

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFH
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

JÉSSICA LÍCIA DA ASSUMPÇÃO

LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA
DA UFSC: Contribuições na formação de professores e para a educação escolar do povo
Guarani da Terra Indígena M'biguaçu

FLORIANÓPOLIS
2018

JÉSSICA LÍCIA DA ASSUMPÇÃO

**LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA
DA UFSC: Contribuições na formação de professores e para a educação escolar do povo
Guarani da Terra Indígena M'biguaçu**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação em História do Departamento
de História da Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito para obtenção do título de
Bacharel e Licenciada em História.

Orientador: Prof. Dr. Elison Antonio Paim.

FLORIANÓPOLIS
2018



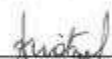
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Curso de Graduação em História

ATA DE DEFESA DE TCC


Aos vinte e seis dias do mês de junho do ano de dois mil e dezoito, às 14 horas e 00 minutos, Sala 619 do CED, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos seguintes membros, Prof. Dr: Elison Antonio Paim (Orientador(a) e Presidente); Prof. Dr.ª: Ana Lúcia Vulfe Nötzold (Titular); Patrícia Magalhães Pinheiro (Suplente), designados pela Portaria Tcc nº 17/HST/CFH/2018, a fim de arguirm sobre o Trabalho de Conclusão de Curso da Acadêmica Jéssica Lícia da Assumpção, intitulado: **“LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA DA UFSC: Contribuições na formação de professores e para a educação escolar do povo Guarani da Terra Indígena M'biguaçu”**. Aberta a Sessão pelo(a) Senhor(a) Presidente, a Acadêmica expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, a mesma foi arguida pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas, pelos membros da banca as seguintes notas, Prof. Dr: Elison Antonio Paim, nota 10,0, Prof. Dr.ª: Ana Lúcia Vulfe Nötzold, nota 10,0, Patrícia Magalhães Pinheiro, nota 10,0, sendo a acadêmica aprovada com a nota final 10,0. A acadêmica deverá entregar na Coordenadoria do Curso de Graduação em História em versão digital, o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, até o dia 04 de julho de 2018. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela candidata.

Florianópolis, 26 de junho de 2018


Prof. Dr. Elison Antonio Paim (Orientador(a))


Prof. Dr.ª: Ana Lúcia Vulfe Nötzold (Titular)


Patrícia Magalhães Pinheiro (Suplente)


Jéssica Lícia da Assumpção (Acadêmica)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Campus Universitário Trindade
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina
FONE (048) 3721-9249 - FAX: (048) 3721-9359

Atesto que o acadêmica Jéssica Licia da Assumpção, matricula n.º13201566, entregou a versão final de seu TCC cujo título é: "**LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA DA UFSC: Contribuições na formação de professores e para a educação escolar do povo Guarani da Terra Indígena M'biguaçu**", com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 03 de Julho de 2018.

Assinatura manuscrita de Elison Antonio Paim em tinta preta, sobre uma linha horizontal.

Prof. Dr. Elison Antonio Paim

Orientador

DEDICATÓRIA

Dedico esse Trabalho de Conclusão de Curso ao meu querido companheiro Neri Junior Lanzarini, que me incentivou e nunca deixou de acreditar na minha capacidade e que esteve nesses últimos anos ao meu lado nos momentos tristes e felizes. E aos graduando da Licenciatura: Daniel Timotio Martins, Gennis Martins Timotio e Silvana Mindua V. Verissimo que foram os principais colaboradores dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe Lusânia pela sua dedicação, amor, carinho e pelos ensinamentos de vida. As minhas irmãs Ana Cláudia e Joyce por todos os momentos bons e ruins que passamos mais que foram importantes para nos tornar ainda mais unidas. A minha sobrinha Maria Eduarda que trouxe a alegria para minha vida. Ao meu querido companheiro Neri por todo o apoio e amor. Agradeço ainda: Adirailton, Simone, Elisa, Yohana e Elena, que se tornaram parte da minha família também ao longo da minha trajetória de vida.

As parcerias e amizades feitas no curso de história, em especial: Aline, Mariana, Regina, Jane, Indaiá, Jonas, Guilherme e Thomé.

Aos membros do grupo PAMEDUC, pelo qual participei durante o ano de 2016 e 2017, pelos ensinamentos proporcionados. Em especial a Patrícia Magalhaes Pinheiro, por ter aceitado fazer parte da minha banca de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso.

Aos alunos de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC, pela recepção e pelos momentos de aprendizado de sua cultura e por compartilhar um pouco de sua história de vida. Em especial: Daniel Timotio Martins, Gennis Martins Timotio e Silvana Mindua. V. Verissimo, que me receberam muito bem nos espaços de diálogo e na visita feita na Terra Indígena M'biguaçu em abril de 2018. Obrigada por oportunizarem momentos de troca de conhecimento e por confiarem no meu trabalho como acadêmica.

A professora Rafaela Duarte, pelos conselhos e ajuda durante o desenvolvimento da oficina realizada na Escola Donícia Maria da Costa e pelo convite desse ano de 2018 para dar uma aula para seus alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental na escola Unisociesc, sobre educação escolar dos povos indígenas de Santa Catarina.

Agradeço a professora Ana Lúcia Vulfe Nötzold, que contribuiu durante a minha graduação, e por disponibilizar materiais e entrevistas para trabalhos acadêmicos. Obrigada pela ajuda no ingresso das conversações com a turma da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC e por aceitar fazer parte da minha banca de defesa do TCC.

Agradeço Joziléia Daniza Jagso Schild e Aline Ramos Francisco pela disponibilidade e ajuda durante as pesquisas ambas foram fundamentais para esse trabalho.

Agradeço ao meu orientador Elison Antonio Paim que contribuiu na minha formação na graduação desde 2014, pela parceria que vem desde 2016 por meio do projeto de iniciação científica PIBIC-CNPQ, intitulado: *Ensino de História e a práticas de ensino utilizando narrativas orais*, por fazer desse projeto um espaço construtivo. E por me orientar nesse trabalho de conclusão de curso. Obrigada pela confiança!

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

RESUMO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo demonstrar as contribuições que a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), traz para a formação de professores indígenas Guarani e para a educação escolar indígena na Terra Indígena (TI) M'biguaçu. Dessa forma, apresento um panorama da história do povo Guarani e de seus aspectos culturais, que envolvem a organização linguística, política e social. Além de mostrar a luta por uma educação intercultural que vai se concretizar com a Constituição Federal de 1988 e por outras políticas públicas desenvolvidas nos anos seguintes. Com a necessidade da formação de professores indígenas para poder fazer valer o direito de uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural e ainda atender as demandas das aldeias, a Secretaria do Estado da Educação e Ministério da Educação passou a oferecer formação de professores para cada povo indígena. Com isso, foram conquistados incentivos (bolsas de estudos e cotas para estudantes indígenas) nas universidades, foram criados os magistérios indígenas, além da abertura do edital do Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) que possibilitou a implantação das Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil, que visam à formação de professores indígenas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A partir desse edital Prolind e de conversações entre a UFSC e as comunidades indígenas Guarani, Kaingáng e Xokleng/ Laklãnõ, a primeira turma de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica iniciou o curso de graduação em 2011 e teve sua conclusão em 2015 e sua segunda turma foi iniciada em 2016 com previsão de conclusão para 2020, ambas são o tema de investigação desse trabalho. Conforme trabalho de pesquisadores como Brighenti (2011,2012); Nötzold e Rosa (2011) sobre a cultura Guarani, educação e formação de professores indígenas: Apolinário (2015); Teixeira e Lana (2012), Gelarch (2012); ROSA (2009, 2012, 2017) e outros autores, junto com o Plano Político Pedagógico (2009, 2016) e de entrevistas com uma docente da licenciatura, a Coordenadora Pedagógica e três graduandos Guarani da turma de 2016 da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC que são professores e moradores da Terra Indígena M'biguaçu, serão abordados as contribuições do curso de licenciatura para a formação de professores Guarani e para a educação escolar indígena.

PALAVRAS CHAVE: Licenciatura Intercultural Indígena; Formação de professores indígena e Educação escolar indígena.

ABSTRACT

This study aims at demonstrating the contributions that the Intercultural graduation of the Southern Atlantic Forest in the Federal University of Santa Catarina (UFSC) brings to the training of indigenous Guarani teachers and to indigenous school education in the Indigenous Land (TI) M'biguaçu. In this way, I present an overview of the history of the Guarani people and their cultural aspects, which involve linguistic, political and social organization. In addition to showing the struggle for an intercultural education that will materialize with the Federal Constitution of 1988 and other public policies developed in the following years. With the need to train indigenous teachers in order to assert the right to a differentiated, bilingual and intercultural school education and to meet the demands of the villages, the Secretary of the State of Education and the Ministry of Education started offering teacher training for each people indigenous. With this, incentives were obtained (scholarships and quotas for indigenous students) in the universities, the indigenous magistrates were created, in addition to the Support Program for Higher Education and Indigenous Intercultural Licenciaturas (Prolind's) official opening that allowed the implementation of Indigenous Intercultural graduations in Brazil, which aim at the training of indigenous teachers since nursery school up to high school. From this Prolind edict and conversations between UFSC and the indigenous Guarani, Kaingáng and Xokleng / Laklãnõ communities, the first group of Intercultural graduation of the South Atlantic Forest started the undergraduate course in 2011 and had its conclusion in 2015 and its second group was started in 2016 and expected to be completed by 2020, both are the research topic of this work. According to the work of researchers such as Brighenti (2011,2012); Notzöld and Rosa (2011) on the Guarani culture, education and training of indigenous teachers: Apolinário (2015); Teixeira and Lana (2012), Gelarch (2012); ROSA (2009, 2012, 2017) and other authors, together with the Pedagogical Political Plan (2009, 2016) and interviews with a teacher of the degree, Pedagogical Coordinator and three Guarani graduates from the 2016 class of Intercultural graduate of the Southern Atlantic of the UFSC, which are teachers and residents of the M'biguaçu Indigenous Land, will be addressed the contributions of the graduation course for the training of Guarani teachers and for indigenous school education.

KEY WORDS: Intercultural Indigenous Bachelor; Indigenous teacher training and Indigenous school education.

LISTA DE COLABORADORES

- **Aline Ramos Francisco:** Professora substituta da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC. Possui graduação em história pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; é mestre em história pela Universidade do Vale dos Sinos e Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- **Gennys M. Timotio (Guarani):** Graduanda da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC. Moradora da Terra Indígena M'biguaçu e professora da E.I.E.B *Wherá Tupã Poty Djá*.
- **Daniel T. Martins (Guarani)-** O nome utilizado a pedido do próprio entrevistado, nas citações será **Daniel Kuaray**, é o nome que o representa, pois é seu nome da documentação oficial junto com seu nome em Guarani: Ele é graduando da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC, morador da Terra Indígena M'biguaçu e professor da E.I.E.B *Wherá Tupã Poty Djá*.
- **Joziléia Danizia Jagso Inácio Jacodsen Shild (Kaingáng):** Coordenadora Pedagógica da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC. Possui graduação em Geografia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó, é especialista em Educação de Jovens e Adultos Profissionalizantes, mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutoranda em Antropologia Social pela UFSC.
- **Silvana M. V. Verissimo (Guarani):** Graduanda da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC. Moradora da Terra Indígena M'biguaçu, já foi professora de Educação Infantil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Terras indígenas em Santa Catarina (Mbya e Xipira)	11
Figura 2: Visão do alto da Terra Indígena M'biguaçu	44
Figura 3: Sala de aula da E.I.E.B <i>Wherá Tupã Poty Djá</i>	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Informações gerais do curso da Licenciatura Intercultural Indígena- Turma 2011.	30
Tabela 2: Matriz Curricular da turma de 2011	31
Tabela 3: Informações gerais do curso da Licenciatura Intercultural Indígena- Turma 2016	34
Tabela 4: Matriz Curricular da turma 2016.....	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIESI- Comissão Institucional para Educação Superior Indígena

E.I.E.B- Escola Indígena de Educação Básica

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FUNAI- Fundação Nacional do Índio

FUNASA- Fundação Nacional da Saúde

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LABHIN- Laboratório de História Indígena

LDB- Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação do Brasil

OIT- Organização Internacional do Trabalhador

PNE- Plano Nacional da Educação

PROLIND- Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

SECADI- Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão

SED/SC- Secretária do Estado da Educação de Santa Catarina

SC- Santa Catarina

SPI- Serviço de Proteção aos Índios

TI- Terra Indígena

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

UDESC- Universidade Estadual de Santa Catarina

UFAM- Universidade Federal do Amazonas

UFG- Universidade Federal de Goiás

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNOCHAPECÓ- Universidade Comunitária da Região de Chapecó

UFRR- Universidade Federal de Roraima

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

UNEMAT- Universidade Federal do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: A HISTÓRIA DO POVO GUARANI E A LUTA PELO DIRETO A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	8
1.1: Uma breve história do povo Guarani e sua presença em Santa Catarina	9
1.2: A Constituição Federal de 1988: do direito ao acesso à educação intercultural na Educação Básica e Superior	15
1.3: Processo de implantação dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena no Brasil.....	21
CAPÍTULO 2: LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA DA UFSC E AS CONTRIBUIÇÕES PARA PROFESSORES E PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI	27
2.1: Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (Turmas de 2011 e 2016)	28
2.1.1: Acompanhamento das atividades da turma 2016	37
2.2: Contribuições da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC para formações de professores Guarani da Terra Indígena M'biguaçu	40
2.3: Contribuições da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC para a educação escolar	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
FONTES	55
REFERÊNCIAS	56

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no curso de graduação em Bacharelado e Licenciatura em História da Universidade Federal de Santa Catarina tive contato com muitas abordagens diferentes sobre a história de modo geral, o que me fez pensar e repensar ideias e conceitos estabelecidos até então. Durante a matéria de História Indígena ministrada pela professora Ana Lúcia Vulfe Nötzold¹ em 2014², aprendi sobre a história dos povos indígenas de Santa Catarina (Guarani, Xokleng/Laklãnõ e os Kaingáng), e passei a me identificar com a temática.

Durante um dos trabalhos em grupo da matéria de História Indígena, eu e meu grupo, ficamos responsáveis por desenvolver um plano de aula, com conteúdo específico e adequado para uma turma do oitavo ano do ensino fundamental, com a temática: Os Guarani na cidade. O plano de aula foi conforme questões conceituais que se tem sobre os povos indígenas, questões territoriais e como os Guarani tratam a questão das fronteiras territoriais. O objetivo geral para o plano de aula foi: fortalecer um movimento coletivo de reflexão, para transformar a visão que se tem ainda hoje sobre os Povos Indígenas de Santa Catarina em especial os Guarani e o objetivo específico foi: criar uma reflexão com o propósito de desfazer os velhos conceitos e preconceitos sobre os indígenas nas cidades.

O plano de aula foi desenvolvido com as minhas colegas Aline e Regina da turma da graduação e foi uma experiência que envolveu pensar metodologias e atividades práticas, tudo em um espaço de tempo de uma aula de 50 minutos, conforme o tempo de uma aula nas escolas de Educação Básica. O plano de aula contava como uma proposta de jogos com a apresentação de conteúdo, avaliação e as falas de uma entrevista realizada com uma Guarani, que era professora e aluna da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da turma de 2011, momento muito bom para conhecer um pouco da sua trajetória de vida e sobre a cultura Guarani. A proposta de aula foi apresentada para turma da matéria de História Indígena.

Durante os semestres seguintes, pensei em várias temáticas para o Trabalho de Conclusão de Curso, mas ainda havia permanecido a vontade de continuar a pesquisar mais

¹ Professora titular do curso de História Universidade Federal de Santa Catarina, trabalha com temas: História Indígena, Etno-história e Arqueologia. Coordena o Laboratório de História Indígena LABHIN. E foi uma das pessoas responsável pela criação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC.

² 1ª turma de História Indígena, atendendo a Lei 11.645/2008, torna obrigatória a inclusão da temática afro-brasileira e indígena nos currículos redes de ensino. Informações obtidas com a Prof.ª Dr. Ana Lúcia Vulfe Nötzold.

sobre a temática dos povos indígenas. A ideia de trabalhar com o tema desse trabalho se concretizou algumas fases depois, durante o estágio supervisionado I na 6ª fase e o Estágio Supervisionado II na 7ª fase do curso de História no ano de 2016. O estágio foi desenvolvido com a turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em duas etapas, na Escola Municipal Donícia Maria da Costa, localizada no Bairro Saco Grande em Florianópolis. A EJA de Florianópolis trabalha com uma proposta diferenciada, os alunos possuem oficinas estabelecidas para serem trabalhados os conteúdos de ciências, história, matemática e outras disciplinas, mais a proposta do desenvolvimento de pesquisas realizadas pelos próprios alunos.

A primeira etapa foi realizada sobre a orientação e supervisão do professor Elison Antonio Paim e focou em observação e diálogos com professores e alunos da EJA. No final dessa etapa tivemos uma reunião com a turma de estágio, professor Elison, a professora Rafaela Duarte (que assumiria a próxima etapa do estágio supervisionado II) e a coordenadora da EJA com intuito de estabelecer qual seria a temática trabalhada em cada oficina. O meu grupo foi formado com minhas colegas Regina e Mariana, e a temática escolhida para oficina foi a indígena.

A segunda etapa do Estágio Supervisionado II foi realizada com a professora Rafaela Duarte, que abraçou nossa turma, devido à necessidade do professor Elison assumir o cargo de coordenação da Pós-graduação em Educação. A partir desse semestre, foi desenvolvido o plano de aula da oficina que foi realizada em Setembro de 2016, com o título: *A educação escolar dos Povos Indígenas de Santa Catarina*, no qual fizemos um panorama do histórico dos três povos indígenas de Santa Catarina (Guarani, Kaingáng e Xokleng/ Laklãnõ), com intuito de problematizar a realidade atual das comunidades indígenas, mostrando aspectos gerais de cada cultura e falando sobre a educação escolar e o curso superior.

