

MONITORIA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA DA UFT: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

INDIGENOUS MONITORING IN HIGHER EDUCATION IN THE UFT PHILOSOPHY COURSE: A REPORT OF EXPERIENCE

Kamilla Silva Pereira **1**
Raquel Castilho Souza **2**

Graduanda em Licenciatura no curso de Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins-UFT. Atuou como monitora indígena nos cursos de Filosofia e Teatro nos anos de 2016, 2017 e 2018. E-mail: kamillasilvap@gmail.com | **1**

Profa. efetiva e orientadora da Monitoria Indígena do curso Licenciatura em Filosofia e Teatro da Universidade Federal do Tocantins. Graduada em Psicologia. Mestre e Educação e doutoranda em Artes e Educação. E-mail: raquelcastilho@mail.uft.edu.br. | **2**

Resumo: O presente texto reflete sobre a monitoria dos estudantes indígenas no ensino superior, de modo específico na Universidade Federal do Tocantins – UFT. Apresenta uma breve retrospectiva histórica da educação indígena no Brasil e o processo de formação de professores, buscando compreender, por meio de registros bibliográficos, quais os anseios dos indígenas por uma educação de qualidade. A partir disso, destacam as demandas, experiências e dificuldades vivenciadas no meio acadêmico, a partir das reflexões obtidas por meio da monitoria indígena na UFT, no ano de 2017, no curso de Licenciatura em Filosofia. Este estudo possibilitou uma visão mais ampla sobre a importância de uma monitoria acadêmica para a formação de professores indígenas visando melhorias na qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão no âmbito universitário. Percebe-se a necessidade de estudos na área, uma vez que trabalhos abordando esse cenário ainda são pouco explorados nas instituições educacionais.

Palavras-chave: Educação Superior; Ensino; Estudante Indígena; Monitoria Indígena.

Abstract: This text reflects about the monitoring of indigenous students in higher education, specifically at the Federal University of Tocantins - UFT. It presents a brief historical retrospective of indigenous education in Brazil and the process of teacher training, seeking to understand, through bibliographic records, what the Indians yearn for a quality education. From this, it highlight the demands, experiences and difficulties experienced in the academic environment, based on the reflections obtained through indigenous monitoring at UFT, in the year 2017, in the degree course in Philosophy. This study allowed a broader view on the importance of an academic monitoring for the training of indigenous teachers aiming at improvements in the quality of teaching, research and extension in the university context. There is a need for studies in the area, since studies addressing this question are still little explored in educational institutions.

Keywords: higher education; Teaching; Indigenous Student; Indigenous Monitoring.

Introdução

Ao longo da história, os povos indígenas foram interpretados e influenciados de diferentes maneiras conforme a conveniência do povo dominante. Questionamentos sobre a importância do indígena na sociedade brasileira fizeram com que diferentes práticas fossem dirigidas a eles: de selvagens foram considerados possíveis trabalhadores nacionais (MAHER, 2005; GRUPIONE, 2006).

O indígena sempre foi visto como um problema aos olhos do povo dominante, que não percebia o tamanho do seu valor cultural. Apesar de todo o preconceito, discriminação e intolerância que marcaram a história indígena, fica evidente o sentimento de pertencimento étnico quando notamos que, ao longo do tempo, os povos indígenas sempre lutaram pela permanência de sua identidade (KAHN; FRANCHETTO, 1994).

Proveniente do percurso histórico dos indígenas, a educação escolar em suas comunidades vem se tornando um meio de emancipação social, consolidando-se como um espaço de construção e de debates de ideias voltadas para concepções e práticas do lugar do indígena na sociedade (KAHN; FRANCHETTO, 1994). É por meio dessa prática que estes povos vêm buscando o exercício de uma nova cidadania, com a luta por uma educação que respeite a sabedoria e a identidade cultural de seus povos.

Hoje a necessidade de melhorar o ensino nas escolas indígenas tem relação direta com a criação de projetos que facilitem o processo de inclusão e de permanência dos estudantes indígenas na universidade. Assim, este texto apresenta, por meio da experiência vivenciada como monitora no curso de licenciatura em Filosofia na UFT, a situação dos estudantes indígenas, propondo refletir o processo de inclusão e de permanência deles no meio acadêmico.

Apesar da maioria das universidades brasileiras implantarem o sistema de ações afirmativas facilitando o processo de inclusão dos estudantes indígenas, pouco se sabe como vem sendo a adaptação deles e qual é a influência desse impacto nas suas vidas individuais e coletivas. Os motivos das evasões das IES ainda estão por merecer um estudo detalhado, daí o interesse em abordar esse tema.

