiais didático-pedagógicos específicos que atendam às escolas indígenas locais.

Destacamos que formação de professores indígenas, da forma como é concebida no projeto do CLIND-AL se constitui como um processo pautado na diversidade cultural, na inserção dos povos indígenas no mundo acadêmico e na qualificação profissional como professores indígenas. As especificidades de cada um dos povos indígenas de Alagoas são usadas como formas de promover a busca da harmonia entre esses povos, de modo que isso se converta em instrumento de mobilização, fortalecimento identitário e consolidação da escola indígena.

Destacamos o enorme desafio de transformar a escola, que ideologicamente serviu como promotora da catequização e da imposição de elementos culturais divergentes dos modos de vida nativos, em uma instituição promotora das causas indígenas, onde se propaguem os saberes e a tradição desses povos, assegurando um diálogo intercultural. A criação e efetivação dessa escola se concretizará quando o direito à terra, a autonomia econômica e política das comunidades e a efetivação de propostas escolares voltadas à realidade de cada etnia e região geográfica do Estado fizerem parte das pautas permanentes das formações de professores; essa tem sido a grande ambição e norte desse curso.

Concluindo, destacamos que o projeto analisado concebe a educação como garantia da melhoria na qualidade de vida nas aldeias indígenas de Alagoas. Defende, pois, a diversidade étnico-cultural como fomentadora daquelas identidades que foram marginalizadas, silenciadas e invisibilizadas pelo poder público ao longo da História do Brasil. Destacamos que a educação superior indígena oferecida aos povos indígenas de Alagoas, além de geradora dos conhecimentos científicos, é tida como instrumento de reafirmação identitária, no sentido de fortalecer a história das lutas indígenas e reivindicação social.

As conquistas históricas dos povos indígenas foram forjadas em embates centrados no sentimento de pertencimento e na memória dos antepassados que deram os primeiros passos rumo a implementação da educação intercultural que, além de formar mão de obra para as suas escolas, oportuniza desenvolver novas formas de ver e escrever as suas histórias e de compartilhar seus saberes, ressignificando atividades culturais para o posterior repasse às futuras gerações, para que elas reafirmem suas identidades e

transformem as realidades atuais assegurando um futuro legitimador do processo de construção e difusão das memórias coletivas.

## Referências bibliográficas

- AMOROSO, Marta Rosa. "Mudança de Hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos". In: SILVA, Áracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. pp. 398.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Os gêneros do discurso. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes.; SILVA, Adriane Costa da. "Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil". In: PRADO; Maria Ligia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves. *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: EDUSP, 2002.
- BONIN, Iara Tatiana. "Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor". In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XÁVIER, Maria Luísa Merino de Freitas. *Povos indígenas & educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. pp. 33-48.
- BRASIL. *Parecer MEC/CNE. nº 10/2002*. Brasília, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp102002.pdf>. Acesso em 08/02/2020.
- BRASIL. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 01/2015*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em 20/02/2020.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação, Lei nº. 13.005*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 20/02/2020.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9394/1996*. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 08/02/2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Caderno SECAD 3. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília: MEC/INEP, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Em Aberto. Tema: *Educação Escolar Indígena*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: MEC/INEP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Referenciais para Implantação de programas de Formação de Professores Indígenas nos Sistemas Estaduais de Ensino*. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Referências para a formação de professores indígenas/ Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC*. Brasília: MEC, 2005.
- BRASIL. Presidência da República. *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992.
- D'ANGELIS, W. R. Limites e possibilidades da autonomia de escola Indígena. In: *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Local: ALB/Mercado Letras. Brasil. 1997. pp. 18-25
- GOMES, Ana Maria Rabelo. "Prólogo". In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. (Orgs.). *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latinoamericanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. pp. 7-12.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS. *Projeto Político dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena - PROLIND/AL*, 2010. Arapiraca: UNEAL, 2010.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS. *Projeto Político dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena - CLIND/AL*, 2018. Arapiraca: UNEAL, 2018.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS/ SEE. ALAGOAS: *Carta de Princípios da Educação: Construindo a Escola Cidadã*. Maceió, 2000.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS/ SEE. ALAGOAS: *Plano Estadual de Educação. Lei 6.757/2006*, Maceió, 2006.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS/ SEE. ALAGOAS: *Decreto nº 1272*, Maceió, 2003.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS/ SEE. GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS/ SEE. *Plano Plurianual de Alagoas/PPA*. Maceió 2007/2011.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. "De alternativo a oficial: sobre a (im) possibilidade da educação escolar indígena no Brasil". In: GRUPIONI, L. D. B. *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Local: ALB/Mercado Letras, 1997. pp. 75-87

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Os índios e a cidadania. *Cadernos da TV Escola - Índios no Brasil*, 3, 1999, p. 25-46.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Org.). *As Leis e a Educação Escolar Indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*. MEC/SEF, 2001.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias (Coleção Educação para Todos; 8)*. MEC/ SECAD, Brasília, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. "Educação escolar indígena: impasses marcam a execução de políticas de educação". In: RICARDO, Beto; FANNY, Ricardo. *Povos indígenas no Brasil: 2006-2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. pp. 102-108.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Editora Centauro, 2006

HERNADEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho*. Porta Alegre: ArtMed, 1998.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In: MAUS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. pp. 185-314.

MARCON, Telmo. *Educação indígena diferenciada, bilíngue e in-tercultural no contexto das políticas de ações afirmativas*. Visão Global, 13(1), 2010, p. 97-118. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/767>.

MOREAU, Filipe Eduardo. *Os índios nas cartas de Nobrega e Anchieta*. São Paulo: Annablume, 2003.