A oficina foi realizada no dia 06/09/2016, no laboratório de Ciência da Escola Donícia Maria da Costa para os alunos da EJA. A oficina foi dividida em cinco momentos: Contextualização histórica e cultural dos povos indígenas Guarani, Kaingáng e Xokleng/Laklãnõ; apresentação dos direitos à educação indígena na Constituição Federal de 1988; utilização de três modelos³ de escola indígena que apresentam avanços na área da educação: E.I.E.B *Wherá Tupã Poty D'já* (Guarani) localizada na T.I. *M'biguaçu*, a qual faz parte do município de Biguaçu em Santa Catarina; E.I.E.B Cacique Vanhkrê (Kaingáng) na T.I. Xapécó, situada entre os municípios de Entre Rios e Ipuaçú em Santa Catarina e a E.I.E.B

³ Trabalho realizado pela equipe de pesquisadores do Laboratório de História Indígena (LABHIN/UFSC), referente ao projeto Observatório de Educação Escolar Indígena (OEEI).

Básica Laklãnõ (Xokleng) TI Laklãnõ, aldeia Palmerinha na divisa do município de José Boiteux e Vitor Meireles (NÖTZOLD; ROSA,2013); mostrando aspectos gerais sobre a formação dos professores indígenas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Mata Atlântica da UFSC; e por fim, divulgando o trabalho realizado no Laboratório de História Indígena da UFSC (LABHIN).

As atividades da oficina basearam-se: na dinâmica, um momento de diálogo com os alunos, em que foi discutida a visão que se tem dos povos indígenas, sobre notícias que são mostradas pelas mídias, utilização de vídeos, slides com imagens, mapas para mostrar a localização dos povos indígenas de Santa Catarina, além de abordar a questão da educação, do curso superior e do trabalho feito pelo LABHIN através de vídeos e discussões com a turma. A temática central abordada na oficina foi a educação escolar indígena Guarani, Xokleng/Laklãnõ e Kaingáng, sempre mostrando a luta dos povos indígenas na conquista de seus direitos à terra, direito à saúde e a educação diferenciada.

A educação tradicional indígena não pode ser analisada como única cada povo tem sua cultura, língua, tradição e especificidade, que envolve formas de ver o mundo e formas educacionais que envolvem a relação com a natureza, com o bem da comunidade, o respeito com ensinamentos dos mais velhos, a partir da oralidade. Dessa forma, a educação escolar indígena intercultural se torna espaço de construção para reconhecimento e valorização da cultura indígena e dessa educação tradicional indígena, se tornando um espaço de diversidade linguística e cultural e étnica (BANIWA, 2012).

O Estágio Supervisionado foi espaço de aprendizado, tanto para pensar as trajetórias dos sujeitos e sujeitas da EJA que correm atrás da oportunidade de continuar estudando, mesmo com toda a dificuldade encontrada, muitas vezes, ligadas as questões financeiras e necessidade de trabalhar. Também foi espaço de dialogar e conhecer a educação e cultura dos povos indígenas por meio de trabalhos de pesquisadores como Nötzold e Rosa (2013), Brighenti (2012), Baniwa (2012) e outros, que deram suporte para falar sobre a educação, história e cultura indígena possibilitando com que o diálogo na oficina fosse mais rico em conhecimentos.

Durante o ano de 2016 e 2017, fui bolsista de iniciação científica- PIBIC/CNPq, desenvolvendo a pesquisa: *Ensino de História e as práticas de ensino utilizando narrativas orais*, orientado pelo professor Elison Antonio Paim. O projeto foi desenvolvido com duas professoras da rede municipal de São José, no qual a principal fonte para aulas disponibilizada para esse projeto foram as entrevistas transcritas que estavam guardadas no repositório do Laboratório de História Oral da Universidade Federal de Santa Catarina. Esse projeto

contribuiu na escolha do tipo de fonte a ser usada nesse Trabalho de Conclusão de Curso que é a história oral.

A história oral evidencia o modo de vida, fatos e acontecimentos narrados por diferentes grupos sociais, o que permite uma visão do cotidiano e das diversas perspectivas sobre um acontecimento. “Ao mesmo tempo, o trabalho com História oral pode mostrar como a constituição da memória é objeto de contínua negociação.” (ALBERTI, 2015, p. 167). Alberti ainda fala que a memória está atrelada a construção de uma identidade e que se organiza a partir de seleções individuais ou em grupo, o que faz com que o pesquisador analise as fontes que escolheu.

Ainda falando sobre a história oral, Portelli (1997) afirma que:

[...] Assim, a História Oral tende a representar a realidade não tanto como um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém, formam um todo coerente depois de reunidos - a menos que as diferenças sejam tão irreconciliáveis que talvez cheguem a rasgar todo o tecido. Em última análise, esse também é uma representação muito mais realista da sociedade, conforme a experimentamos. (PORTELLI, 1997, p.16-17)

A história oral não se concentra apenas numa história da classe média ou de grandes figuras políticas, ela diz respeito a pessoas comuns, que enriquecem nossas experiências a partir de suas histórias de vida e memórias. Dessa forma, a fonte principal para abordagem do tema desta pesquisa é a história oral, especificamente o trabalho com as entrevistas e diálogos. Esse trabalho tem o intuito de trabalhar com experiências e saberes dos povos indígenas, que tem muito a ser registrado.

Conforme conversas de orientação, o professor Elison me sugeriu trabalhar com a formação de professores a partir da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC, que estava ligada com outros trabalhos desenvolvidos por mim anteriormente. Entrei em contato com a coordenadora pedagógica do curso, professora Joziléia, que se mostrou solícita em ajudar no desenvolvimento de meu TCC.

Em julho de 2017, a partir de uma conversa com a professora Ana Lúcia Vulfe Nötzold que participaria da aula da professora Aline, surgiu a oportunidade de participar da aula de Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC⁴. Nessa aula com a turma de 2016, foram apresentados os materiais produzidos pelo LABHIN para os graduandos. No local a

⁴ Será utilizada em vários momentos desse trabalho a designação Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC, como uma forma de abreviação do nome completo do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina.

professora deu oportunidade de apresentar minha proposta de Trabalho de Conclusão de Curso e de conhecer um pouco sobre o perfil dos graduandos daquela turma.

A partir desse momento, conversei com a professora Aline, que faz parte da equipe de docentes da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC da turma 2016-2020. A ajuda da professora Aline foi essencial para esse trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pois ela me proporcionou a oportunidade de acompanhar as suas aulas ministradas para a turma da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC e também esteve sempre solícita a contribuir com o seu conhecimento sobre os povos indígenas durante conversas que tivemos entre julho/2017 a abril de 2018.

A proposta de pesquisa surgiu a partir das observações nas aulas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Algumas aulas acompanhadas foram compostas por exposição de pesquisas de professores de diferentes áreas da UFSC, com intuito de dialogar e trabalhar com alguns desses alunos indígenas, a fim de conhecer mais da sua cultura, língua, tradição e visão de mundo.

Durante estas observações feitas de julho de 2017 a março de 2018, ficou evidente em algumas falas de alunos, que o curso possibilita a ampliação dos seus conhecimentos sobre cultura dos não índios, sobre suas visões diante da história indígena no Brasil, e a ganhar maior autonomia para buscar seus direitos firmados na Constituição Federal de 1988, que garante uma educação escolar, diferenciada e intercultural nas aldeias. Referente a educação diferenciada:

[...] A interculturalidade fortalece a construção de identidade dinâmica, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedade onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores sociais. (CANDAU, 2012, p.245)

A educação intercultural está relacionada às políticas públicas, práticas educacionais, socioeducativas. A interculturalidade faz com que a o conceito de identidade cultural de cada povo seja reforçada e colocam professores indígenas como sujeitos de sua própria educação escolar, pois ele passa a assumir os lugares de educadores, diante das formações em magistério indígena e nas licenciaturas.

Portanto, o objetivo geral desse Trabalho de Conclusão de Curso é apontar quais as contribuições que a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina, traz para a formação dos graduandos indígenas

Guarani da turma de graduação que iniciaram em 2016 e ainda perceber de que maneira o conhecimento adquirido no Ensino Superior influencia no desenvolvimento da educação escolar indígena na *TI M'biguaçu*, na E.I.E.B *Wherá Tupã Poty Djá*.

A metodologia se baseou: no acompanhamento da turma e de cinco entrevistas realizadas com: uma docente da Licenciatura, com a coordenadora pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC e três graduandos Guarani da Terra Indígena (TI) M'biguaçu.⁵ Ainda nesse estudo são apresentadas informações sobre o curso de graduação a partir dos dois Planos Políticos Pedagógicos (2009, 2016) da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC, além de fazer a contextualização teórica a partir dos trabalhos dos autores que dialogam com as questões: a cultura Guarani: Brighenti (2010,2012); Nötzold e Rosa (2011), Rosa (2009) e Schaden (1974), direitos à educação intercultural: Gerlarch (2012), Brighenti (2012); Brighenti e Notzöld (2010), Apolinário (2015); Teixeira e Lana (2012), Baniwa (2012); Ferreira e Prado (2013); Rosa (2012). Sobre as licenciaturas Indígenas: Teixeira e Lana (2012), David, Melo e Malheiros (2013), Melo (2013, 2014), formação de professores: Azzi (2009); Nötzold e Rosa (2011) e que dialogam a respeito da educação escolar indígena: Notzöld e Rosa (2011), Gelarch (2012); Rosa (2009,2012,2017^{a,b}).

Dessa forma o TCC foi dividido em dois capítulos: Capítulo 1, intitulado: “*A história do povo guarani e a luta pelo direito a educação intercultural*”, apresenta um panorama sobre o povo Guarani, abordando os aspectos gerais sobre: organização social, cultural, linguística e tradição desse povo indígena. Seguido de informações da chegada dos povos indígenas em Santa Catarina e sua distribuição em território catarinense e as especificidades adquiridas durante sua história. E por fim trata da busca dos próprios povos indígenas pelos seus direitos e pela procura de uma educação intercultural que valorize suas raízes, sua língua materna e seu modo de ser e viver, apresentando as políticas escolares indígenas brasileiras e seus avanços na questão normativa e jurídica; e a conquista do direito a educação escolar indígena intercultural e do acesso a ensino superior voltado para os povos indígenas, debatendo a implantação das Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil.

O capítulo 2, intitulado: “*Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC e as contribuições para professores e para educação escolar Guarani*”, traz um panorama sobre a implementação do curso Licenciatura Intercultural Indígena na

⁵ Referente às entrevistas realizadas com os graduandos Guarani da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC, apenas uma foi gravada e transcrita e outras duas foram realizadas em forma de uma conversar acompanhada de anotações no formato de diário de campo, conforme pedido das entrevistadas.

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mostrando as especificidades das duas turmas (2011 e 2016) da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC, a partir dos Planos Políticos Pedagógicos (2009, 2016) com foco na turma de 2016, que observei e acompanhei suas atividades. Esse tópico do Trabalho de Conclusão de Curso trabalhará principalmente com as falas de três alunos Guarani da Licenciatura, pelo qual irei relatar quais são as contribuições que o curso de licenciatura traz para sua formação como professores e como ajudam a pensar e a desenvolver atividades na E.I.E.B *Wherá Tupã Poty Djá*, que fica na Terra Indígena M'biguaçu.

CAPÍTULO 1: A HISTÓRIA DO POVO GUARANI E A LUTA PELO DIRETO A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A história do povo Guarani no Brasil é ampla. Os primeiros Tupi tem sua origem na região Amazônica, há cerca de 2.500 anos e expandiram seus territórios para região sul do continente americano por questões que envolvem a busca de novos territórios devido ao crescimento populacional, condições climáticas e religiosas. Em questão linguística os Tupi/Guarani, possuem aproximadamente 45 línguas. Na questão das tradições e costumes, os Guarani apresentam alguns aspectos comuns da cultura Guarani e outros distintos dessa cultura, pois a cultura não é homogênea, ela carrega as influências geográficas e históricas que envolve o contato com as populações não indígenas, a partir da chegada dos europeus no Brasil. (NÖTZOLD; ROSA, 2011).

A história dos povos indígenas é marcada por resistências e lutas para conseguir manter suas terras, seus costumes, tradições, línguas diante do sistema de colonização, catequização fazia com que as suas línguas indígenas e culturas fossem invisibilizadas ou apagadas e tinha como justificativa de integração dos povos indígenas a sociedade ocidental, da modernização e “civilização”.

Os povos indígenas a partir das lutas dos movimentos indígenas, acompanhados de agentes sociais que surgem de forma expressiva na década de 1970, foram fortalecidos por meio de garantias constitucionais em 1988, as lideranças indígenas passaram a intervir mais no sistema educacional, exigindo escolas bilíngues e presença de professores indígenas nas aldeias.

A Constituição Federal de 1988 trouxe avanços na questão das demarcações de terras e garantiu a educação escolar bilíngue e intercultural, que fortaleceu as identidades, conhecimentos tradicionais e a cultura indígena. Com a construção de novas escolas indígenas nas comunidades passou a se exigir uma maior qualificação de professores indígenas. Portanto, criam-se políticas públicas que viabilizam o fornecimento de cursos de formação nos Estados voltados para cada povo indígena. Assim surgiu o Magistério Indígena, bolsas e sistema de cotas nas universidades e a criação de Licenciatura Intercultural Indígena no Brasil.

1.1: Uma breve história do povo Guarani e sua presença em Santa Catarina

Os europeus, quando invadiram as terras brasileiras no século XVI, encontraram populações com uma semelhança em termos linguísticos e culturais que estavam distribuídas entre a bacia rio Paraná/Paraguai. O termo Tupi foi usado à primeira vez de forma errônea para designar a língua do povo Tupinambá. Pesquisas arqueológicas apontam que os primeiros Tupis, sugeriram há cinco mil anos nos afluentes do Rio Madeira, localizado no estado de Rondônia. Porém por motivos da busca de uma terra sem males e por questões religiosas, parte desse grupo se separou e iniciou uma expansão territorial para outras localidades do Brasil, isso há cerca de dois mil anos, o que contribuiu para uma diferenciação cultural.

Grande parte dos povos indígenas encontrados pelos europeus nas terras da Bacia Platina⁶ falava dialetos Guarani, que dominavam todo litoral brasileiro e outras extensões localizadas no interior do país.

O tronco linguístico Tupi-Guarani engloba por volta de 45 línguas, os falantes da língua durante vários milênios se espalharam pela América do Sul. O grupo Tupi Guarani teve origem na região Amazônica, porém a cerca de 2.500 anos eles avançaram para o sul do continente americano em busca de novas terras, por causa das condições demográficas, climáticas e religiosas. (NÖTZOLD; ROSA, 2011).

A questão linguística correspondia a uma unidade cultural com diferentes denominações de subgrupos regionais e com uma maior mobilidade espacial. Além de uma diversidade de dialetos, práticas religiosas, aparência física. (SCHADEN, 1974). Não se teve um interesse por parte da metrópole de compreender os diferentes grupos, os europeus formavam núcleos conforme o seu interesse econômico e político.

No ano de 1604, os padres jesuítas fizeram tentativas de catequizar os Guarani que se encontravam no litoral catarinense. A Companhia de Jesus expandiu suas reduções em partes construtivas das colônias, que implicava sistemas de cristianização se efetivando no abandono dos costumes e línguas indígenas para atender a regras religiosas católicas.

O sistema colonial contou com confrontos, devido à imposição de um trabalho forçado submetidos às mulheres e aos homens indígenas, diante da efetivação de exploração econômica no Brasil. Além da tentativa de conversão ao cristianismo, os batismos na igreja foram utilizados para tentar capturá-los com mais facilidade as populações indígenas. Porém

⁶ Bacia Platina ou Bacia do Rio do Prata, bacia hidrográfica do América do Sul

uma forma de resistência foi invalidar o batizado e o fato de muitos terem preservado parte de sua cultura e religião, dança e canto.

No século XVI, cerca de 100 mil carijós viviam nas províncias do Rio Grande e Santa Catarina e com a presença das populações portuguesas sendo intensa tiveram que ocupar terras mais ao oeste da Bacia do Prata. Os Carijó⁷ que sobreviveram a escravidão migravam como uma forma de refúgio. Brighenti (2010) relata um registro de 1712, na ilha de Santa Catarina, feito por um francês, Frézier, que apontou a diminuição da população indígena na região (evidências de que permaneceram na região) diante da diminuição do interesse econômico de captura de escravos.

O contato com os não indígenas trouxe para a cultura Guarani uma profunda influência em seus costumes tradicionais, ou seja, muitos de seus hábitos sofreram mudanças, fazendo com que a língua, o sistema de saúde tradicional e a religião quase desaparecessem. Porém a língua Guarani sobreviveu ao longo de grande parte do processo de colonização no Brasil, apesar do contato com diferentes culturas, a preocupação e a luta dos Guarani de manter sua língua permaneceu, pois, a língua constituiu a identidade de seu grupo.