Educação Indígena: Desafios e Conquistas

A educação escolar indígena na atualidade vem tentando se desenvolver em uma perspectiva emancipatória. Esse método buscou superar um ensino monolíngue, praticado na década de 70, que tinha como objetivo fazer com que o indígena abrisse mão de sua língua, cultura e crenças, facilitando, assim, o processo de assimilação da cultura do povo dominante. Era um projeto claro e pragmático: catequização e socialização para introduzir os indígenas na sociedade brasileira (MAHER, 2005). Mais tarde, procuraram desenvolver métodos educacionais por meio dos quais a criança iniciava seu letramento monolíngue com sua língua materna e, em seguida, avançava para o estágio do bilinguismo em processo de transição da língua materna para a língua portuguesa e, por fim, retornava para o monolíngue, na língua portuguesa (GRUPIONE, 2006).

Já o modelo emancipatório, que vem sendo implantado nos últimos vinte anos, apresenta uma mudança significativa, mesmo que hoje ainda estejam vigentes em muitas escolas em comunidades indígenas a educação monolíngue. Na perspectiva emancipatória, o modelo que se pretende é um bilinguismo aditivo: o estudante indígena adiciona a língua portuguesa a seu repertório sem perder a proficiência da língua dos seus ancestrais. Um dos objetivos é mostrar a importância da língua materna não só nos anos iniciais como ao longo do processo de escolarização (MAHER, 2005).

Para que o surgimento de escolas indígenas fosse possível, era necessário que trabalhassem leitura e escrita da língua materna e da língua oficial do país. Consequentemente, o condutor desse processo deveria ser um professor indígena (MAHER, 2005). Um profissional que entendesse os anseios e necessidades da comunidade na qual o processo pedagógico seria desenvolvido. Necessitava-se, então, de um profissional indígena apto para levar a cabo o projeto político-pedagógico de sua comunidade, fazendo com que novas discussões surgissem como a formação do professor indígena, assunto esse refletido a seguir.

Formação do professor indígena

Partindo da ideia de quão importante seria a escolarização de estudantes indígenas conduzidos pelos próprios indígenas, começou a surgir, no Brasil, a partir da década de 70, os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas implantado por organizações não governamentais. Proveniente do sucesso desses programas pioneiros, entre os anos 80 a 90, um conjunto de medidas legais fez com que a Educação Indígena Brasileira fosse de responsabilidade dos Estados tutores. Hoje, devido a essas conquistas, vários Programas de Formação Indígena são regidos por Secretarias Estaduais da Educação. Uma característica importante a se observar em relação a esses programas é que eles não contemplam apenas a formação para o exercício profissional em serviço, mas também o aprimoramento da escolarização formal de seus participantes. Maher (2005, p.15) destaca que

Os programas para o Magistério Indígena destinam-se a formar um tipo de professor que, na maior parte dos casos, já atua na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal: ele sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os nossos saberes acadêmicos é restrito.

Diante desse caso, o currículo de formação dos professores indígenas torna-se mais extenso do que de um professor não indígena, devido às particularidades da educação indígena. Geralmente, umas das dificuldades encontradas pelo professor indígena ao iniciar o processo de letramento na escola indígena baseia-se na falta de material pedagógico bilíngue e apropriado à realidade local, diferentemente de um professor não indígena que, ao ser contratado pela instituição, encontra todo o currículo preparado e formalizado. Isso faz com que professores indígenas desenvolvam em suas práticas pedagógicas o currículo de escolas monolíngues e colonizadoras.

Ao iniciar o seu posto, o professor indígena deveria elaborar todo o projeto político pedagógico de sua escola, estabelecendo os seus objetivos educacionais, de acordo com a cultura, etnia e realidade local. Nesse sentido, o curso de formação para o magistério indígena tem como missão a formação de um professor-elaborador de material didático na língua materna, desenvolvendo a habilidade de pesquisador. Os professores indígenas devem ser os principais incentivadores à pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade, visando à sua continuidade e à reprodução cultural (BRASIL, 2002).

Legislação para uma educação indígena diferenciada e de qualidade

A educação indígena encontrou seu primeiro amparo na Constituição Federal de 1988, que, no artigo 210, garante o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado tutor proteger suas manifestações culturais (BRASIL, 1998). Por meio dessa garantia, a escola indígena se constitui como um novo instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas. Grupione (2006) destaca que as leis subsequentes à Constituição, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394) e o Plano Nacional de Educação – PNE, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, valorizando seus conhecimentos e valores milenares (BRASIL, 2001).