A cultura Guarani assim como as outras não é homogênea devido a grandes extensões geográficas, parte da cultura carrega contextos históricos, climatológicos e socioculturais para sua religião e para sua língua. (ROSA, 2009)

A presença da população indígena é demonstrada por pesquisas arqueológicas na ilha de Santa Catarina, comprovadas a partir de vestígios arqueológicos que mostram a presença da população indígena 400 anos antes da chegada dos europeus. A população local foi denominada Carijó, o nome Guarani foi aplicado depois em cartas e documentações de viajantes das expedições que embarcaram no Brasil. (BRIGHENTI, 2012)

Com a presença dos espanhóis e portugueses, os Carijós criaram medidas de sobrevivência adotando uma medida de não confronto direto, ou seja, de forma mais pacífica. Mantiveram uma rede de trocas, oferecendo alimentos e indicando os caminhos para europeus. (BRIGHENTI, 2010) . Porém houve resistência as medidas de opressão, de extermínio de sua população de sua cultura, tradição e língua durante toda a história dos Guarani, tudo isso foi feito a partir de estratégias de sobrevivência. Daniel Kuaray, contou que muitas práticas e rituais Guarani continuaram a ser realizados nas matas com o intuito de preservação de suas tradições.

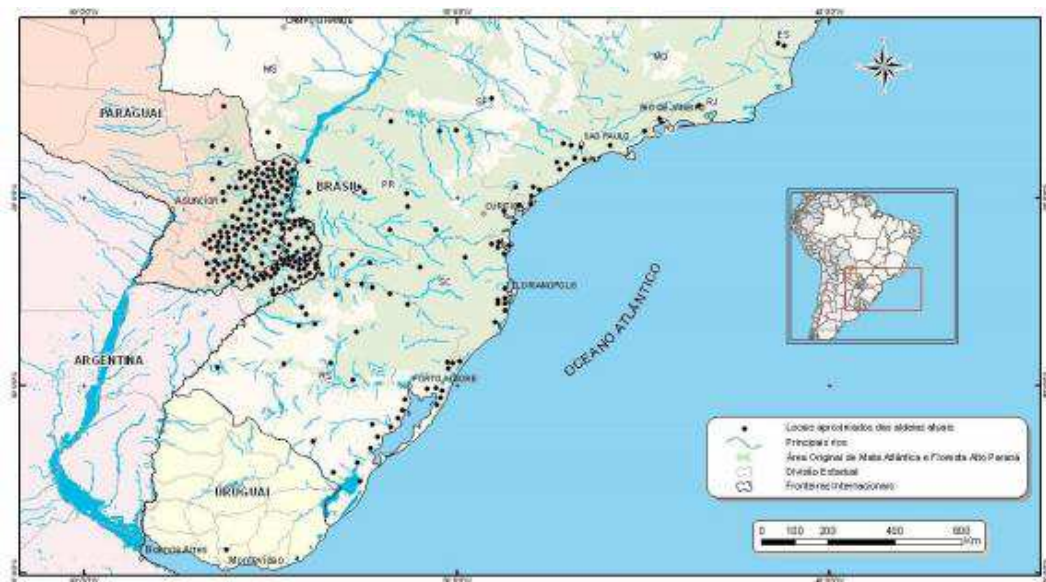
⁷ Nome utilizado em alguns documentos oficiais da época para designar o povo Guarani.

Os Guarani do Brasil Meridional são divididos em três grandes grupos maiores: Nhadeva; Mbya e Kaiowa. Esses grupos possuem diferenças linguísticas e peculiaridades envolvendo a cultura material e imaterial. (SCHADEN, 1974). Os Guarani contemporâneos estão localizados nas áreas do Cone Sul da América (Argentina, Brasil, Bolívia, Uruguai e Paraguai), porém seus territórios vão além das fronteiras entre os países, pois se considera muito mais as redes de sociabilidade e parentesco, o que faz com que eles estejam em constante migração. Portanto:

O território ocupado pelos Guarani não é exclusivo. Atualmente os Guarani utilizam pequenos fragmentos desses territórios, denominados de Terras Indígenas, em sua grande maioria ainda não regularizadas, o que torna vulnerável a permanência nessas aldeias. Algumas estão em situação de risco, como as áreas de domínio público nas beiras das rodovias; outras enfrentam situações de conflitos com pessoas que se dizem proprietárias e não admitem a presença da indígena e, algumas vivem de ‘favor’ sobre ‘terras alheias’, além da presença em unidades de conservação ambiental. (BRIGHENTI, 2012, p.45)

Os Guarani Mbya e Xipira estão presentes em centenas de aldeias em vários estados do Brasil e em outros países da América do Sul. Esses territórios serão mostrados na figura 1 abaixo.

Figura 1: Terras indígenas em Santa Catarina (Mbya e Xipira) ⁸



Fonte: Brighenti, 2010

⁸ Imagem disponível em: BRIGHENTI, Clovis Antonio. Povos indígenas em Santa Catarina. In: NÖTZOLD, Ana L. V.; ROSA, Helena A.; BRINGMANN, Sandor F(Orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação: Contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012, p. 44.

O mapa mostra as localidades das terras indígenas Mbya e Xipira no Cone Sul, abrangendo vários estados do sudeste e do sul brasileiro, além de países da América do Sul. O povo Guarani tem outras definições territoriais, que são especificadas por Brighenti:

[...] Os Guarani estabeleceram novos paradigmas para definição de fronteiras, não significando que ocuparam o território da mesma forma ao longo dos anos, pois as relações com outras sociedades os obrigava a redefinir estrategicamente as possibilidades de ocupação. Este é núcleo de análise de deslocamento Guarani, uma vez que não são e não se sentem estrangeiros, independentemente do país em que se localizam suas comunidades. Pelo contrário, sentem-se primeiramente Guarani, para num segundo momento e estrategicamente apresentarem ou negarem a identificação exigida pela legislação do país em que se encontram. (BRIGHENTI, 2010^a, p.15-16)

O povo Guarani está entre os maiores grupos indígenas da América do Sul nos países da Argentina, Uruguai, Bolívia e Paraguai e no Brasil, os Guarani vivem principalmente no litoral dos estados de: Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo. Linguisticamente o Tupi-guarani possui três principais grupos: Chiripa ou Nhandeva (significado: nós somos o que somos), Kaiowá (homens da floresta) e Mbya. Os grupos Guarani predominante no litoral são os Nhandeva e Mbya. (ROSA, 2009)

Segundo Brighenti o levantamento realizado até 2012, sobre a população Guarani em Santa Catarina indicava que: “Em Santa Catarina vivem 1.657 Guarani distribuídos em 21 aldeias/comunidades. Três aldeias partilham terras com as comunidades Kaingáng (Aldeias Limeira na TI Xapecó). [...]” (BRIGHENTI, 2012, p.42). Esse número tem a variação conforme atualização dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A população Guarani que vivem em Terras Indígenas (TI) em Santa Catarina se encontra nos municípios de: Araquari (TIs de Pirai e Pindoty); Balneário Barra do Sul (TI Conquistas); Biguaçu-SC (TIs M’biguaçu, Mymba Roka, Intanhaé, Amâncio); Chapecó (TI Araçai); Canelinha (TI Tawaí); Entre Rios (TI Linha Limeira); Guaruva (TI Yakã Porã); Imaruí (TI Marangatu), Itaiópolis (TI Bugio), Major Gercino (Wy’a); Palhoça (TIs Massiambu, Cambirela e Morro dos Cavalos) e São Francisco do Sul (Morro Alto e Yvy Ju). (BRIGHENTI, 2012, p.39)⁹

Os Mbya Guarani têm sua própria autodenominação, organização social, língua, economia e cosmologia, que mantém e valorizam, visando o fortalecimento da história do seu povo, que vai além da fronteira entre estados do Brasil e da América do Sul. (ROSA, 2009).

⁹As informações foram retiradas da tabela População Indígenas em Santa Catarina residindo em Terras Indígenas. As fontes utilizadas por Brighenti (2012) foram: Fundação Nacional da Saúde- FUNASA (2010) e do Conselho Indígena Missionário- CIMI (2011).

A terra sem mal ou a terra ideal para os Guarani, forma o modo de ser deles (*Teko*), pois permitem plantação, prática de caça e pesca, espaços sociais do convívio diário da comunidade. Muitos locais ocupados nos dias de hoje, não tem condições ideais para sobrevivência cultural e das suas gerações.

Com o crescimento da devastação da floresta Atlântica, o povo Guarani foi atingido, o que fez com que aumentasse a migração dos mesmos para acampamentos às margens das rodovias. A FUNAI ofereceu terras para que o Guarani se assentasse, porém estava negando o direito originário. A partir de reivindicações, os Guarani articularam-se de forma a mostrar que suas fronteiras vão além do espaço geográfico nacional.

As terras indígenas em sua grande maioria não são regularizadas, tornando a permanência da comunidade indígena é uma questão vulnerável, o que significa que a comunidade pode sofrer riscos por estarem na beira das rodovias e com possíveis conflitos com pessoas que dizem ser os proprietários das terras. “[...] Toda situação expõe a realidade de um povo que insiste em manter as bases territoriais. Ou seja, as condições fundiárias e ambientais das terras indígenas em Santa Catarina estão distante daquilo que almejam as comunidades Guarani.” (BRIGHENTI, 2012, p.45).

As questões ambientais, de uma terra imprópria, trazem impacto na própria agricultura. Muitas terras indígenas não são férteis para produzir alimentos para suprir as necessidades da comunidade. Muitas famílias têm que se locomover até a cidade para comprar no supermercado o seu próprio alimento.

Além de uma questão de subsistência, os Guarani expandem o seu território a partir das redes de sociabilidades, eles estão em frequentes expansões, pois segundo sua própria mitologia, estão em busca da terra sem males para ter condições de viver. A organização social Guarani é composta de famílias extensas, (compostas pelo casal, filhos, netos) dentro da comunidade.

Os Guarani são agricultores e cultivam: milho, feijão, mandioca, entre outras variedades de alimentos, além do cultivo de plantas medicinais. Muito da produção agrícola não é comercializada, pois é consumido e faz parte de rituais das próprias comunidades, como exemplo o milho que se transforma em uma bebida fermentada. A utilização do milho, também é muito significativa para batismo, o nome da criança é enviado por *Nhanderu* que em sonho revela a mãe e o pai o nome do seu filho (a) (BRIGHENTI, 2012). O batismo acontece nos primeiros meses dos anos com a colheita do milho.¹⁰

¹⁰ Informações obtidas pelos entrevistados.

Na questão econômica o Guarani Mbya vive: da agricultura, e da venda do artesanato (colares, brincos, pulseiras) se tornando uma forma de sustento da família. (ROSA, 2009). Muitos indígenas têm buscado a formação superior em várias áreas para ocupar funções essenciais dentro das suas aldeias. Essas funções são: de professores, agentes de saúde, coordenadores pedagógicos, presidente de associações, se tornando graduandos de advocacia para ajudar as aldeias nas questões da busca de direitos à educação escolar indígena intercultural e bilíngue, a terra indígena, direito a saúde, entre outros.

A manutenção da língua para o Guarani é um bem cultural, que tem significações que envolvem a história e sua identidade.

O Guarani, em termos de língua é basicamente oral; no entanto, recentemente surgiu a preocupação de registrar o que se fala, de escrever, inclusive para que a língua não se perca e, nesse sentido, a escrita tem sido um instrumento útil para fortalecimento da língua. (ROSA, 2009, p.39)

A linguagem Guarani dentro das escolas apresenta como uma necessidade e também um desafio, considerando a necessidade da escrita, pois segundo eles o conhecimento é passado basicamente através da oralidade. Há uma preocupação até hoje em relação à alfabetização na língua Guarani, pois não basta aprender a escrita é preciso manter a fala e a oralidade passada de geração em geração pelos mais velhos segundo sua tradição (ROSA, 2009).

A partir do contato com os não indígenas, do envolvimento e participação em debates referentes aos direitos indígenas, criou-se a necessidade de que as pessoas saíssem de suas aldeias para participar de eventos e atividades externas, além do cacique a outras pessoas foram atribuída essa missão, surgindo assim o cargo de Lideranças, que é formada em sua maioria por jovens, dessa forma, vem ganhando espaço fora das comunidades (BRIGHENTI, 2010). Essas lideranças junto com os Caciques vêm a cada dia mais debatendo e buscando os direitos territoriais, culturais, na área da saúde, além de buscar a formação de professores e de uma educação escolar indígena e promover diálogos.

As culturas indígenas possuem suas especificidades, diferenças e são contemporâneas¹¹. Além disso, possuem uma longa trajetória de presença no Brasil e em Santa Catarina. De fato:

¹¹ Destaco o termo contemporâneo, que foi utilizado por Daniel Mudukuru, que é escritor de literatura, professor e pertence o a etnia Mudukuru durante um evento realizado pelo curso de História da UFSC no dia 26/03/2018, no auditório do Centro de Filosofia e Ciências Humanas- CFH, pois exemplifica bem que os povos indígenas estão em constantes transformações, não ficaram parados no tempo como as maiorias dos livros didáticos colocam, eles a cada dia vêm buscando mais informações, se especializando.

A cultura indígena se refere à maneira de ver e de se situar no mundo, mas também a forma de organizar a vida social, política, econômica e espiritual de cada povo. Neste sentido, cada povo tem uma cultura distinta da outra porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria. (ROSA, 2017, p.161)

Ser Guarani é ter uma história, ensinamento, tradição, cultura, língua e seus dialetos e a espiritualidade. E a cada vez que passo a conhecer um pouco mais dessa cultura, vejo que ela possui grande diversidade e é cheia de significados. Terminei esse subtópico, com a fala de Daniel Kuaray, Guarani da Terra Indígena M'biguaçu, graduando da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC e professor indígena. Ao ser questionado sobre o que é ser Guarani ele afirma:

Ser Guarani é ser indígena, ter esse conhecimento de que a gente é nativo dessa terra. Ser Guarani é ser esse ensinamento o ano inteiro, a vida toda, esses vários processos para ser Guarani. Antes de você nascer tem toda uma preparação para que o filho que vai nascer, tem todo tipo de ritual durante nossa vida inteira, mas para mim como pessoa é muito legal a gente saber, então a importância, a nossa cultura a tradição, é também ser guerreiro da nossa própria história, que nem nossos avôs que lutavam para não perder a cultura, e a gente tá lutando também [...]. Estamos conseguindo mudar. (KUARAY, 2017)

1.2: A Constituição Federal de 1988: do direito ao acesso à educação intercultural na educação básica e superior

Por anos as escolas dentro das aldeias se tornaram instrumentos de submissão indígena, junto com as práticas de catequizações elaboradas com objetivo de “integrar” os povos indígenas a sociedade ocidental, considerada “civilizada”, que por sua vez impôs a sua língua e costumes. (GERLACH, 2012).

A escolarização indígena sempre fez um sentido inverso, ou seja, primeiramente impôs o conhecimento do não indígena, para depois de muito tempo propor medidas para interculturalidade e diálogos para a construção de um saber cultural indígena. Isso tudo aconteceu a partir do contato com os europeus que colocou seus diversos interesses para se pensar a educação indígena, um desses interesses era a catequizações dos povos indígenas, onde crianças e adultos eram submetidos às regras da sociedade e via sua identidade e língua se perder. Segundo Rosa (2012):

A educação escolar indígena trata especificamente de presença da escola dentro das aldeias, dentro das comunidades. Pensa-se a educação não apenas como valor cultural e étnico, mas do ponto de vista do ensino, da educação institucionalizada

pela escola e que, teoricamente, contempla os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Para povos indígenas, há que se considerar que a escola é uma instituição relativamente recente e exógena. No entanto, houve inúmeras tentativas de escolarização das populações indígenas no Brasil a partir de 1500, quando do contato com os colonizadores. Apenas para lembrar, destaca-se a empreitada missionária dos jesuítas, dos dominicanos, entre outros, atendendo a uma política de dominação e segregação. (ROSA, 2012, p.362)

Os processos de ensino aprendizagem dos povos indígenas foram subestimados e invisibilizados diante da sociedade ocidental, desde a chegada dos portugueses em território brasileiro no século XVI, trazendo uma grande degradação dos povos indígenas, sua cultura e da educação tradicional. A educação escolar para indígenas no Brasil passou por um longo processo de intervenção de grupos religiosos (jesuítas) e do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e posteriormente pela FUNAI e por outros órgãos estatais (PPP/LII, 2016). Ao tentar se constituir uma educação escolar indígena no Brasil, conforme interesses de vários grupos se fez negar as identidades culturais, através dos internatos para crianças indígenas. (ROSA, 2012).

A educação escolar indígena foi criada a partir de paradigmas políticos de integração. O indígena passou a ser visto como futuro da nação saindo de uma aldeia romantizada, da qual o indígena precisava ser tutelado.

Algumas escolas dentro das aldeias estiveram presentes desde o século XX, quando ainda era de responsabilidade do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). As escolas Guarani no período jesuítico estão presentes nos séculos XVI ao XVII, que vão de Santa Catarina, Rio Grande do Sul a parte do território do Paraguai e da Argentina. (ROSA, 2012).

A tutela implica em criar categorias nas quais os indígenas estivessem estruturados em política de proteção, que incluía a igreja, o trabalho agrícola e a escola. O regime de tutela incorporou a comunhão nacional sob a perspectiva do branqueamento. Dentre essas ideias estava a questão da catequização, promoção de casamentos entre indígenas e não indígenas e a ida das mulheres para cidades e fazendas faziam parte da tentativa de branquear a população brasileira. Brighenti reforça:

A população indígena em Santa Catarina é também resultado desse processo de miscigenação forçada. Ao nos depararmos com contextos de comunidade que perderam sua língua materna e se mesclaram com a população local, devemos ter em mente a intencionalidade do Estado brasileiro em fazer com que esse processo ocorresse. Ele não se efetivou de maneira natural ou por livre vontade dos indígenas. (BRIGHENTI, 2012, p.41)

A conquista dos direitos refletiu na abertura de políticas de assistência e sustentabilidade e contribuiu para o fim do sistema de tutela significou que povos indígenas se

representassem como cidadãos. Isso contribuiu tanto para a questão de atendimento diferenciado, a aplicação dos direitos e foi fundamental para se iniciar o processo de demarcação das Terras Indígenas (TI). A política de uma escola intercultural ficou durante um bom tempo somente no papel, houve poucos avanços na prática e na construção do ensino diferenciado.