Desse modo, o PNE cria programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como linhas de financiamento para introduzir programas de educacionais em suas áreas. Além disso, estabelece que a União, em parceria com os Estados tutores, deve fornecer as escolas equipamento didático-pedagógico básico, para aperfeiçoar o processo de desenvolvimento da educação (BRASIL, 2001). Ao atribuir a responsabilidade legal da educação indígena aos sistemas estaduais de ensino, o PNE assume como uma de suas metas a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena.

Percebemos que muito se avançou em termos de lei no que diz respeito à formação dos professores indígenas e ao funcionamento de escolas em suas terras. Porém, ainda há um grande descaso por parte dos setores governamentais, que insistem em não assegurar os direitos conquistados por eles perante a legislação brasileira. Hodiernamente o que percebemos em muitas

terras indígenas são escolas distantes da comunidade, sem recursos pedagógicos suficientes. Assim fica evidente que, para uma escola colaborar para a autonomia cultural de sua comunidade, ela deve ser gerenciada pelo seu povo, envolvendo toda sua comunidade em seu aspecto pedagógico (BRASIL, 2002). Essas questões precisam ser discutidas nos ambientes universitários que também são responsáveis pela formação do professor indígena.

Educação Indígena no Ensino Superior

A educação superior para os indígenas, até o final da década de 90, foi vista como algo irrelevante dentro do contexto educacional perante as agendas governamentais. Porém, com o incentivo vindo por meio das ações afirmativas e do combate às desigualdades sociais dentro das universidades, esse tema começou a crescer e ganhar visibilidade.

Não só a educação básica é vista por esses grupos como uma importante ferramenta de emancipação social, mas também a educação em nível superior. Segundo Brostolin e Cruz (2010), há dois fatores de escolha por essa modalidade de ensino: a primeira diz respeito à necessidade de aperfeiçoar as práticas dos docentes, adquirindo meios para conduzir suas escolas com mais autonomia e para compreender as leis referentes à sua titulação. A segunda opção está relacionada ao fortalecimento étnico, ou seja, à formação do indivíduo dentro do movimento indígena a fim de assumir a interlocução nas políticas públicas, tendo total participação nos projetos e ações que visam ao favorecimento dos anseios de sua comunidade.

Nesse contexto, a cada ano, um número maior de jovens indígenas saem de suas aldeias, distanciando-se de suas origens e familiares em busca de uma formação acadêmica que lhes proporcione conhecimento profissional que os capacite para lidar com o mundo capitalista, bem como uma formação voltada para um trabalho mais qualificado em prol da qualidade de vida e da autonomia da sua comunidade.

Apesar da crescente procura dos povos indígenas pela educação superior, não se percebe que a educação básica esteja sendo proporcionada de forma a qualificar esses estudantes segundo as necessidades de suas comunidades. Sobre essa questão, afirma Paladino (2012, p. 2) que

A necessidade de melhorar a pertinência e a qualidade do Ensino Fundamental nas terras indígenas convive hoje (e se inter-relaciona) com o desafio de criar mecanismos para o acesso e a permanência dos povos indígenas no Ensino Superior e para a implementação, nas universidades, de propostas educativas que dialoguem com a diversidade do corpo discente e possam superar o modelo de conhecimento acadêmico hegemônico.

Nessa perspectiva, trabalhos têm sido realizados ao longo destes vinte anos para que os estudantes indígenas tenham acesso à educação tanto no nível fundamental e básico como também na esfera superior. Fazendo uma retrospectiva das ações e projetos elaborados no decorrer dos anos, podemos destacar a Resolução nº 03/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), fundamentada no Parecer nº 14/99 do CNE, que determina que os professores das escolas indígenas sejam membros de suas próprias comunidades (BRASIL, 1999a; BRASIL, 1999b). No mesmo ano, a CEB ainda autoriza o funcionamento de magistério indígena a ser realizado em períodos de férias escolares.

Paladino (2012) destaca que a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 2003, ao implantar ações afirmativas nas universidades públicas, logo no início, aferiu que quase 1.300 indígenas estavam vinculados à educação superior universitária. O mesmo autor assevera que cerca de 60 a 70% deles estavam matriculados em Instituição de Ensino Superior (IES) privadas, sendo que as únicas garantias de sustentabilidade, às vezes, partiam de seus próprios familiares, méritos individuais ou pela FUNAI, único órgão do governo que atendia por meio de bolsa auxílio. Vale ressaltar que eram poucos os beneficiados por esse auxílio (PALADINO, 2012).