Em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) passou a ter suas funções mais controladas pelo Estado referente à educação. Ao longo desse período de administração do SPI, por volta de 66 escolas foram implantadas até 1954 (APOLINÁRIO, 2015). Em 1951, no Brasil passaram a ser discutidas medidas de implementação de um modelo de escolas bilíngues que abrangesse a diversidade linguística dos povos indígenas brasileiros, tudo isso influenciado pela A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), porém as discussões não foram adiante, pelo fato do SPI, achar que a medida não estava dentro das possibilidades e nem da realidade.

Em 1967 o SPI, foi denunciado por corrupção e substituído pela FUNAI. A fundação Nacional do Índio, que assumiu uma posição integracionista, junto com apoio do capital estrangeiro no Brasil. As escolarizações nas comunidades indígenas foram primeiramente feitas a partir do conhecimento não indígena para poder depois concretizar uma educação intercultural que dialoga com saberes construtivos da própria cultura indígena.

Na década de 1970, os movimentos indígenas ganharam força. A luta se tornou organizada, em busca de seus direitos e de um novo formato de escola indígena, com a inclusão de suas práticas culturais e sua língua materna nas salas de aula. As reivindicações contaram com o apoio de acadêmicos e de instituições não governamentais durante a abertura da política no Brasil no período de declínio do regime militar (APOLINÁRIO, 2015).

As conquistas desses movimentos e lutas estão presentes na Constituição Federal de 1988, que por sua vez mudou as formas de política pública oficial indigenista de tutela jurídica, que decidia os destinos dos povos indígenas, dessa forma, a lei trouxe reconhecimento da cultura, da língua, da tradição, das crenças e organizações sociais conforme as especificidades de cada povo.

Os anos de 1970 e 1980 foram marcados pelas articulações e encontros realizados pelos organizadores indigenistas e indígenas, visando à concepção de uma legislação a favor das populações indígenas, diante de um país em plena ditadura militar, que significou um sistema de repressão de ideias, ações diante de um governo autoritário, dentro desse cenário político, passam a se reforçar a ideia de redemocratização do país e de valorização da educação indígena, pelo qual a língua deveria ser ensinada. Com a preocupação da educação

dos povos indígenas, várias pesquisas foram realizadas para o desenvolvimento de uma modalidade educacional que respeitasse o direito indígena, porém mesmo na década de 1980, o discurso oficial ainda não considerava a cultura.

A educação indígena foi fruto das transformações ligadas pela busca do direito a igualdade, que está relacionado diretamente ao acesso a uma educação de qualidade. De forma geral, o direito a educação diferenciada encontra-se na formulação de políticas específicas que permita a transmissão cultural ao mesmo tempo em que prepara o aluno a conviver em espaços públicos. (TEIXEIRA; LANA, 2012). Portanto:

A promulgação da Constituição Federal brasileira em 1988 possibilitou pensar a educação escolar indígena como um espaço de gestão de saberes específicos e diferenciados a partir da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas. Contudo, criar um novo pensamento para romper com as velhas práticas, continua sendo um desafio. Uma nova educação escolar indígena exige um repensar, um refazer dos paradigmas no campo educacional e das relações de alteridade entre indígenas e não-indígenas. Uma nova territorialidade emerge desse debate e desafia educadores e gestores públicos a compreender a nova dinâmica e contribuir com os povos indígenas na conquista do espaço próprio. (BRIGHENTI; NÖTZOLD, 2010, p.22)

A conquista de uma educação escolar indígena diferenciada veio a partir da força dos povos indígenas que foi decisiva para iniciar um novo modelo de educação escola indígena. Ou seja:

A Constituição de 1988 vem trazer mudanças significativas respeitante à questão indígena no Brasil, com o reconhecimento do direito à diferença sociocultural e étnica. É no seu artigo 210, que é assegurada às comunidades indígenas o uso das línguas maternas e processos tradicionais de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações culturais indígenas conforme rege o artigo 215 e ainda pela LDB. (APOLINÁRIO, 2015, p. 136)

Ainda segundo Apolinário (2015) a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) em 1996, garantiu o ensino fundamental ministrado na língua portuguesa e também nas línguas maternas dentro das comunidades indígenas prevista no artigo 32. A LDB, que prevê a garantia da autonomia das escolas indígenas de definir o ensino a partir de conteúdo específico de cada realidade e cultura indígena. Dessa forma:

Respeitar a identidade cultural do povo é compreender a relação que seus membros têm com o mundo, assim como identificar quais são os mecanismos que os impedem de praticar e transmitir livremente seus costumes e seu conhecimento ancestral, da forma que o convir. Esta é a base com que a educação indígena deve ser pensada. A partir do desenvolvimento desta compreensão, a chance de que as medidas e políticas públicas criadas tenham maior alcance e êxito cresce, pois é como se aprende tradicionalmente na escola: só que respeitando o que conhecemos. (GERLACH, 2012, p.183)

Compreender e respeitar a identidade cultural, nos ajuda a entender formas de aprendizagem tradicionais e perceber a luta dos Guarani pela preservação e manutenção da sua cultura e a escola tem o papel fundamental nessa dinâmica.

Para a escola indígena se constituir como instituição de ensino, ela contou com a Constituição Federal de 1988 e com a LDB, que definem o direito de uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue, porém muitas vezes encontram obstáculos no não desenvolvimento de políticas públicas e por parte do Estado no que se refere à garantia da implementação da legislação e na lei que garante esses direitos mencionados.

A FUNAI ficou responsável pela educação escolar indígena até 1991, quando um decreto presidencial, passou essa responsabilidade para o Ministério da Educação (MEC), que delegou as funções de políticas públicas para os municípios e estados atenderem as demandas das comunidades indígenas (ROSA, 2012).

A ideia de uma escola indígena intercultural foi inaugurada também com a Constituição Federal de 1988 e teve sua regulamentação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que definiu e regulamentou a educação diferenciada, respeitando a necessidade e interculturalidade dentro das práticas pedagógicas, surgindo as primeiras experiências com as escolas interculturais, que vão passar por processo gradativo de investimento e um processo de valorização do ensino aprendizagem de cada povo. Segundo Gersem Baniwa:

O direito de acesso a uma escola própria é resultado de luta dos povos indígenas. Além disso, a educação escolar indígena é um direito conquistado no âmbito mais amplo da luta mundial dos direitos humanos. A luta histórica por direitos humanos no mundo pós-colonial e pós-contato contribuiu para a conquista dos direitos específicos dos povos indígenas, dentre eles, o acesso à educação indígena no cenário internacional representou o próprio reconhecimento da humanidade e da cidadania indígena. [...] (BANIWA, 2012, p.77)

O novo perfil dessas escolas previsto pela Constituição Federal de 1988 passou por discussões entre as lideranças, Secretária do Estado da Educação e professores, referente a uma escola diferenciada, bilíngue e multicultural. (NÖTZOLD e ROSA, 2012). A constituição trouxe novos paradigmas envolvendo a educação escolar indígena e o currículo que deve ser diferenciado, que vise à autonomia das comunidades e das escolas respeitando a autodeterminação de cada povo. (SANTOS, 2012). Sendo assim:

A ideia de escola indígena específica, diferenciada e intercultural no âmbito das políticas públicas governamentais foi inaugurado no Brasil pela constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de

1996 que definiu a escola indígena como responsável por assegurar aos povos indígenas uma educação “diferenciada”, onde o eixo seja o respeito intercultural e a necessidade de adequar os conteúdos e prática pedagógicas às realidades vivenciadas pelas comunidades indígenas. A escola diferenciada e intercultural surge, portanto, como contraponto ao modelo de escola colonial integracionista. (BANIWA, 2012, p. 69-70)

Na Constituição Federal de 1988, a seção II: da cultura o artigo 210 que diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”¹². O artigo garante o reconhecimento ao direito das línguas maternas indígenas (um diferencial na educação escolar) e a preservação das práticas culturais, crenças e tradição e a seus próprios processos de aprendizagem.

A legislação colocou os povos indígenas como protagonistas da educação escolar, a partir das decisões e de formação do quadro de professores indígenas e de programas de formação específica. “A Constituição Federal de 1988 foi o primeiro documento que abordou em seu discurso o interesse por políticas voltadas aos indígenas, isto é, inovou o cenário da educação ao propor ações para outro grupo da sociedade brasileira”. (FERREIRA; PRADO, 2013, p.2556)

Dessa forma as escolas passaram a constituir um espaço de sistematização de saberes que envolveram o conhecimento tradicional, junto com discussões de direitos, garantindo uma escola com novo perfil que leva em conta a revitalização linguística e as suas especificidades culturais.

A lei se tornou uma forma de legitimar a educação escolar indígena, e se tratou da implantação das escolas dentro das aldeias. Além da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base Nacional de 1996, passou a garantir o atendimento dos interesses indígenas. Com a garantia das leis a escolas e a formação de professores, passam a trazer a reflexão para as mudanças, ao fazer com que as Secretarias de Estados da Educação e Ministério da Educação (MEC) implantassem medidas que dão suporte a uma educação diferenciada, e valorizassem a cultura, língua e tradição de cada etnia.

A Secretária do Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), acompanhado de outros estados da Região Sul, realizou um Fórum da Educação Escolar Indígena da Região Sul, que expôs um trabalho referente à formação de professores, isso aconteceu em

¹²Artigo da Constituição Federal de 1988 retirado do site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Florianópolis em 1997. Em 1999, acontece a formação a nível médio e Magistério de professores Kaingáng e Xokleng, com duração de 5 anos envolvendo cerca de 47 professores indígenas. Um dos motivos para os Guarani não participarem dessa formação estava ligada a demanda insuficiente de professores e pela pouca presença de escolas Guarani no Estado naquela época. Com a luta da comunidade e das lideranças Guarani, se abriu novas escolas e se desenvolveu políticas para a formação de professores Guarani (ROSA, 2012).

As últimas três décadas foram marcadas pela presença das escolas dentro das aldeias indígenas. As construções das escolas vêm da reivindicação das próprias comunidades indígenas que veem na escola a possibilidade de sistematização dos saberes indígenas e não indígenas, formando um diálogo entre os saberes tradicionais e conhecimento advindo da base curricular. A questão da educação intercultural vem se destacando entre as políticas públicas no país, rompendo a questão do povo brasileiro possuir uma única identidade, propagada no imaginário da população brasileira e assumindo uma sociedade pluriétnica. A educação intercultural possibilitou que pessoas de etnia e cultura diferentes se efetivassem.

A Constituição Federal passa a garantir por lei a educação bilíngue dentro das escolas indígenas, porém passa a exigir também que os professores indígenas possuam o ensino fundamental e médio para serem professores. Com a exigência de qualificação e formação superior pelo Ministério da Educação (MEC), passa-se a criar políticas públicas para a formação de professores indígenas para atender as necessidades das comunidades indígenas. Houve o fornecimento de bolsas de estudos em faculdade particulares, criou-se o Magistério Indígena, permitindo que indígenas lecionassem no educação infantil de suas escolas. Depois foi criado o sistema de cotas nas universidades estaduais e federais e por fim foram implementadas as Licenciaturas Interculturais Indígenas no país, que serão abordadas no próximo subtópico.

1.3: Processo de implantação dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena no Brasil

A interculturalidade pode ser compreendida como um processo de consolidação das propostas democráticas dentro de um universo que possui grande diversidade cultural. Nas discussões sobre a interculturalidade e direitos humanos, a questão dos direitos dos povos indígenas vem se apresentando ainda como um debate em aberto.

Durante a afirmação dos direitos dos povos indígenas a educação diferenciada e bilíngue passou a ser ofertada pelo Estado, o que proporcionou uma educação com mais qualidade e igualdade de condições ao acesso.

Dessa forma, o estado brasileiro teve que se organizar e providenciar um documento com o objetivo de definir parâmetros de política nacional para a educação escolar indígena. O documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, redigido em 1993, estabeleceu princípios para prática pedagógica respeitando a diversidade cultural de cada povo indígena e estabelecendo um modelo de formação de professores indígenas para assumir a docência e gerenciar suas próprias escolas, o resultado da formação de professores foi à publicação de matérias. Esse documento segundo o MEC reuniu fundamentos políticos, históricos, pedagógicos e antropológicos que estruturaram a proposta de uma escola intercultural, bilíngue e diferenciados para os povos indígenas e contribuíram para construção de um currículo diferenciado e específico a realidade de cada comunidade.

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) é um instrumento internacional aprovado em 1989, que tratou da questão indígena. Porém somente em 2004 que foi ratificada e promulgada a Convenção 169. Esse convênio trabalhou a relação entre a proteção da língua materna e os conhecimentos tradicionais, além da perspectiva de ensino e como resultado:

[...] identifica-se no texto que a educação indígena deverá também atender aos fins de: (I) passar conhecimentos da língua nacional como um todo e (II) em contrapartida, informar a população nacional não-indígena sobre as culturas indígenas de modo a eliminar os preconceitos. (TEIXEIRA; LANA, 2012, p.124)

Os Estados que estão ligados ao Convênio 169 OIT, aceitaram como obrigatório o dever de reformular as políticas públicas de cooperação com os povos interessados, a partir de suas necessidades particulares, as histórias, conhecimentos específicos, valores e sistemas que envolvam a questão econômica e social. Seguindo a transferência progressiva de responsabilidade para o desenvolvimento dos programas dos povos em detrimento dos reconhecimentos do direito dos povos indígenas de criar suas próprias instituições de ensino envolvendo a preservação, recuperação da sua língua materna, sempre gerando a igualdade dentro das comunidades.

O convênio garante ao sujeito indígena o direito de definir seu próprio destino a partir de desenvolvimento regional e global conforme o interesse dos povos indígenas, isso envolve também a questão da educação.

A demanda pelo curso superior de Licenciaturas Interculturais Indígenas começou a ser atendida nos anos de 2001, para atender a necessidade de formação de professores nas escolas das aldeias. Após isso houve a demanda de jovens indígenas que ao terminarem o ensino médio buscaram se profissionalizar em várias áreas, ligadas a Ciências da Terra, Medicina, Direito. A primeira turma de Licenciatura Indígena foi implantada na Universidade Federal do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em 2011, no final do mesmo ano a Universidade Federal de Roraima (UFRR) criou curso específica para formação de professores indígenas.

O Ministério da Educação (MEC), abriu um edital para implementação de Cursos de Licenciaturas Interculturais em universidade estaduais e federais, com intenção de garantir uma educação escolar de qualidade e ampliação da oferta de turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio dentro das escolas nas aldeias. A partir de medidas que garantissem a formação de professores, aumentou a oferta de educação escolar indígena, principalmente para ensino fundamental, devido ao aumento também de recursos. A expansão do ensino nas comunidades indígenas se deu a partir da Lei 9394 LDB de Dezembro de 1996,¹³ e do Plano Nacional da Educação (PNE). Todos esses avanços foram possíveis graças à mobilização dos povos indígena e políticas de universalização ao ensino básico no Brasil, trazendo inovações na metodologia estruturais e dos materiais didáticos.

Várias experiências foram construídas em torno de projetos educacionais envolvendo a educação e a formação de professores, porém se percebe uma diversidade de povos, culturas e tradições, o que torna o processo um pouco mais complexo. O número de professores indígenas aumentou nos últimos anos, poucos deles cursaram o magistério indígena, que é requisito para a educação diferenciada, intercultural e bilíngue, contudo há uma grande variação desse nível de escolaridade dentro das regiões do Brasil. O MEC ficou responsável pela questão da formação de professores. Como resultado:

A Agência Brasil, em 2007, apresentou a seguinte estatística oferecida pelo MEC: dos aproximadamente oito mil professores que ensinam nas escolas indígenas, 64% completaram o Ensino Médio e 13,2%, o Ensino Superior. Não obstante, a pesquisa indica que 12,1% dos professores somente têm completo o Ensino Fundamental e 9,9% nem sequer concluíram esse nível de ensino. (TEIXEIRA: LANA, 2012, p.141)

¹³Para mais informações sobre a lei de nº 9.394/96 acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

As estimativas em 2007 apresentavam uma baixa porcentagem de professores com ensino superior ou magistério. Mas, da Secretaria de Educação Continuada e do Ministério da Educação passou a ofertar: formação inicial e continuada em nível médio, o Magistério Indígena com etapas presenciais nos centros de formação, segundo a SECAD/ MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), havia apoio financeiro e técnico para realização dos cursos. Também foi ofertada a formação em nível superior para professores indígenas, as Licenciaturas Interculturais.

Conforme David; Melo e Malheiro (2013), os dados fornecidos pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena na Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (CGEEI/SECADI/MEC), o número de alunos indígenas corresponde a 0,1% de 6,3 milhões de graduandos matriculados no país apenas 6.336 são alunos indígenas são apresentados mais dados do IBGE que mostram a questões do ensino básico e superior a seguir que:

O Brasil tem atualmente uma população de 896 mil indígenas, o que representa 0,47% da população nacional (IBGE, 2012). De acordo com o *Censo Escolar 2010*, último que traz dados da educação indígena, existem 246 mil índios no ensino básico, da educação infantil ao ensino médio, o que corresponde a 0,5% do total de matrículas nesse nível de ensino no país (INEP, 2011). Essa é uma conquista histórica das populações indígenas brasileiras, que estão adentrando também as universidades. (DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013, p.113)

Com os avanços no processo de educação superior indígena, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), a partir do Ministério da Educação. E com os editais abertos em 2005, vêm se organizando Instituições de Ensino Superior, as Licenciaturas. O PROLIND é um programa que fornece e auxilia a formação de professores que são docentes de educação básica nas escolas indígenas, sua convocação iniciou com a abertura do edital em junho de 2008, com intuito de estimular o desenvolvimento dos cursos de Licenciaturas Interculturais no ensino superior estadual e federal e formar professores de ensino fundamental e médio para lecionarem nas comunidades.¹⁵

O primeiro edital do PROLIND, tinha o objetivo de mobilizar as instituições de ensino superior a implementar políticas de formação superior indígena permitindo aos estudantes o acesso ao curso de graduação específico, que tem uma proposta curricular diferenciada e flexível, que possibilite que graduandos possam ter o acesso à Universidade.

¹⁵ Informações obtidas no site: retirado do link: <http://portal.mec.gov.br/prolind/>. Acesso no dia 20/04/2018.

[...] Além disso, os editais deveriam fomentar a implementação de cursos que integrassem ensino, pesquisa e extensão e promovessem a valorização de termos relevantes para esses povos indígenas, como língua indígena, gestão de territórios e sustentabilidades, entre a manutenção de cursos em andamento, a implementação de novos cursos, a elaboração de propostas de cursos como as comunidades beneficiadas, e o apoio a permanência de estudantes indígenas nos diversos cursos de graduação das IES. (MELO, 2014, p. 72)

Melo (2014) segue dizendo que as pesquisas, seminários e livros promoveram e a troca de experiências, geraram discussões envoltas no ensino superior para os povos indígenas e as acesso diferenciado. O ensino superior se expande aos poucos, a partir das reivindicações dos movimentos indígenas.

As universidades estaduais e federais vêm criando novos cursos de bacharelado e licenciatura específica e vem aumentando as ações afirmativas e sistema de cotas. São iniciativas importantes, pois valorizam o conhecimento indígena e fazem com que haja uma reflexão entre a experiência dos indígenas nas cidades e nas universidades.

As Licenciaturas Interculturais Indígenas se tornaram um meio de acesso dos povos indígenas ao ensino superior acompanhado de cotas¹⁶, porém ela disponibiliza transporte, alojamento e alimentação para permanência do graduando e é reservado às populações indígenas. Isso garante a permanência do graduando durante a formação.

A Universidade Federal de Goiás (UFG) ofereceu uma turma em 2006, com cinco anos de duração e em 2013 disponibilizou 60 vagas para o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, destinado aos povos indígenas da região Araguaia-Tocantins, destinada a professores indígenas.¹⁷

A Unochapecó, em 2009 junto com o convênio da Secretária de Educação de Santa Catarina, iniciou o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, tendo suas aulas realizadas na Universidade e nas Terras Indígenas, a carga horária estipulada foi de 4.215 horas. O objetivo era garantir a formação de docentes envolvendo diferentes áreas do saber, habilitando eles a trabalhar com educação infantil, ensino médio e em determinadas disciplinas do ensino médio. As aulas da primeira turma foram realizadas na E.I.E.B Cacique Vânhkre (Terra Indígena Xaçepó). A segunda turma teve suas aulas na Escola Indígena de Educação Básica Fennó (T.I. Toldo Chimbangue). Os estudantes receberam o título de licenciado em quatro

¹⁶ Cotas são as reservas de vagas dentre de instituições privadas e públicas para grupos específicos (povos indígenas, estudantes de escolas públicas com baixa renda e negros).

¹⁷ Informações retiradas do site da UFG: <https://www.ufg.br/n/59725-inscricoes-abertas-para-licenciatura-intercultural-indigena-na-ufg>

áreas: Ciências Sociais, Matemática e Ciência da Natureza; Pedagogia e Línguas, Artes e Literatura.¹⁸

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) iniciou suas atividades da Licenciatura indígena em 2010, após longo processo de discussões para efetivação do curso. O ingresso aconteceu de forma bienal, com duração de quatro anos (3.550 horas), com o objetivo de formação de professores pesquisadores, para atuarem nas escolas indígenas, respeitando suas diversidades culturais e linguísticas. As turmas são formadas pelos grupos (Baniwa, Nhengatu e Tukano). Foram abertas 120 vagas (40 para cada grupo), sendo que essa turma teve 72 formandos.¹⁹

Foram mencionadas três universidades que implantaram as Licenciaturas Indígenas a partir do edital PROLIND, pensando na formação de professores indígenas de cada região além das especificidades de cada povo, para exemplificar que o edital abrangeu várias regiões.

²⁰

Dessa forma, no capítulo 2 será apresentado o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis-SC, que é o tema desse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de forma a pensar quais as contribuições que a licenciatura traz para a formação de professores Guarani e na educação escolar indígena na Terra Indígena M'biguaçu.

¹⁸ Informação retirada no site da Unochapecó. Para mais informações acessar o link: <https://www.unochapeco.edu.br/indigena>

¹⁹ Informações obtidas no site: <http://www.ensinosuperiorindigena.ufam.edu.br/>

²⁰ Existem outros cursos de licenciatura intercultural Indígena no Brasil, porém as escolhas foram mostrar um pouco os objetivos do curso, que é a formação de professores indígenas a partir de aspectos culturais e linguísticos de cada povo. Para depois adentrar no curso da Universidade Federal de Santa Catarina.

CAPÍTULO 2: LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA DA UFSC E AS CONTRIBUIÇÕES PARA PROFESSORES E PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI

Com a educação escolar indígena que visa à diversidade cultural de cada povo indígena, veio à necessidade da formação de professores indígenas em âmbito Federal. Os cursos de formações desses professores indígenas auxiliam o aprofundamento teórico e metodológico, além de possibilitar a elaboração e publicações de materiais didáticos específicos de cada povo, direcionada às práticas escolares, o que contribui para a divulgação de elementos étnicos e culturais indígenas.

A formação de professores é um dos pontos importantes da política pública e efetiva o direito dos povos indígenas à educação, mantendo equilíbrio entre ensino bilíngue e as práticas das técnicas de transmissão de conhecimentos tradicionais. A Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão-SECADI, garante a qualidade da educação escolar a partir da formação inicial de professores indígenas com Magistério indígena em nível Médio e formação continuada, através de cursos técnicos e na preparação de professores no Nível superior, a partir da implementação das Licenciaturas Interculturais Indígenas em universidades estaduais e federais. Teixeira e Lana, dizem que: “O objetivo principal é garantir educação escolar de qualidade e ampliar a oferta dos quatro anos finais do Ensino Fundamental e implantar o Ensino Médio nas terras indígenas.” (TEIXEIRA ; LANA, 2012, p. 142)

A necessidade e a exigência do Ministério da Educação (MEC) pela qualificação para professores em nível superior vêm para atender as demandas das escolas indígenas das comunidades, em ter uma equipe de professores indígenas atuando dentro das escolas. A partir disso o debate pelo Ensino superior ganhou destaque.

Os cursos de formação de professores têm como objetivo auxiliar os professores e aperfeiçoar o conhecimento entre a teoria e a metodologia, junto com a elaboração de materiais didáticos específicos, principalmente na língua do seu povo e direcionados às práticas em sala de aula, o que só contribui para o fortalecimento da cultura, e quando os trabalhos são publicados ou divulgados possibilita que outras pessoas tenham conhecimento dos elementos étnicos e culturais de seu povo.

Os Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena pelo Brasil, tem se tornado uma das principais formas de acesso ao ensino superior, se diferenciando das outras formas de

ingressos (sistema de ações afirmativas/cotas e bolsas de estudos) aos demais cursos, pelo auxílio de permanência de seus estudantes na universidade, alojamento, auxílio transporte auxílio-alimentação, para se manter durante o processo de aulas presencias que faz parte da alternância pedagógica (proposta diferenciada em relação o Tempo Universidade, pelo qual eles permanecem em período de aulas durante duas a três semanas).

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina abrange a formação superior dos povos Guarani, Xokleng/Laklãnõ e Kaingang, para trabalharem como professores dentro das escolas indígenas das suas comunidades/aldeias.

Dessa forma, farei um panorama do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC, falando da implantação e das especificidades da turma de 2011 e 2016, que eu acompanhei pessoalmente e aonde investiguei as contribuições do curso para a formação de professores Guarani e para a educação escolar, a partir das falas dos três entrevistados Guarani que moram na Terra Indígena (TI) M'biguaçu.

2.1: Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (Turmas de 2011 e 2016)

A Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina foi criada a partir de conversas de professores da Universidade, lideranças e membros das comunidades indígenas, Comissão Interinstitucional para Educação Superior Indígena (CIESI) e por técnicos da Secretaria do Estado da Educação, Comissão de Apoio aos povos indígenas e do Conselho Indigenista Missionário (MELO, 2013).

No ano de 2004, um grupo de trabalho CIESI foi criado com a participação da FUNAI, Fórum de Pró-Reitores do Brasil e da Comissão Nacional de Professores Indígenas entre outros, e ficaram com a responsabilidade de criar propostas pedagógicas para os cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas. (MELO, 2014)

O curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, foi construído a partir do trabalho de uma equipe da instituição e interdisciplinar e CIESI, acompanhada com representantes dos povos indígenas (Guarani, Kaingang e Xokleng), no cenário da educação indígena. O processo todo se solidificou na UFSC no ano de 2006, através do Grupo de Trabalho e Educação Superior Indígena, que foi integrado a Comissão de política de Ampliação de Oportunidade de Acesso Socioeconômico e Diversidade Étnico-Racial.

O GT, integrado por pesquisadores desta universidade afeitos à temática indígena, técnicos da Secretaria do Estado da Educação (SED) e membros de entidades indigenistas, apresenta a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG), em dezembro de 2006, a proposta de implantação do Cipó Imbé- Núcleo Interinstitucional de Educação Escolar Indígena. (PPP, 2009, p.5)

O Projeto Político Pedagógico foi aprovado em 2009, e foi ratificado pela Secretária de Educação Continuada e pela Câmara de Ensino (UFSC). Dentre as referências utilizadas para embasamento do projeto está a Constituição Federal de 1988, Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os Povos indígenas, Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Lei 9.394/1996); as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; PROLIND; demandas diferenciadas do ensino superior; demandas territoriais e ambientais dos povos indígenas entre outros (PPP/LII, 2016).

Esses diálogos e formulações do Projeto Piloto do curso de licenciatura duraram alguns anos, até finalmente em novembro de 2010, acontecer o primeiro vestibular para curso de Licenciatura Indígena da UFSC. O curso de licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC se destinou aos povos Guarani, Kaingang e Laklãnõ- Xokleng, que estão lecionando nas escolas indígenas e bem como os demais membros da comunidade que tenham interesse de promover a educação escolar e gestão escolar.

O curso foi destinado aos povos indígenas do Bioma Mata Atlântica, aos: *Guarani* dos estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Paraná, Espírito Santo, Santa Catarina e São Paulo. Pertencentes ao grupo Tupi Guarani, tronco Linguístico Tupi. Eles são classificados linguisticamente como Mbya, Nhedeva/Xipira. Seu território compreende terras baixas que vai da bacia do Paraná-Paraguai até litoral.

Aos *Kaingáng*: Paraná; São Paulo; Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Os *Kaingáng* pertencem ao grupo Jê do sul do Brasil, tronco linguístico Macro Jê, distribuídos em aldeias e reservas indígenas. O seu território estende-se pela região do planalto, onde existem mata de araucária e regiões de campos.

E aos *Xokleng\Laklãnõ*: Santa Catarina. Os *Xokleng* pertencem ao grupo Jê do tronco linguístico Macro-Jê são parentes próximos dos *Kaingáng*, porém possuem dialetos diferentes e aspectos culturais distintos. O seu território geralmente se encontra em terras intermediárias do planalto até litoral.

O curso foi estruturado em forma presencial com articulação em dois tempos: Tempo Universidade que englobou aulas no campus da UFSC/Florianópolis, conforme datas

estipuladas e o Tempo- Comunidade: direcionado à orientação de estudos e projetos de pesquisa. Contando no final do curso com produção do Trabalho de Conclusão de Curso.

O vestibular ofertou 120 vagas, sendo 40 vagas para cada povo (Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ). A primeira turma iniciou em 2011, tendo sua conclusão em 2015. O curso se iniciou em 14 de Fevereiro de 2011, e foi coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Vulfe Nötzold até agosto do mesmo ano, quem assumiu posteriormente a coordenação foi o Prof. Dr. Valmir Francisco Mauro, que permaneceu até julho de 2012. Em agosto de 2012 até novembro de 2015, quem coordenou o curso de licenciatura Intercultural Indígena, foi o Prof. Dr. Lucas Melo Reis Bueno. Esses coordenadores fazem parte do quadro de professores do Departamento de História da UFSC. (PPP, 2009)

A tabela abaixo traz informações pontuais do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica- turma 2011:

Tabela 1: Informações gerais do curso de Licenciatura Intercultural Indígena- Turma 2011

Denominação	Eixo norteador	Vagas	Habilitação	Terminalidades	Carga horária
Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica	Territórios indígenas: questão Fundiária e Ambiental no Bioma Mata Atlântica	120 vagas (40 para cada povo)	Educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental	-Licenciatura da Infância -Licenciatura das linguagens - Licenciatura das Humanidades - Licenciatura do Conhecimento Ambiental	3.348 horas divididos em 8 semestres

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir de informações retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso 2009 da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ)

O curso teve como eixo norteador as questões: Ambiental no Bioma Mata Atlântica e Questão Fundiária com o objetivo voltado a licenciatura infantil: formação inicial de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental nas escolas indígenas, além da ênfase das licenciaturas em linguagens, humanidades e conhecimento ambiental.

Conforme a tabela 1: as terminalidades envolveram as questões: fundiárias, território indígena e ambiental, com formação para licenciatura infantil, linguística (línguas indígenas Guarani, Kaingáng e Xokleng), direitos indígenas e ênfase em gestão ambiental, dentro de uma formação de 4 anos (3.348 horas) divididas em etapas de estudo (aulas de manhã e à tarde), que visa contemplar todos os estudantes, oferecendo transporte, auxílios financeiros e

todo suporte para permanência e alimentação, durante os dias das etapas presenciais na Universidade.

A tabela 2 mostra o quadro de disciplinas do curso ofertadas para a turma de 2011, conforme o Plano Político Pedagógico (2009) da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC:

Tabela 2: Matriz Curricular da turma de 2011

Fase	Disciplina
1ª Fase	- Laboratório de Ensino de Língua Indígena I (Guarani, Kaingáng e Xokleng/Laklãnõ) - Língua Portuguesa I - História Indígena (Pré e Pós- Colonial) - Pensamento Ocidental - Iniciação ao Discurso Científico - Introdução às tecnologias de informação e comunicação
2ª Fase	-Laboratório de Ensino de Língua Indígena II (Guarani, Kaingáng e Xokleng/Laklãnõ) - Organização Social Indígena - Mitologia Indígena I (Guarani; Kaingáng e Xokleng/Laklãnõ) - Direitos Indígenas I - Gestão, Controle e Monitoramento das Áreas Indígenas. - Metodologia de Pesquisa I
3ª Fase	- Biodiversidade e Sociodiversidade - Territórios e Territorialidades - Laboratório de Ensino de Língua Indígena III - Gestão Educacional Indígena - Saúde Indígena I (Guarani; Kaingáng e Xokleng/Laklãnõ)
4ª Fase	-Organização do Trabalho Escolar I -Alfabetização em contexto bilíngue -Infância Indígena -Metodologia de Ensino I
5ª Fase	-Etnomatemática I -Práticas corporais I -Laboratório de Ensino de Arte Indígena I -Introdução a Educação especial e às Políticas Educacionais de Inclusão -Estágio I
6ª Fase Turma 1	- Laboratório de Ensino de Língua Indígena IV (Guarani, Kaingang eXokleng/Laklãnõ) -Literatura Indígena -Língua Portuguesa II - Literatura - Arte Indígena II -Práticas Corporais II
6ª Fase Turma 2	-Mitologia Indígena II (Guarani; Kaingáng e Xokleng/Laklãnõ) - Direitos Indígenas

	<ul style="list-style-type: none"> - Direito Ambiental - Antropologia - Patrimônio Material e Imaterial - Cartografia e Georeferenciamento dos Territórios Indígenas
6ª Fase Turma 3	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes Tradicionais no Bioma Mata Atlântica (Guarani; Kaingáng e Xokleng/Laklãnõ) - Conservação e Regeneração das Formas - Projeto de Sustentabilidade - Gestão da Água - Saúde Indígena II (Guarani; Kaingáng e Xokleng/Laklãnõ) - Etnomatemática II
7ª Fase	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologia de Pesquisa II (Três terminalidades) - Metodologia de Ensino II (Três terminalidades) - Estágio II (Três terminalidades) - TCC (Três terminalidades)
8ª Fase	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do Trabalho Escolar II - Organização do Trabalho Escolar III - Apresentação dos TCCs e da produção de um desenho curricular de escola específica (Guarani, Kaingáng e Xokleng/Laklãnõ)
	Atividades Acadêmicas- Científico- Culturais

Fonte: Tabela adaptada. Projeto Político Pedagógico, 2009.²¹

O objetivo do curso de Licenciatura Intercultural da UFSC se volta à formação de professores em nível de magistério, produção de material didático, línguas, Educação de Jovens e Adultos indígenas, práticas de revitalização cultural, saúde indígena, direito fundiário e territorial, além de outros temas relevantes os povos indígenas.²²

A formatura da primeira turma (2011) do curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica aconteceu no dia 09 de abril de 2015.²³ “[...] dessa turma se formaram 78 alunos, foi a maior turma de formatura de graduação, de licenciatura que nós tivemos aqui na UFSC”. (SHILD, 2018).²⁴

Assim como a primeira turma da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC, a segunda turma participou do edital do PROLIND e teve que ser pensada, elaborada a partir de novo PPP, como outra proposta de formação e aprovado pela universidade. Joziléia Shild narrou que:

²¹Informações retiradas da tabela do item 11.3.1 intitulado Distribuições das disciplinas por fase, Créditos e Carga horária (Três turmas simultâneas), do Projeto Político e Pedagógico 2009 do Curso de licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica- UFSC, p. 31 a 33.