Mesmo diante de todas as dificuldades, a busca pela educação superior não cessava. Em 2011, estimava-se que quase sete mil estudantes estavam matriculados em cursos regulares nas universidades públicas e privadas de todo o país, ficando evidente o crescimento acelerado das

matrículas indígenas na educação superior (PALADINO, 2012). Vale frisar que, em meados da década de 90, o número de estudantes nesse grau de ensino não se aproximava a 500 alunos. Diante dos dados, fica evidente que o crescimento acelerado de estudantes indígenas no ensino superior é grande, proveniente do impacto das políticas afirmativas, principalmente das políticas de cotas. (PALADINO, 2012)

Para Guarnieri e Silva (2007), as ações afirmativas podem ser compreendidas como medidas de caráter social que visam à democratização do acesso a meios fundamentais, como emprego e educação, por parte da população em geral. Os principais objetivos dessas medidas consistem em promover condições para que todos na sociedade possam competir igualmente pela conquista de tais meios. Nesse tocante, pode-se destacar que as ações afirmativas no Brasil, hoje, são representadas essencialmente enquanto programas de cotas, isto é, são medidas que priorizam a inserção social de grupos minoritários nas universidades brasileiras com histórico de exclusão mediante reserva de vagas.

De acordo com um levantamento realizado pelo *Projeto Trilhas do Conhecimento*, produzido em 2007 e 2008, em que foram analisadas 213 IES, estima-se que são setenta e duas universidades que apresentam alguma forma de ação afirmativa para o acesso de estudantes indígenas, sendo quarenta e sete estaduais e vinte e cinco federais. Vale ressaltar que não existe um levantamento atualizado das universidades que adotaram as ações afirmativas especificamente à população indígena.

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi a primeira universidade brasileira a constituir o sistema de cotas em todos os Campus em 2004. Por meio da resolução elaborada nessa instituição de ensino, ficou estabelecido naquele ano a reserva de 5% de vagas do vestibular para esses candidatos. Diante disso, mais de 700 alunos oriundos de diversas etnias de todo o Brasil ingressaram na UFT (UFT, 2016).

Educação indígena na UFT: acesso e permanência

Os dados disponíveis no site da UFT¹ revelam que, no semestre 2016.2, 77% das vagas oferecidas nos cursos de graduação foram destinadas a estudantes que cursaram o ensino médio nas redes pública. Desses, 76% se declararam pretos, pardos ou indígenas. Em relação ao ingresso, 40% foram por meio do sistema universal e 60% pelas de ações afirmativas, em variados cursos.

Apesar das ações afirmativas equilibrarem as desigualdades no acesso à educação superior, elas não garantem a permanência na maioria das IES, pois o que se observa hoje é o não preenchimento das vagas disponibilizadas aos estudantes indígenas.

A dificuldade de permanência ainda é um grande problema a ser analisado e estudado por parte das IES. Geralmente, as dificuldades encontradas pelos estudantes indígenas podem ser divididas em três ordens distintas: ordem econômica, acadêmica e socioafetiva. É de ordem econômica porque o dinheiro recebido de bolsas-auxílio é insuficiente para que eles se mantenham em um ambiente diferente e distante do seu local de origem. É de ordem acadêmica pois, na maioria das universidades, não há professores capacitados para exercer um trabalho de acompanhamento dos povos indígenas, de modo que os estudantes chegam às universidades dominando pouco o português ou a linguagem vigente da academia e ainda acabam se deparando com a falta de sensibilidade do corpo docente. E, por fim, é de ordem socioafetiva porque se relaciona a várias dificuldades, como a de comunicação acadêmica (enquanto houver dificuldades de comunicação o processo de ensino aprendizagem dos estudantes indígenas permanecerá prejudicado, uma vez que não há orientações adequadas), discriminação e preconceitos tanto como atitudes de desvalorização, como também a saudade dos familiares, que deve ser analisada com uma maior ênfase, pois essa vai além da ausência dos pais e amigos. O estudante indígena sente falta de sua realidade: comidas, rituais, da liderança do seu cacique. Assim, a busca pelo ensino superior significa conviver com grupos que muitas vezes desconhecem totalmente sua cultura.