²²Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica -Guarani, Kaingáng e Xokleng, Florianópolis, 2009 .

²³Para mais informações sobre a formatura da primeira turma da licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC, é só acessar o site: <http://noticias.ufsc.br/2015/04/diversidade-emocao-e-conquista-a-primeira-formatura-de-licenciatura-intercultural-indigena-da-ufsc/>

²⁴ Foram 75 formandos no dia 09 de Abril de 2015 e 3 graduando que se formaram no gabinete do reitor em outro momento. Informações obtidas na secretaria do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC.

No primeiro edital trabalhavam com educação infantil, a formação era para educação infantil e séries iniciais, agora esse novo edital é para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, então essa é uma grande diferença, eles tiveram que reconstruir o PPP e passar por uma aprovação no conselho universitário, e aprovar essa norma turma. (SHILD, Entrevista, 2017)

A segunda turma iniciou em março de 2016, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Antonela Maria Imperatriz Tassinari, docente do Departamento de Antropologia da UFSC. O processo seletivo se destinou a professores indígenas em exercício de magistério e aos interessados em trabalhar com processos educacionais indígenas. A seleção, que foi via vestibular específico contou com a prova de conhecimentos gerais na temática indígena; atividade escrita na língua indígena e uma carta assinada pela liderança apresentado o candidato e dando referências de seu pertencimento a comunidade indígena.²⁵

Em entrevista com Joziléia, coordenadora pedagógica da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC, ela narrou sobre o número expressivo de graduandos que já possuem Magistério Indígena ou graduação em outra área, além do que muitos deles já possuem uma larga experiência em sala de aula. Isso possibilita uma nova visão, uma troca de conhecimentos e qualifica tanto a turma como as aulas preparadas pelos professores da licenciatura.

A turma de 2016 foi estruturada e começou o curso com número reduzido de 45 alunos (15 de cada povo), segundo a coordenadora pedagógica, a decisão de manter uma turma mais reduzida está ligada a questão da qualidade do curso e pela decisão de se fazer mais processos seletivos para iniciarem outras turmas em cada ano, porém por cortes de verbas do governo Federal tiveram que adiar essa medida. A previsão de término da turma de 2016 é para 2020. Objetivo do curso é formar educadores indígenas que sejam habilitados a desenvolver atividade na educação básica para o ensino fundamental e médio nas escolas indígenas. Ou seja:

[...] objetivo é justamente dar continuidade nessas ações feitas nas escolas, dentro delas, nas comunidades, por que esse envolvimento, a procura por conhecimento e por efetivar uma educação diferenciada, eles tem feito isso através de várias ações, buscado dentro da comunidade, tanto com os sábios, como com os mais velhos, buscando auxílio nos museus. Tem ações: saberes indígenas, que o museu Marque desenvolve através das escolas indígenas em alguns anos, vários projetos de magistério, [...] o objetivo dessa formação, ou dessas formações de cursos e tal, dessas interações é melhorar efetivamente e fazer uma educação intercultural [...]. (FRANCISCO, 2017)

²⁵ Os alunos da licenciatura, durante discussão e debates no evento: I Seminário de Línguas indígenas do Sul da Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Xokleng (13 a 14/11/2017), pelo qual participei, colocaram a importância do vestibular exigir a escrita na língua indígena, pois faz com que os jovens indígenas que pretendem ingressar no curso, tenham interesse em valorizar a língua materna.

A tabela 3 sistematiza as informações principais do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC- turma 2016:

Tabela 3: Informações gerais do curso de Licenciatura Intercultural Indígena- Turma 2016

Denominação	Eixo norteador	Vagas	Habilitação	Terminalidades	Carga horária
Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica	Territórios e Conhecimentos Indígenas no Bioma da Mata Atlântica	45 (15 vagas para cada povo)	(Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)	-Licenciatura em Artes e Linguagens -Licenciatura do Conhecimento Ambiental	3.852 horas/aula (8 semestres)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações retiradas do Projeto Político Pedagógico/LII 2016 do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (Guarani, Kaingáng e Laklãnõ- Xokleng)

O curso da turma 2016, da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC tem foco nas questões territoriais, ambientais, artes e linguagens. As terminalidades do curso se focaram na área da Licenciatura do Conhecimento Ambiental: com intuito de trabalhar com o educador indígena, os usos e cuidados com os recursos naturais presentes em seu território, além de formar o professor em gestor ambiental. As terminalidades da Licenciatura em Artes e linguagens: procuram trabalhar com o educador na área das Artes e das Línguas Materno-Paternas aproveitando os elementos da Cosmologia e Mitologia e são desenvolvidas na 5ª e 6ª fase, a turma será direcionada conforme o interesse de área de pesquisa. (PPP/ LII, 2016)

Além das terminalidades propostas no PPP LII/2016 citadas acima, fazem parte do curso, matérias de direito indígena, que trabalha a compreensão e apreensão dos preceitos legais envolvendo a terra indígena e a escolas indígenas e a oferta de Projeto de Pesquisa de I a VII, com o objetivo de interligar a realidades das diversas comunidades e a teoria (contextualização). A formação de professores Guarani, Kaingáng e Xokleng/ Laklãnõ, procura relacionar a realidade cultural e social de cada um, segundo a legislação nacional sobre a educação escolar indígena. Toda a formação visa a criar condições teóricas e metodológicas que envolvem práticas dos professores, envolvendo a reflexão e construção dos Planos Políticos Pedagógicos das suas escolas.

As ações do curso se envolvem na defesa dos direitos indígenas referentes ao seu território, ao conhecimento tradicional, além de questões sobre a política, cultura, social e econômica. A organização curricular do curso procura promover a interação e articulação com instituições educativas, conforme a realidade de cada etnia, da mesma forma que a turma de 2011, o curso foi constituído em Tempo Universidade, períodos presenciais de aulas no

campus UFSC- Florianópolis, que são divididas em etapas de aulas em torno de 15 dias e o Tempo Comunidade, destinado aos estudos orientados, com os projetos de pesquisa. E possuem também orientação acadêmica desde o primeiro semestre, conforme a temática de pesquisa que cada graduando escolheu desenvolver.

O conteúdo curricular se baseia na formação de professores e gestores em escolas indígenas de educação básica e em diferentes espaços das comunidades. Visando formação de jovens e adultos e pensando as especificidades e as práticas pedagógicas na educação especial.²⁶

Dentro dos dois primeiros semestres a turma se organiza por etnias, porém também cursaram matérias em comum. Na 3ª e 4ª fase a formação é mais específica voltada para a língua Indígena (Guarani, Kaingáng e Laklãnõ/ Xokleng), a 5ª fase fica voltada para os estudos nas Terminalidades de Arte e Linguagens ou Conhecimento Ambiental, que fica a escolha do graduando, além do comprimento do estágio obrigatório que acontecerá nos últimos 4 semestres, são direcionadas as séries finais do Ensino Fundamental e para Ensino Médio, buscando reflexão e a vivência das práticas educacionais, através de projetos, metodologias e a teorias. (PPP/LII, 2016)²⁷

Abaixo segue a tabela completa das disciplinas do curso oferecidas para a turma 2016, conforme o PPP/LII (2016):

Tabela 4: Matriz Curricular da turma 2016

Fase	Disciplina
1ª Fase	- Língua indígena I (Guarani, Kaingáng e Laklãnõ/Xokleng) -Projeto de pesquisa e Ação I - Língua Português-Brasileira I (Guarani, Kaingáng e Laklãnõ/Xokleng) - Mitologias Indígenas I
2ª Fase	-Língua indígena I (Guarani, Kaingáng e Laklãnõ/Xokleng) -Projeto de pesquisa e Ação II -Língua Português-Brasileira I (Guarani, Kaingáng e Laklãnõ/Xokleng) -Mitologia Indígena II - Libras (Guarani, Kaingáng e Laklãnõ/Xokleng)
3ª Fase	- História Indígena (Pré e pós- colonial I) - Projeto de pesquisa e Ação III - Antropologia I - Direitos Indígenas I - Língua indígena III (Guarani, Kaingáng e Laklãnõ/Xokleng)

²⁶ Durante o acompanhamento da turma 2016, alguns espaços de diálogos mostraram a preocupação dos professores indígenas em dar suporte para alunos com necessidade especiais.

²⁷ Informações obtidas no PPP (2009) da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. UFSC.

4ª Fase	<ul style="list-style-type: none"> - História Indígena (pré e pós- colonial II) - Projeto de pesquisa e Ação IV - Antropologia II - Direitos Indígenas II - Língua indígena IV (Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng)
5ª Fase	<ul style="list-style-type: none"> - Patrimônio Material e Imaterial I - Projeto de pesquisa e Ação V - Metodologia de Ensino - Estágio I <p>Conhecimento Ambiental</p> <ul style="list-style-type: none"> - Controle e Monitoramento de Áreas Indígenas - Saberes Tradicionais no Bioma Mata Atlântica <p>Artes e Linguagens</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arte I - Literatura Indígena
6ª Fase	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do Trabalho Escolar - Gestão da Água - Patrimônio Material e Imaterial II - Estágio II <p>Conhecimento Ambiental</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saúde Indígena - Projetos para Sustentabilidade <p>Artes e Linguagens</p> <p>Artes II Literatura II</p>
7ª Fase	<ul style="list-style-type: none"> - Estágio III (Guarani, Kaingang e Xokleng) - Produção Material de Apoio Audiovisual I - Cartografia e Reconhecimento do Espaço Geográfico Indígenas - Projeto de Pesquisa e Ação VI
8ª Fase	<ul style="list-style-type: none"> - Estágio IV (Guarani, Kaingang e Xokleng) - Produção de Material de Apoio Audiovisual II - Projetos de Pesquisa e Ação VII
	<p>Atividades Acadêmicas- Científico- Culturais (atividades incluem: visita a museus, sítios arqueológicos, bibliotecas, arquivos públicos, laboratórios, instituto de pesquisa, etc.)</p>

Fonte: Tabela adaptada do Projeto Político Pedagógico 2016 da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica²⁸

²⁸ Informação retirada do PPP/2016, no item 7.6 Matriz curricular: Distribuição Disciplinas- Departamento/ Centros- Carga Horária/PCC, páginas 39 a 42, disponível no link: <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2016/04/PPP-LII-2016.pdf>,

Nessa turma de 2016, o Trabalho de Conclusão de Curso será substituído pelo Projeto de Pesquisa e Ação, onde as temáticas serão voltadas para os eixos de trabalho com as disciplinas e a integração. O Projeto Político Pedagógico/LII (2016) explica:

Nas novas turmas, o TCC deixará de vigorar. O estudante acompanhará durante todo seu percurso a disciplina Projeto de Pesquisa e Ação (I a VII), que ofertará a possibilidade de articulação de temática desde o primeiro semestre, consubstanciando um eixo de trabalho a conjugar as disciplinas, a integração universitária- cursos regulares, programas de pós-graduação, núcleos e laboratórios de pesquisa, estudantes, docentes, TAEs, os projetos das comunidades indígenas em execução ou elaboração, interesses de temas etc. a favor um exercício interdisciplinar. Os docentes responsáveis por essas disciplinas consubstanciarão a conjugação entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, acompanharão e monitorarão os alunos em suas trajetórias, organização diagnósticos, projetos, textos, etc. em substituição aos trabalhos de conclusão de curso. (PPP/LII, 2016, p. 47)

Por fim, a luta pela política de regularização do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC, envolve a expectativa de institucionalizar o curso, a fim de constituir a contratação de professores efetivos para o curso, ofertar novas turmas para os próximos anos e melhorar a questão do próprio investimento e políticas de permanência dos alunos indígenas.

Muitos alunos falam da falta de recurso e dos atrasos nos depósitos das bolsas permanências do MEC, que é reflexo também do corte dos financiamentos pelo Governo Federal que refletem diretamente nesses auxílios, que ainda está se estruturando, para oferecer cada vez condições melhores.

2.1.1: Acompanhamento das atividades da turma 2016

Em Julho de 2017, iniciei o acompanhamento das aulas e atividades da turma de 2016, da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, por intermédio da Professora Ana Lúcia Vulfe Nötzold, e da professora Aline Ramos Francisco, que permitiu que eu acompanhasse suas aulas durante as etapas de julho/2017, novembro/2017 e março de 2018. Além da contribuição com informações, relatos de suas experiências, a professora Aline concedeu uma entrevista que foi contextualizada nesse trabalho e na qual falou sobre a importância da Licenciatura, formação de professores e educação escolar indígena.

As aulas da licenciatura que acompanhei, estiveram pautadas em espaços de construções de saberes, ou seja, havia um diálogo entre os docentes da licenciatura e os graduandos indígenas (Guarani, Kaingáng e Xokleng/Laklãnõ). Em alguns momentos, as aulas da professora Aline, foram concedidas para diálogo entre pesquisadores de várias áreas (Medicina, Linguagens, História, Geografia, Psicologia) da UFSC, que desenvolvem trabalhos com as populações indígenas.

Os momentos mais interessantes, me fizeram perceber que assim como nas comunidades, os espaços de conhecimentos da Universidade não ficam só dentro da sala de aula, acontecem várias atividades, em vários locais da UFSC.

Os acadêmicos indígenas participam junto com os outros alunos da universidade, em momentos de atividades musicais, eventos sediados pela UFSC, almoçam no restaurante universitário, tem o contato com núcleos de pesquisa na universidade. O Tempo Universidade também abre portas para conhecer a cidade, ir ao cinema, participar de eventos da UFSC, acaba sendo um espaço de aprendizado e de reflexões sobre as vivências, provocando mudanças no modo de agir e pensar. (MELO, 2014)

Na primeira etapa participei de atividades envolvendo a apresentação do trabalho feito pelo Laboratório de História Indígena da UFSC; teve o momento de troca de conhecimento entre um médico do HU que é responsável pela conservação do Horto, que queria conhecer mais dos conhecimentos dos alunos em plantas medicinais utilizadas nas aldeias e o diálogo entre a professora do Departamento de Letras que apresentou o seu trabalho e conversou com os alunos sobre as várias formas de gramática na língua portuguesa fazendo um paralelo com as línguas indígenas.

Na etapa de novembro/2017, acompanhei o seminário de línguas indígenas do sul da Mata Atlântica, onde se mostrou a importância da língua como identidade a ser fortalecida e dos espaços escolares como uma forma de registrar, e construir conhecimentos a partir da cosmologia, memória e história. Outras questões foram abordadas em relação à produção precária de material específico pelo Estado de Santa Catarina, que não prioriza a educação escolar indígena e do trabalho realizado por eles em produzir matérias e dicionários na língua materna. Falaram também da importância do desenvolvimento de atendimento específico a alunos com necessidades especiais nas escolas, indígenas. Com isso, percebi que a turma de 2016 possui em seu currículo a disciplina voltada para educação a especial.

Na etapa de março/2018, acompanhei as aulas da professora Aline de História Indígena Pré e Pós-Colonial e acompanhei algumas atividades como a palestra da Literatura. Durante essas etapas eu realizei as entrevistas que são as fontes principais para temática desse

TCC. Durante esses processos também pude dialogar com alguns indígenas Kaingáng e Xokleng/Laklãnõ e os Guarani, esse espaço oportunizou um grande aprendizado.

As entrevistas foram realizadas em diversos momentos dessas etapas. A primeira entrevista foi realizada com a professora Aline, logo depois das minhas primeiras participações nas aulas da licenciatura, já havia quase definido a questão principal da pesquisa, ao observar as falas e os diálogos dos alunos Xokleng/ Laklãnõ, Guarani e Kaingáng. A entrevista me fez compreender mais a trajetória da professora Aline, conhecer os alunos indígenas a partir das falas dela, que já fazia um ano que trabalhava com eles. Sem contar que ela me ajudou em vários momentos, tivemos vários diálogos onde a partir da experiência e conhecimento dela eu aprendi mais sobre os povos indígenas.

Não sabia ainda qual grupo iria me abrir espaço para dialogar. Conversei um pouco com várias pessoas. Eu tinha interesse em continuar a trabalhar com os Guarani, mas queria que o espaço fosse aberto por eles. Daniel, foi uma das pessoas que mais abriu espaço para o diálogo, me ajudou a compreender mais sobre os Guarani, sobre as especificidades de cada comunidade. Após isso, entrevistei Gennis e Silvana, que são assim como Daniel, são moradoras da TI M'biguaçu. A entrevista consistiu em saber sobre a trajetória de vida e profissional, além de saber quais são as contribuições da Licenciatura para a formação deles e para a educação escolar nas escolas em que eles lecionam.