Infere-se, assim, que seria possível a permanência dos estudantes indígenas nas instituições se houvesse a efetivação de um pertencimento acadêmico. E para que isso possa acontecer, são fundamentais ações e programas voltados para o acompanhamento desses estudantes. Podemos

¹ Esses dados foram extraídos dos relatórios técnicos do vestibular realizado no ano de 2016. Coletados em 26/06/2017 por meio da Pró-Reitoria de Graduação – Prograd.

considerar como ações de estímulo à permanência um leque de atividades, como, por exemplo: o acompanhamento social e pedagógico, projetos de pesquisa e extensão que envolvam estudantes indígenas como estagiários ou pesquisadores, realização de cursos e eventos que tenham como objetivo visibilizar a presença indígena na universidade e valorizar os conhecimentos indígenas, monitorias exclusivas, entre outros.

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) mantém, ao longo do semestre, ações que visam evitar a evasão de estudantes indígenas, bem como garantir uma boa formação. A título de exemplo, pode ser mencionado o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI). O objetivo do PIMI é melhorar os indicadores de ensino-aprendizagem, proporcionado a permanência e o sucesso dos estudantes indígenas, assim como contribuir para o envolvimento nas atividades de docência, de pesquisa e de extensão. Além disso, a UFT disponibiliza o Programa de Apoio ao Discente Ingressante (PADI), que visa auxiliar os estudantes do primeiro ou segundo período e aqueles reprovados nas disciplinas básicas curriculares, contribuindo, assim, para a redução do índice de reprovação².

Hoje apesar de toda igualdade em acesso à educação no nível superior, percebe-se que os conhecimentos tradicionais de povos indígenas ainda não são reconhecidos dentro das IES, mesmo que a ideia de interculturalidade seja um dos objetivos de muitos dos projetos universitários. O conceito vem sendo aplicado, contudo mais de forma teórica do que prática, tanto pelas políticas de governo quanto pelas universidades, o que deixa claro que algumas instituições não estão preparadas para o seu principal desafio: formar profissionais e cidadãos de diferentes grupos étnicos e culturais. Nesse tocante, Melo, David e Malheiros (2013, p. 122) destacam que:

Os índios chegam ao ensino superior trazendo na bagagem valores culturais e histórias de vida, códigos e simbologias de seus povos. O intercâmbio entre as culturas poderia contribuir, de um lado, para a renovação curricular da universidade e, de outro, para habilitar os discentes indígenas a se apropriarem dos códigos da ciência produzida pela sociedade ocidental de modo à ressignificá-los e construir o novo, favorecendo a compreensão do mundo, de si mesmo e das relações com o outro.

O papel das universidades deve ir além da mera viabilização do ingresso de grupos étnicos e sociais em condições de desigualdade, bem como do folclórico ou do exótico e de datas festivas, como dia do índio ou consciência negra. Essas instituições devem oferecer uma educação que transcenda os preconceitos, obstáculos da ciência ocidental e ideologia de poder da sociedade dominante. As IES devem oferecer não só para seus estudantes indígena, como para todo o corpo discente um currículo multiculturalista em que a diversidade, a identidade e a diferença estejam em contínuo processo de problematização, uma vez que hoje essas teorias não são consideradas fatos naturais, e sim conceitos produzidos e difundidos pelas relações de poder de grupos dominante.

Monitoria nas Universidades Federais

O programa de monitoria nas Universidades Federais no Brasil tem como maior contribuição a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Desse modo, ao pensarmos no processo de ensino, essa prática educacional leva o professor orientador a envolver o monitor em todo o processo de estruturação de uma aula, desde o seu planejamento até a etapa da avaliação (FRISON; MORAES, 2010). Essa convivência enlaçada com as leituras científicas relacionadas à área estudada por meio das orientações possibilita ao monitor a evolução de seu desempenho acadêmico.

No ensino superior, essa prática tem se caracterizado como incentivadora à formação de futuros professores, sendo ela um importante elo entre a teoria e a prática, despertando o interesse

² Essas informações foram coletadas nas páginas oficiais da UFT que apresentam esses programas, sendo: Programa de Apoio aos Discentes (Padi). Disponível em: <http://ww2.uft.edu.br/ensino/graduacao/programas-institucionais/14903-programa-de-apoio-ao-discente-ingressante-padi>. Programa Institucional de Monitoria (PIM). Disponível em: <http://ww2.uft.edu.br/index.php/prograd/programas-especiais-em-educacao/pimi>. Acessados em 29 de Agosto de 2018.

pela educação superior no educando. Para Nunes (2007), a monitoria acadêmica pode ser tornar um lugar de formação para o monitor e para o próprio docente orientador, na medida em que contribui para o avanço da qualidade da educação refletida a partir do processo de ensino, tornando-se um ato de inserção relevante no mercado de trabalho, tendo em vista que tende a contextualizar a produção de trabalhos científicos.

Atualmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 84, legitima a importância da atividade de monitoria na formação dos estudantes do ensino superior quando prevê que “Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos” (BRASIL, 1996, s/p).

No contexto da Universidade Federal do Tocantins - UFT, a referida atividade acontece por meio da Pró-Reitora de Graduação, que busca contemplar atividades de caráter didático pedagógico, desenvolvidas pelos estudantes e orientadas por professores, com a finalidade de formação acadêmica. Conforme consta no edital de seleção de monitores disponibilizado pela Prograd (2017), a monitoria da UFT tem os seguintes objetivos: melhorar os indicadores de ensino-aprendizagem no âmbito escolar; proporcionar condições de permanência e de sucesso dos estudantes no processo ensino aprendizagem; contribuir para o envolvimento nas atividades de docência, de pesquisa e de extensão; possibilitar a utilização do potencial assegurando-lhe uma formação profissional qualificada e sua plena inserção nas atividades acadêmicas da Universidade; intensificar e assegurar a cooperação entre professores e estudantes nas atividades básicas da Universidade e implementar ações do Projeto Pedagógico do Curso de graduação (PPC), do Plano Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Os documentos destacam diversas possibilidades de benefícios que a atividade de monitoria poderá oferecer ao estudante monitor. Frison e Morais (2010) consideram que a atividade pode proporcionar o desenvolvimento de condutas e rotinas necessárias à prática docente. Considera-se essa prática como um benefício, porque, por meio dela, o monitor poderá aperfeiçoar seus conhecimentos produzidos em sala de aula, adquirindo habilidades e capacidades didáticas pedagógicas. Assim, podemos classificar a monitoria como uma atividade de extrema importância para aquele que tem interesse em adentrar à prática docente esperando como resultado um relevante salto em relação à sua formação.

Monitoria Indígena no Curso de Licenciatura em Filosofia na UFT: relato de experiência

Expor as experiências adquiridas por meio da monitoria indígena no curso de licenciatura em Filosofia, no âmbito da Universidade Federal do Tocantins- UFT, ao longo do semestre de 2016.2, ocorrido em 2017, faz-se necessário para refletirmos sobre a temática aqui apresentada. Esse relato tem o intuito de ajudar a compreender as dificuldades encontradas pelos estudantes indígenas no contexto da Universidade Federal. É importante refletirmos acerca das situações que marcam o exercício da monitoria com o intuito de tentar compreendê-las, propondo estratégias que visam ao aprimoramento da permanência dos estudantes no âmbito universitário.

Com a finalidade de facilitar a inclusão dos estudantes indígenas nas atividades de ensino e pesquisa, a Universidade Federal do Tocantins – UFT, por meio da Pró-Reitoria de Graduação (UFT/Prograd), vem desenvolvendo, desde 2015, o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI). Disponibilizado em vinte horas semanais em ambientes acadêmicos, o PIMI pode possibilitar para o monitor o aprimoramento do seu aprendizado, ofertando meios de adquirir novas habilidades, seja na vida acadêmica ou profissional, pois a prática da monitoria é vista hoje como um subsídio necessário à iniciação docente, como também um auxílio ao estudante indígena.

A cada início do PIMI, o monitor recebe da Pró-Reitoria de Graduação (UFT/Prograd) um documento no qual consta a relação dos estudantes indígenas matriculados no semestre. Para o semestre de 2016/2, havia cinco efetivamente matriculados, sendo que dois cursavam disciplinas do primeiro período; dois faziam disciplinas do segundo período e um estava matriculado em disciplinas do segundo, do terceiro e do quarto período. Com essas informações, pode-se notar que, dos cinco estudantes matriculados, quatro permaneciam nas disciplinas oferecidas no primeiro período como Eixo de Estudos Integradores e Contemporâneos; Eixo de Fundamentos da

Área de Conhecimento e Eixo de Humanidades e Sociedade. Apenas um deles estava matriculado em disciplinas disponíveis em períodos mais avançados, como no Eixo de Estudos Filosóficos e no Eixo de Estágio Supervisionado e TCC, disponíveis a partir do quarto período.

De posse de tais informações, busca-se identificar as necessidades didático-pedagógicas de cada estudante indígena. Para isso, faz-se necessário promover um encontro com cada discente do curso presencialmente a fim de que possam nos revelar quais as dificuldades e limitações em relação aos conteúdos das disciplinas. A partir disso, a monitoria indígena poderia passar a ter melhores condições de identificar material didático, como textos complementares para dar suporte às orientações e esclarecer possíveis dúvidas.