Além dos diálogos, fui convidada a conhecer a aldeia *Yynn Moroti Wherá* que fica na Terra Indígena M'biguaçu. Na E.I.E.B *Wherá Tupã Poty Djá*, através do convite do Daniel Kuaray, que oportunizou um momento de conhecimento sobre a história da aldeia e das formas de trabalho na escola indígena, além de um momento durante a aula de português, em que os alunos do 6º ano contaram contos e mitos que aprenderam no seu dia a dia. Uma das coisas que observei a partir das falas da Professora Aline e da Joziléia que é coordenadora pedagógica da Licenciatura Intercultura Indígena da UFSC, é a importância que os professores indígenas dão ao conhecimento dos alunos, as formas de didática são significativas e estão relacionadas com o cotidiano dos alunos, com o contato com a natureza, com a casa de reza, nos espaços físicos da escola e da aldeia.

A convite da professora Aline da Licenciatura Intercultura Indígena da UFSC, participei da semana de cultura na aldeia Bugio, na *TI Laklãnõ*, localizada no município de José Boiteux. As atividades aconteceram na E.I.E.B *Vanhecu Pattê*, houve apresentação de teatro da história dos Xokleng/Laklãnõ, além de um desfile de pinturas corporais, apresentadas pelos alunos da escola.

Além desses momentos citados, houve outras oportunidades de conversas com os graduandos durante os horários de almoço, e outros espaços da universidade. Todos esses momentos foram importantes para conhecer as histórias de vida de alguns deles, além de aprender um pouco mais sobre os seus aspectos culturais, tradições e formas de educação tradicional que envolve o modo de ser Guarani e de ver o mundo e sobre a educação escolar indígena nas suas aldeias e saber o quanto é importante para eles estarem na Universidade, isso acrescenta muito para suas formações profissionais e pessoais.

2.2: Contribuições da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC para formações de professores Guarani da Terra Indígena M'biguaçu

A formação específica de professores indígenas veio conforme a reivindicação da comunidade, pois muitos professores não possuíam formação superior ou magistério. A formação desses professores é feita por órgãos públicos e organizações não governamentais, por intermédio das secretarias de educação. A valorização se dá devido à construção das escolas e da demanda de garantir uma escola que corresponda com a sua cultura e modo de viver.

O professor indígena prepara os alunos para o conhecimento da sociedade nacional, eles elaboram os calendários escolares e os projetos políticos pedagógicos das suas escolas além de planejamento estrutural das aulas e das avaliações, levando em conta a formação da educação intercultural e bilíngue, muitos deles se preocupam com as transformações ocorridas na escola e na aldeia. “[...] O professor apresenta a necessidade de uma autonomia didática que se expressa no seu cotidiano de seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar desafios do processo ensino- aprendizagem e da educação.” (AZZI, 2009, p. 36)

O professor Guarani tem o reconhecimento da educação vinda da *Opy* (casa de reza), que é considerada por eles uma escola tradicional no qual eles reconhecem como aprendizagem essencial das suas raízes e da sua cultura. A aprendizagem expressiva vem das práticas de trabalhos realizadas pelos Guarani dentro de seu cotidiano. Mas se valoriza também a necessidade do aprendizado a partir da escrita, até mesmo a fala tem necessidade de transcrição para que com o tempo não se perca os seus conhecimentos. (NÖTZOLD; ROSA, 2011).

A formação no ensino superior soma-se com as lutas na questão de gestão de território e demarcação de terras indígenas, pois possibilita o acesso aos conhecimentos de direito e

debates interculturais. Se de uma forma é uma demanda das Secretárias do Estado da Educação e pelo MEC, pela formação continuada, tendo em conta as necessidades da aldeia, por outra é uma oportunidade de diálogo com os saberes não indígenas e a busca de conhecimento para dar continuidade a manutenção e luta pela demarcação de terra, reconhecimento dos direitos e a inclusão dentro do ensino superior.

Um dos pontos positivos da formação de professores implica no aumento de professores indígenas nas escolas das aldeias e na contribuição para alfabetização da língua materna de cada grupo. Quando se normatizou o ensino escolar indígena diferenciado e bilíngue, muitos professores não indígenas lecionavam nas escolas não possuíam o domínio da língua indígena e não tinham um material de apoio, dessa forma muitos indígenas trabalharam como monitores bilíngues nas escolas e passam a ganhar mais destaque após a formação. Algumas escolas ainda possuem os monitores bilíngues que auxiliam professores não indígenas, exemplo a E.I.E.B *Wherá Tupã Poty Djá*, com a formação, muitos tomam espaços como professores. Sobre a questão da linguagem, a língua indígena é a língua principal a ser estudada na escola, seguida do português e inglês ou espanhol, conforme o conteúdo de cada escola indígena.²⁹

Ao ser questionado sobre os pontos positivos da Licenciatura Intercultural Indígena, Daniel Kuaray, comenta sobre como a licenciatura possibilita o estudo da história indígena de outros povos indígenas, estuda a sua própria língua e ajuda a preparar para a sala de aula, além disso:

[...] foi bastante interessante assim, por que é algo direcionado para nós, você pode estudar a história indígena, estudar a própria língua, conhecer os outros povos também que a gente não tinha muito contato assim, a gente conhecia é claro que eu e minha mãe conhecia vários Kaingáng, Xokleng [...], mas saber um pouco mais da história é interessante tá aprendendo, os pontos positivos são esses, essa didática diferenciada, que para nós é muito bom e ajuda prepara para sala de aula, eu já inclusive já trabalhei vários assuntos que os professores colocam ali, os indígenas não sabem tudo sobre os indígenas [...] (KUARAY, 2017)

O curso oferece quatro semestres de Laboratório de Ensino de Língua Indígena (Guarani, Kaingáng e Xokleng), a matéria contribui para a questão normativa e gramatical da língua indígena. Sobre a contribuição da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC, para a formação de professores, Daniel Kuaray relata:

²⁹Informação obtida através da visita feita à E.I.E.B *Wherá Tupã Poty Djá*, no mês de abril de 2018. No local conversei com os professores indígenas e o diretor da escola que não é indígena, sobre a questão de materiais disponíveis na escola, formas didáticas, sobre as disciplinas ofertadas nas escolas que é igual ao currículo das escolas não indígenas, mas incorporada com elementos da educação tradicional, aspectos culturais. Além dessas informações conversei sobre o funcionamento administrativo e estrutural da escola.

Então, a licenciatura ela começa a fazer com que a gente consiga se enxergar também como professor e entender mais sobre os nossos direitos, por mais que gente tá lá na escola, às vezes é o papel, um diploma que impede de fazer qualquer outra coisa. Vários professores mais velhos que lutaram tanto por isso sabe, por que não tinha como você dar aula e você estudar ao mesmo tempo, essa era a dificuldade e a licenciatura proporcionou isso. Para mim como professor poder dar aula e poder estudar é muito bom, porque tudo que eu consigo aprender eu repasso para os alunos, repasso para outros professores que não estão estudando ainda, a fazer tal coisa, um relatório, como entender esses direitos, quais leis falam da educação escolar indígena. Tem professores que estão entrando, fico me perguntando por mais que sejam novos eles perguntam como se tivesse muita experiência sabe, então para mim em sala de aula começou a mudar. E eu comecei a ver a educação escolar indígena com vários olhos diferente, eu sei que sou indígena e sei que sou professor, eu sei que eu tenho direito, então você consegue se colocar mais em uma posição em si, para falar com a secretária, eles respeitam mais quando você tem um papel, querendo ou não um diploma [...]. (KUARAY, 2017)

Uma questão muito presente na fala do Daniel como Guarani e de outros alunos da licenciatura Kaingáng, Xokleng é a questão do empoderamento deles como professores e o reconhecimento que a própria Secretária de Educação do Estado passa a valorizá-lo e a ouvi-los um pouco mais. Mas, ainda existem determinadas questões que são complicadas na relação entre os professores indígenas e algumas Secretarias de Estados da Educação, pois elas muitas vezes não consideram o diploma da Licenciatura como válida devido à formação com divisão em terminalidades.³⁰

Outro fato muito presente nas falas é a questão da oportunidade de estar nas salas de aula trabalhando como professores e conseguir estudar. Em conversas informais me contaram que outros professores das escolas ajudam a dar continuidade às atividades deles no período em que eles estão no tempo Universidade que dura em torno de duas semanas.

O curso possibilita o acesso e troca de muitos conhecimentos, eles socializam vivências e experiências, conhecem a cultura do outro, seja ele Guarani, Xoklen/Laklãnõ ou Kaingáng, encontra suporte para compreender as leis, o seu direito, estudar a sua língua, encontra mecanismos que contribuem ainda mais para a sua comunidade, e se fortalecer como professor em sala de aula.

A licenciatura traz vantagens para a formação dos professores, pois adquirem mais conhecimento na área do direito, educação, história, meio ambiente e linguagens. Ao falar da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Daniel Kuaray diz:

[...] não é um curso que só fica numa aérea, não só na área de didática por exemplo; vamos montar um planejamento, não vai, tem área de direito, de história de linguagem, todos os professores começam a trabalhar em conjunto, por exemplo, como a gente faz em nossa comunidade. Qual o seu trabalho de pesquisa? O meu é sobre ervas medicinais, então quais os professores vão falando, fala sobre direito né,

³⁰ Informação obtida em diálogo com a Professora Dr^a Ana Lúcia Vulfe Nötzold.

sobre legislação ambiental, sobre a terra. Sobre a história também é a mesma coisa, a gente consegue mais formação e ajuda na nossa autonomia, por causa disso, a gente consegue se fortalecer como indígena, primeiro como indígena e a respeitar os outros colegas também e nós, nos sentimos professores também e de entender um pouco mais o processo sobre a educação, por que a educação está sempre mudando as leis, então tem que saber mais sobre isso. (KUARAY, 2017)

Muitos professores acabam reforçando cada vez mais a importância de trazer a educação tradicional indígena para dentro dos espaços escolares, envolvendo os alunos e comunidades na construção do conhecimento escolar indígena. Tudo contribuiu para a formação profissional e para a formação pessoal dos graduandos da licenciatura, eles estão sempre na busca de conhecimento que possa ajudar a compreender sua história, unir a questão do que está nos documentos e a memória indígena de acontecimentos históricos, pois eles estavam presentes, observando, conviveram e contarão isso para os filhos e netos.

Dessa forma sistematizei em tópicos outros pontos essenciais nas falas de Daniel, Gennis e Silvana, graduandos Guarani. Para eles a contribuição do curso de Licenciatura Intercultura Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC, para suas formações são³¹:

- Contribui para o aumento do conhecimento em relação ao direito e a autonomia, para exigir os direitos e se inserir melhor na sociedade, pois os indígenas hoje não conseguem viver só em comunidade, não tem mais os recursos (alimentos) que se tinha antes.
- Envolve a questão da afirmação de direitos;
- Ajuda na reafirmação como indígena e como professor.
- Habilitação para lecionar para séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, pois a escola já possui ensino médio e curso técnico em meio ambiente;
- Aumento de professores indígenas nas escolas das aldeias;
- Torna-se uma oportunidade dos povos indígenas para estudar, pois o curso possui aparatos que se adequam a necessidade dos povos indígenas;
- Oferece possibilidades para os graduandos se manterem no curso através do auxílio transporte, alimentação, auxílio financeiro (bolsa), oferta de alojamento na própria universidade, que ainda está em processo de estruturação e de luta para conseguir melhorias;
- Possibilidade de dialogar com trabalhos acadêmicos e com a realidade nas aldeias;
- Prepara o professor para a sala de aula;
- As terminalidades ajudam a trabalhar com as aéreas que cada um tem afinidade;
- Contribuiu para aprovação de muitos dos graduandos da licenciatura no concurso para professore indígena do Estado de Santa Catarina em 2017.

A licenciatura, de modo geral, consegue fazer como que o professor tenha suporte didático, metodológico, conhecimento das leis, reforço para a escrita da língua indígena. Tudo isso possibilita que ele consiga também ter um reconhecimento profissional pessoal e por parte da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina. O que faz com que eles passem

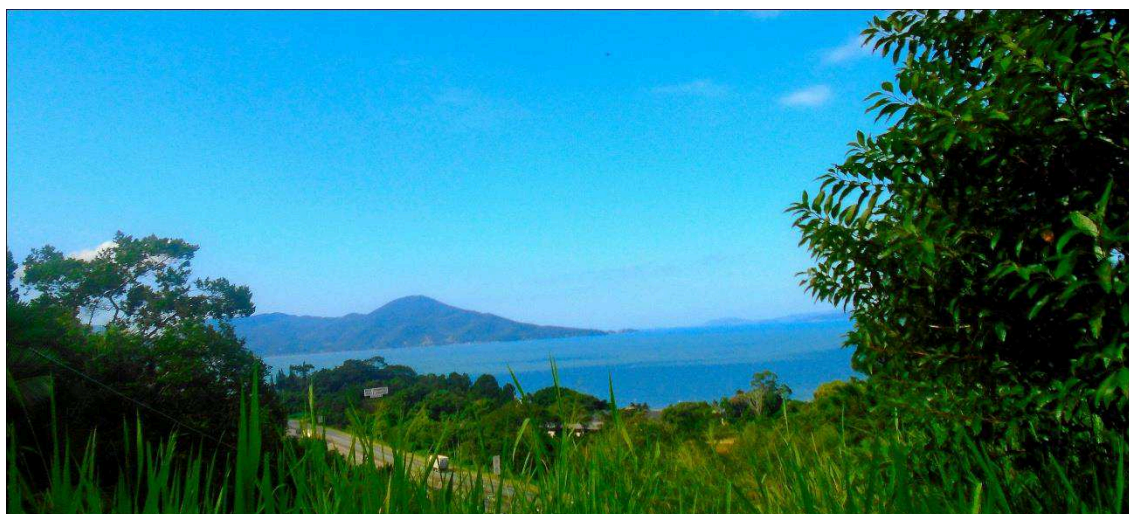
³¹ A sistematização em tópicos tem intuito de incluir informações obtidas nas conversas que tive com Silvana e Gennis, que não quiseram gravar entrevista, junto com outras contribuições que Daniel apontou e que não foram contextualizadas anteriormente no texto.

a ter mais autonomia e contribuir no Projeto Político Pedagógico da escola e os aparatos legais para exigir e construir uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural.

2.3: Contribuições da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC para educação escolar

Esse subtópico, aborda as contribuições da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC, turma 2016 para a educação escolar indígena Guarani, trazendo elementos importantes das falas dos graduandos do curso que são professores da E.I.E.B *Wherá Tupã Poty Djá* que fica na Terra Indígena M'biguaçu.

Figura 2: Visão do alto da Terra Indígena M'biguaçu



Fonte: acervo pessoal da autora

A Terra Indígena (T.I). M'biguaçu, que fica no bairro Balneário de São Miguel, município de Biguaçu em Santa Catarina, cujo nome da aldeia é *Yynn Moroti Wherá* que significa reflexo da água cristalina. A aldeia foi à primeira Terra Indígena Guarani a ser demarcada em Santa Catarina. A população estimada em 2011 era de 110 pessoas organizadas em 31 famílias, porém esse número pode variar, pois é característico dos Guarani a grande mobilidade entre as aldeias, seja ela em busca de novas terras para viver ou para a visita de parentes. (NÖTZOLD; ROSA, 2011)

A Escola Indígena de Educação Básica *Wherá Tupã Poty Djá*, foi fundada em 9 de março de 1998, tornando-se a última escola indígena Guarani a ser construída no litoral catarinense. O objetivo da construção da escola foi atender as necessidades da comunidade de ter uma escola indígena dentro da aldeia que tivesse de 1ª a 4ª série. Em 2003, foi construído

um novo prédio para expansão do Ensino Fundamental até 8ª série. No ano seguinte 2004, houve a ampliação com a educação de Jovens e Adultos, sendo a pioneira na região. E em 2009, iniciou-se a implantação do curso de Ensino Médio e profissionalizante em Meio Ambiente. (NÖTZOLD; ROSA, 2011).

Figura 3: Sala de aula da escola Wherá Tupã Poty Djá



Fonte: Acervo pessoal da autora

A educação Guarani, não se restringe a um único período e nem a um espaço físico definido, além de que todas as pessoas da aldeia estão em processo de aprendizagem, até mesmo os mestres. Porém, há uma valorização nas experiências dos mais velhos, que são considerados os guardiões da sabedoria. (GERLACH, 2012).

O povo Guarani, não tem sistema de escrita definido, o seu conhecimento sempre foi passado através da oralidade, tanto que ela tem uma importância muito grande. “A questão da memória é fundamental para o processo de ensino para sua cultura e identidade indígena.” A escola é um espaço central no cotidiano da aldeia, ao mesmo tempo vista como um lugar importante para a “valorização da tradição Guarani” (NÖTZOLD; ROSA, 2011, p. 32)

O povo Guarani da Terra Indígena M’biguaçu manteve muito do seu modo de vida, crenças, cultura, desenvolvimento do senso coletivo, habilidade de produção de alimentos e do fogo sagrado dentro das *Opy* (casa de reza). A educação é entendida como uma construção histórica e estabelecida por relações específicas dos grupos. Os povos indígenas possuem seu próprio modo de educação, ou seja, constituem os processos educativos conforme sua tradição, relações sociais e a sua cultura. A educação tradicional Guarani é um compromisso

de todos e se efetua nas tarefas do cotidiano, nas brincadeiras, na casa de reza e em diversos lugares da aldeia.

Referente à casa de reza ROSA (2009), afirma:

Na Casa de Reza, os momentos educativos adquirem outra conotação, saem do cotidiano para o místico, o sagrado. É uma concentração de todos os momentos educativos, sua transfiguração – momento em que o cotidiano ganha razão de ser na experiência religiosa (no sentido de religar, ligação com o sagrado) propiciada pela palavra dos mais velhos, dos objetos sagrados, pelos sons, cantos e rituais. (ROSA, 2009, p.53)

A sabedoria e o conhecimento Guarani vêm a partir do fogo sagrado e da casa de reza a *Opy* que é uma antiga organização da cultura Guarani, onde aprendem a se relacionar com o mundo espiritual. O fogo sagrado é relacionado com o renascimento do povo Guarani e tem papel de centralidade sobre a vida e a tradição Guarani.