Por meio desses dados iniciais em relação ao número dos estudantes indígenas matriculados a cada semestre, identificamos uma divergência referente ao documento disponibilizado pela Prograd. Dos cinco estudantes matriculados no semestre de 2016/2, apenas um estava frequentando o curso. Diante desse contexto, é importante identificar quais os motivos que levam esses estudantes a desistir dos cursos de graduação, provocando um grande índice de evasão.

Por intermédio do exercício da monitoria, percebemos que, mesmo a universidade proporcionando sistema de cotas para acesso, possibilitando a inclusão, a evasão ainda permanece como um problema a ser analisado. No decorrer das atividades de monitoria e pela experiência adquirida nas ações desenvolvidas no curso de licenciatura da UFT, ficou claro que grande parte dos estudantes encontram dificuldades no que tange ao acesso aos professores por diversas razões, como a falta de comunicação para o esclarecimento de dúvidas em função do formato do curso e das aulas, principalmente nos primeiros períodos, em que o número de estudantes é maior. Isso nos faz refletir sobre a importância e a necessidade do diálogo e da aproximação entre docentes e estudantes no contexto universitário.

De acordo com as pesquisas e até mesmo com a experiência como monitora, é possível afirmar que a falta de comunicação e a dificuldade de comunicação oral e escrita em língua portuguesa são hoje os maiores obstáculos enfrentados pelos estudantes indígenas dentro das universidades brasileiras. Essa ausência de diálogo faz com que a maioria deles desistam das disciplinas ou tomem decisões mais extremistas, como abandonar o curso.

A partir do levantamento das necessidades didático-pedagógicas, buscamos elaborar estratégias e metodologias de ações a serem desenvolvidas na monitoria ao longo do semestre. Em parceria com o professor orientador, é desenvolvido o plano de orientação em que se define a disponibilização de horários para preparação do material didático-pedagógico, para atendimento aos estudantes indígenas no ambiente universitário. Vale destacar que a divulgação do horário e dos dias da monitoria foi feita por meio de cartazes informativos afixados em locais de maior visibilidade no campus da universidade.

Procurou-se, em relação aos horários para o esclarecimento de dúvidas, dar flexibilidade para atendimento, de modo a tentar garantir a presença e a participação dos estudantes nas atividades de monitoria. Grande parte desses acadêmicos (em todos os cursos disponíveis no Campus de Palmas) não moram na cidade; assim, os horários da monitoria devem estar sempre alinhados com a disponibilidade dos estudantes indígenas, sendo realizados mediante agendamento prévio. Cumpre ressaltar que, mesmo com essa flexibilidade, é complexa a participação dos estudantes, uma vez que grande parte deles não comparece às orientações agendadas.

Dadas as experiências adquiridas por meio do processo da monitoria, fica evidente a importância de uma comunicação mais acessível entre o monitor e os professores para com os estudantes indígenas, despertando, dessa forma, um sentimento de confiança e de pertencimento. Esses dados nos fazem pensar na implantação de medidas eficazes para tentar romper essa barreira, ou seja, é necessário ações de intervenção que procurem reverter essa indiferença. E essas ações devem acontecer de maneira conjunta, agregando o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade. O trabalho deveria ser coletivo para a sensibilização tanto dos indígenas quanto do professor na tentativa de fazer com que esse público se sinta acolhido, possibilitando melhor adaptação e desempenho nas atividades acadêmicas.

Assim, ao seguirmos a linha de pensamento de Kahn e Franchetto (1994), que consideram a educação escolar indígena como um meio de emancipação social, resta-nos refletir como docentes e futuros professores sobre como podemos transformar o atual sistema de educação, fazendo com

que este reformule o seu conceito de educação para minorias: negros, quilombolas e indígenas.

Apesar das últimas conquistas provenientes da Constituição Federal referente aos direitos indigenistas, o que presenciamos hoje é uma força contraditória entre os progressos alcançados em leis e a efetiva execução desses direitos, ou seja, observamos que há dificuldade em concretizar os direitos e os deveres garantidos quando notamos que esses estudantes indígenas, apesar da facilidade proveniente das cotas, não permanecem nas universidades brasileiras. Desse modo, é necessário que o Sistema Nacional de Educação reflita sobre seus princípios e suas práticas a fim de proporcionar um ensino de qualidade tanto na esfera básica como superior para as minorias étnicas em geral.

Considerações finais

Diante das experiências adquiridas da análise do contexto na UFT, buscou-se refletir sobre estratégias para superar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas. Assim, percebeu-se a necessidade das IES criarem programas que permitam zelar não apenas pelo processo de inclusão, como também pela permanência, de modo mais ativo, considerando a cultura e a etnia deles. Para isso, é preciso que se identifiquem com mais evidência as dificuldades enfrentadas por eles na universidade a fim de propor estratégias para superá-las.

Faz-se mister a criação de núcleos de apoio com o intuito de fortalecer os projetos já existentes. Ademais, vale ressaltar que é de fundamental importância para o desenvolvimento dessas ações a participação de profissionais afinados em relação à política de ações afirmativas, como também de pesquisadores da temática indígena. Nesse sentido, as IES devem se preocupar em manter os professores universitários em permanente processo de formação visando à construção de um currículo multicultural com o objetivo de atender as particularidades dos vários grupos étnicos e culturais.

Os indígenas chegam às universidades brasileiras munidos de conhecimentos, valores culturais e simbologias de seus povos. A troca de saberes dentro das IES pode contribuir tanto para a atualização do currículo como também beneficiar os demais estudantes e seu corpo docente e discente. Essa ação poderá proporcionar para os estudantes indígenas a introdução dos signos da cultura ocidental, proporcionando uma formação desejável e contribuindo para a evolução dos projetos desenvolvidos coletivamente em suas comunidades. Devemos pensar um ensino superior de qualidade, bem como explicar os benefícios oferecidos pela monitoria no processo de permanência desses discentes dentro das IES.

No que se refere à monitoria acadêmica, ficou claro que esta tem o poder de facilitar o trabalho do docente, além de proporcionar ao monitor um momento de identificação à iniciação da docência. Mesmo não tendo ocorrido atendimento aos estudantes indígenas, foi possível refletir sobre minha atuação, procurando identificar estratégias para poder reverter os obstáculos encontrados por esses estudantes no ambiente universitário.

Em suma, acredita-se que este trabalho é apenas o início de uma discussão sobre a temática, ou seja, um ponto de partida para que novas reflexões surjam, uma vez que se percebe a necessidade de estudos na área, abordando esse cenário, que ainda é um campo pouco explorado. O texto demonstra meu interesse em desenvolver estudos que possam refletir acerca da Educação Indígena no âmbito universitário, incentivando a realização de estudos mais amplos sobre a monitoria indígena nas IES. Desse modo, espera-se despertar novos olhares para se buscar possibilidades educativas viáveis para serem desenvolvidas de acordo na realidade e a cultura dos povos indígenas.

Referências

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 14/1999**. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 1999a.

_____. **Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 1999b.

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

_____. **Plano nacional de educação.** Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BROSTOLIN, M. R; CRUZ, S. F. **Educação e sustentabilidade: o povir dos povos indígenas no ensino superior no Mato Grosso do Sul.** (org) Iterações, Campo Grandre, vol.11, nº1, p.33-42, jan./jun. 2010.

FRISON, L. M. B; MORAES. M. A. C. **As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autoregulação das aprendizagens discentes.** (org) Poíeses Pedagógica, vol. 8, nº2, p. 144-148, ago./dez. 2010.

GUARNIERI, FV; SILVA, L. L. M. **Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos.** Universidade de São Paulo, SP, 2007.

GRUPIONE, L. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no brasil. In: Benzi, Luís Donisete (Org.). **Formação de professores indígenas: pensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39-68.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: Benzi, Luís Donisete (Org.). **Formação de professores indígenas: pensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 11-38.

KAHN, M; FRANCHETTO, B. **Educação indígena no brasil: conquistas e desafios.** Ano 14, nº63, jul/ set. 1994.

MELO, M.; DAVID M.; MALHEIROS, J. M. S. **Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas.** (org) Educação Pesquisa, vol.39, p.111-125, São Paulo, 2013.

PALADINO. M. **Algumas notas para a discussão sobre a situação do acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior.** (org) Práxis Educativa, vol.7, Dezembro de 2012, p. 175-179, Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná.

LIMA, A. C. S. Educación superior para indígenas en el Brasil: más allá de los cupos. In: GARCÍA, S.; PALADINO, M. Educación escolar indígena: Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina. Buenos Aires: Antropofagia, 2007. p. 257-277.

UFT. **Cotas na UFT: democratização do acesso ao Ensino Superior.** 13 de Setembro de 2016. Disponível em: <http://ww2.uft.edu.br/ultimas-noticias/15704-cotas-na-uft-democratizacao-do-acesso-ao-ensino-superior>. Acessado em: 29 de Agosto de 2018

Recebido em 13 de setembro de 2018.

Aceito em 29 de novembro de 2018.