A educação das crianças e adolescentes fica sob a responsabilidade do *Karai* (as pessoas mais velhas da comunidade) e das mães. As meninas a partir dos 7 anos de idade aprendem com a mãe a educação guarani e as questões do cuidado com a família, além de ajudar a cuidar das irmãs mais novas, e meninos de 7 anos aprendem como o pai a dançar, pescar, caçar. (ROSA, 2009)

Nos cursos de formação de professores, as graduandas que são mães levam os seus filhos menores para Universidade. A relação entre mãe e filha é de laços afetivos e responsabilidade, pois a mãe ajuda a transmitir a educação tradicional (língua, o respeito pela natureza e pela vida, além de ensinar os artesanatos e outros ofícios).

As crianças, desde pequenas, são orientadas a seguir o *nhandereko* – o modo de ser, e isso implica em compromissos que se expressam nas relações com os parentes, na vida familiar, religiosa, na subsistência ligada ao plantio e à confecção de artesanato, no uso da língua Guarani *Mbya*. Os compromissos, a linguagem, essencialmente a palavra, são praticados na Casa de Reza – a *Opy*, onde o *Karai* é responsável por conduzir as cerimônias aos integrantes da comunidade, da *Tekoa*, como uma espécie de porta-voz de *Nhanderu* (nosso pai). (ROSA, 2009)

A E.I.E.B *Wherá Tupã Poty Djá*, possuía um Projeto Político Pedagógico (PPP) que não condizia com sua realidade da escola, era apenas um documento que cumpria as regras estipuladas pela Secretária de Estado da Educação. Porém, aos poucos a comunidade começou a tomar espaço nas articulações e nas lutas junto com os professores e alunos, passando a questionar os Planos Político e Pedagógico da escola na época, iniciando um

processo de modificação e inclusão de campos conceituais significativos para os Guarani da aldeia *Yynn Morothi Wherá*.

As Secretarias de Educação dos Estados muitas vezes não compreendem essas formas educativas como aula envolvendo a cultura e tradição, pois para eles devia se seguir o modo padrão de uma sala de aula não indígena, onde os alunos deveriam estar somente dentro da sala. Nesse sentido, houve necessidade da luta dos professores e da comunidade para conseguir garantir uma educação escolar indígena diferenciada e com um quadro de docentes indígenas. “[...] O professor, tem uma escola indígena, mas o diretor é branco ou projeto político pedagógico não permite que uma aula com os velhos, não permite uma aula à noite na fogueira, não permite dizer qual é aquela árvore, tá na lei, tá no papel, mas emperra nas pessoas.” (FRANCISCO, 2017).

Segundo Aline Ramos Francisco, a Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC, contribui para o empoderamento desses professores, que conseguem trazer cada dia mais elementos da educação tradicional Guarani para os espaços escolares e trazendo mudanças no PPP das escolas.

[...] Eles precisam ter base para dizer que aquilo que eles querem, pode ser feito sim na escola, que levar as crianças para cachoeira é aula, porque para mim só tá faltando isso sabe. Claro que aqui eles acessam muitos conhecimento que eles não tem e ampliam os conhecimentos que eles já tem. [...]. Eles vão aprendendo, revendo e dizendo para nós como é que ensinamos, nós vamos polindo conhecimento nesses encontros, mas para mim sinceramente, eles vão, aprendem muitas coisas na universidade, mas o que precisa mesmo é empoderamento, para poder dizer eu tenho um diploma na licenciatura, na universidade federal, eu sou professor, eu sou especialista, baseado na Constituição Federal eu posso fazer o meu plano político pedagógico, baseado numa educação intercultural, trazer minha cultura para dentro da escola, eu acho que é uma questão das comunidades e da Licenciatura Intercultural Indígena.(FRANCISCO, 2017).

Cada forma estrutural da escola, organizacional e na questão das disciplinas passou a ser constituídas a partir da concepção de espaço, relações sociais e tempo Guarani. E cada professor passou a ter autonomia em desenvolver seu próprio conteúdo e ter sua própria metodologia. A E.I.E.B *Wherá Tupã Poty D'já*, possui autonomia advinda da luta de várias lideranças ao longo dos anos, e possuem o suporte do Cacique atual que é formado em direito, para poder valer os direitos da comunidade, isso possibilita o apoio e também autonomia para discutir com a Secretária de Educação sobre os Projetos Político Pedagógico da própria escola.³²

³² Informações obtidas a partir das entrevistas realizadas como os graduandos da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC.

A educação escolar indígena prevê a garantia da autonomia e definições de modo de ensino. A escola respeita a identidade, cultura, crença e busca manter a educação tradicional indígena e também está ligada à comunidade e a participação do *Karaí* Alcindo Moreira³³ (grande líder espiritual) que estava frequentemente na escola participando do cotidiano escolar (GERLACH, 2012). Atualmente quem é *Karaí* e Cacique da Terra Indígena M'biguaçu é Hyral Moreira, o neto de Alcino Moreira.³⁴

Atualmente a escola é uma realidade nas aldeias Guarani, no entanto a terra demarcada com possibilidades de desenvolver atividades relacionadas ao universo cultural e mitológico é um projeto distante devido à omissão do Estado na implementação das determinações constitucionais que dizem respeito aos povos indígenas. A aceitação da escola e a luta para aproximá-la do *tekó* (sintetizado como modo de ser) continua sendo um desafio para os Guarani que oscilam entre a aceitação e negação da escola. A escola como um agente externo, embaixada do Estado na Terra Indígena, pouco tem contribuído com a luta pela conquista das terras e praticamente não tem permitido espaços para a incorporação dos saberes e práticas tradicionais em seu cotidiano, delimitando dois espaços internos diferenciados, um representado pela educação tradicional que ocorre no dia-a-dia e tem como referência a *opy* (casa de reza), e outro, pelo espaço escolar, representado pela transmissão de práticas e saberes não-indígenas. (BRIGHENTI; NÖTZOLD, 2010, p.35)

A formação de professores indígenas se tornou uma política que envolve o respeito a sua cultura e passa a garantir um novo perfil de escola, previsto pela legislação, que garante uma escola intercultural, bilíngue, respeitando a língua Guarani como primeira língua a ser ensinada. Segundo o PPP da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC, as escolas indígenas têm o papel importante para a construção de conhecimentos tradicionais e fortalecer a sua cultura:

As escolas indígenas passaram a construir um meio de acesso à sistematização de saberes conhecimentos tradicionais e ainda ser espaço de luta e diálogo para garantir os direitos constitucionais. É um meio para a pró-vitalização linguística, para o fortalecimento cultural, para a construção de projetos futuros, especialmente para a interlocução com o mundo fora da aldeia. (PPP/LII, 2016, p.21)

A E.I.E.B *Wherá Tupã Poty Dja*, possui uma grande ligação entre o espaço educacional e a comunidade, isso foi incentivado pela participação do *Karaí* (líder espiritual) Alcino Moreira e hoje em dia pelo *Karaí* e Cacique Hyral Moreira. Professores, alunos, lideranças da comunidade e funcionários da escola se preocupam e participam no planejamento e na produção do Plano Político Pedagógico da escola. O PPP é visto como instrumento de legitimação da autonomia da comunidade e traz a busca pelo direito indígena e

³³ Atualmente seu Alcino mora na Terra Indígena Amâncio que também fica no município de Biguaçu-SC.

³⁴ Informação obtida através de diálogos com os entrevistados.

necessidades básicas da escola que envolve a merenda (conforme alimentação recorrente do seu dia a dia), um calendário diferenciado, currículo, o modo de como preparar a aula, entre outros. Daniel Kuaray diz:

Na minha comunidade, a gente já brigou muito para ter o Projeto Político Pedagógico, assim com a nossa cara mesmo, com a nossa cara indígena, então respeitando as cerimônias, rituais, porque antigamente eles falavam que se você está fora da sala de aula você não está dando aula. Isso que a gente queria mudar, porque você está indo no mato, numa trilha, você está indo na casa de reza, tá indo até fazer um passeio, mostrar as ervas medicinais, a Secretaria não aceitava. Então hoje em dia a gente consegue entender como que é a educação escolar indígena. Nós conhece nossos direitos, não só eu, mais os professores também [...] (KUARAY, 2017)

Aos poucos a comunidade vai tomando através da escola, um espaço de articulação entre direitos e a luta indígena e a busca de uma educação com qualidade. Ainda falta muito das políticas públicas e do Estado para se conseguirem buscar educação escolar que respeite os valores tradicionais Guarani. Sobre a educação escolar indígena na Terra Indígena M'biguaçu é construída conforme a educação tradicional Guarani. Daniel Kuaray fala que:

A educação indígena existe, a nossa educação tradicional, mas a escola não se envolvia muito, porque eram os brancos que davam aula e acham não muito importante. Quando a gente veio, os professores começaram a estudar magistério e licenciatura e começou a entrar lá dentro, aí começou a mudar o aspecto da própria escola e trazer a comunidade e aí nós ia até a comunidade [...] tem lugares que a escola é o principal fonte de transmissão de conhecimento, a nossa não é. A nossa é a casa de reza, a cultura, nossa família, mais a escola também ela é a continuação, por exemplo, hoje sentar e dar aula, nós vamos até a casa de reza, cantar, aula de canto e dança, mas é normal para nós, já fazíamos isso só que não utilizava a escola, hoje em dia a gente faz. (KUARAY, 2017)

Com respeito à especificidade de cada povo, é fundamental que professores indígenas possam atuar dentro das escolas, pois eles fazem parte da comunidade e respeitam e compreendem o quanto a língua é importante para a manutenção da cultura e incluir as práticas de aprendizagem tradicionais. O PPP/LII, ainda mostra que:

[...] Essa formação passa pelo respeito aos usos linguísticos próprios de cada povo e pela garantia de práticas dos processos próprios de ensino-aprendizagem. Isso significa atentar às cosmovisões, às concepções de tempo, às práticas socioculturais específicas, aos conhecimentos sobre a natureza, aos valores de fortalecimento da identidade do grupo, a organização sociopolítica do povo, enfim, aos saberes da comunidade imbricados a tradição, a memória coletiva, às experiências individuais e familiares, ao meio ambiente, às condições temporo-espaciais. O patamar a possibilitar tal vivência se assenta na efetivação dos direitos territoriais. (PPP/LII, 2016, p.22)

A educação dos povos indígenas tem processos educativos próprios determinados por sua cultura e relações sociais, esses processos de aprendizagem vêm da concepção de

educação tradicional, que ocorre de maneira contínua e diária em diferentes espaços da comunidade, através de brincadeiras, pelo modo de ser de cada grupo.

A metodologia utilizada pelos professores Guarani da E.I.E.B *Wherá Tupã Poty Djá*, se baseia na oralidade e na escrita, são promovidas aulas expositivas, práticas, seminários e trabalham muito com sabedoria dos mais velhos que são passadas também através da oralidade de maneira interdisciplinar. A disciplina de história procura tratar principalmente a cultura indígena, mas sempre fazendo uma relação entre a sociedade não indígena.

A escola na aldeia tem se apresentado como um espaço que, além de outros elementos, registra a memória. É, assim, o lugar de ressignificação e fortalecimento de aspectos culturais indígenas, estabelecendo diálogo com a comunidade na qual está inserida. As concepções e fundamentos da História Oral contribuem fortemente para o imbricamento dos saberes acadêmicos e dos saberes tradicionais existentes nas comunidades indígenas. (PPP/LII, 2016, p.26)

Na matéria de história na E.I.E.B *Wherá Tupã Poty Djá*, prioriza-se a cultura indígena, isso vale tanto para o Ensino Fundamental e Médio, e envolve as histórias indígenas comparando essas histórias com as da sociedade não indígena. Foi informado pelos entrevistados que eles têm total autonomia para criar seus próprios Planos Políticos e Pedagógicos e escolher os conteúdos a serem ministrados nas aulas, visando a culturas indígenas, seja ela Guarani ou não. Ao falar dos ensinamentos dos conteúdos, as questões de Sociologia, História e Filosofia são feitas a partir de ensinamentos orais dos Anciões (mais velhos e sábios da aldeia), pois eles são lideranças.³⁵

Os professores da escola já possuem autonomia para montar suas próprias aulas, muitas vezes em conjunto com outros professores, indígenas e não indígenas. Segundo Daniel Kuaray, em entrevista, a escola possui dois professores e o diretor não indígenas, porém sempre estão dialogando e trabalhando em conjunto com professores indígenas.

Além de elementos das entrevistas contextualizados nesse subtópico, sistematizei outros pontos abordados sobre a contribuição da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC para a educação escolar indígena na E.I.E.B *Wherá Tupã Poty Djá*, conforme as entrevistas com Daniel, Gennis e Silvana.

Os elementos abordados pelos entrevistados foram:

- Os entrevistados colocam a importância da habilitação dos professores de outras aldeias, pois muitas ainda não têm as turmas de nível Fundamental e Médio. A partir da formação possibilita-se a expansão da escola e oferta de outras turmas

³⁵ Informação obtida nas entrevistas e conversas com os Guarani.

dentro das escolas, evitando que muitos alunos tenham que se deslocar às cidades para completar os estudos;

- Ajuda a relacionar o conhecimento indígena (tradicional), com saberes não indígenas. Estudando geografia e etnogeografia, aprendendo história e a história Guarani, construindo uma horta explicando a importância da terra;
- Maior atuação dos professores nas decisões envolvendo o PPP, e sobre as formas de organizar suas atividades e aulas;
- Aumenta a produção de materiais didáticos e trabalhos acadêmicos que ajudam a divulgar e a pensar a educação escolar indígena;
- Contribuiu para se trabalhar com a história local de Santa Catarina. Ex: trabalhar com a questão da imigração (alemã, italiana e portuguesa) na região e no Estado, junto com a história dos Guarani.
- Através de conteúdos ensinados na Universidade, os professores indígenas conseguem trazer a história indígena a partir da documentação histórica;
- A licenciatura traz novas formas de aprendizado, didática, conteúdo, que é repassado e ensinado nas escolas;

Os professores indígenas procuram trabalhar com a sabedoria dos mais velhos em vários ambientes escolares, e dentro da sala de aula se trabalha com a oralidade e a memória. Ao falar da memória como uma forma presente nas aulas dos professores indígenas nas salas de aula e do Plano Político e Pedagógico/LII (2016), coloca-se uma preocupação coletiva:

A memória coletiva é evocada pelos indígenas ao processar a história e as trajetórias realizadas quer pelas comunidades, quer pela escola, além de garantir a identidade específica do grupo. Geralmente é passada pela fala dos mais velhos e líderes religiosos, cuja preocupação invariavelmente coletiva. (PPP/LII, 2016, p.27)

A construção da interculturalidade nas escolas faz com que se amplie o campo das inter-relações entre as culturas, valores e conhecimento do mundo indígena e do mundo não indígena, contribuindo para a construção da educação escolar intercultural, bilíngue e específica. Cada povo vivencia seu próprio sistema e processos educativos determinados pela sua cultura e pelas relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história dos povos indígenas é marcada pela diversidade, especificidades culturais e trajetórias históricas e geográficas de cada povo. Ela ainda é constituída por lutas pelo direito a terras que envolvem a sobrevivência de sua comunidade/aldeia e pela educação indígena intercultural, seja ela na educação básica ou superior.

O povo Guarani é um grupo que possui diversos dialetos e se diferencia de outras populações indígenas, pelo seu modo de ser, cultura, rituais, mitologias, espiritualidade e história. Esse povo lutou bastante pela sobrevivência de sua comunidade, dos territórios, língua, cultura e tradição.³⁶

A educação para os indígenas envolvia a questão da imposição da cultura não indígena durante muito tempo. A luta pelos direitos garantida pela Constituição Federal de 1988, se tornou um instrumento para mudanças e valorização de educação escolar que contasse com elementos culturais e linguísticos de cada povo.

Com a construção de mais escolas indígenas dentro das aldeias/Terra indígena, e valorização da educação bilíngue passou a se pensar formas de formação de professores indígenas para que pudessem atender à necessidade das comunidades.

A partir das implantações de novas políticas públicas o Ministério da Educação, FUNAI e a Secretaria de Educação do Estado, passaram a pensar na formação desses professores atendendo a especificidade de cada grupo. Ao longo das últimas décadas foram ofertadas bolsas para alunos indígenas em universidades privadas, depois houve a luta pelo acesso das populações indígenas as universidades federais e estaduais. Tudo isso contribuiu para a abertura de vagas nos sistemas de ações afirmativas cotas e nos últimos anos pela implementação de cursos de Licenciatura Intercultural Indígena no Brasil.

A Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC possui um compromisso com as comunidades, ajudando a ampliar os conhecimentos, através da capacitação conseguindo com que mais professores indígenas façam parte do quadro de professores nas escolas das aldeias. Pois, tanto a educação escolar indígena bilíngue e intercultural, quanto a formação de professores indígenas, se concretiza a partir da luta das lideranças e dos povos indígenas para valer os seus direitos que envolvem uma educação escolar que respeite a diversidade linguística e cultural de cada povo.

³⁶ Elementos abordados pelo Daniel Kuaray, durante a entrevista e conversas na Universidade e na visita a Terra Indígena M'biguaçu.

A Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC contribui para o próprio reconhecimento dos professores indígenas como sujeitos da construção de conhecimento dentro das escolas, possibilita o acesso a diversos conhecimentos, sejam eles da cultura de outros povos, da população não indígena e de saberes nas áreas educacionais, ambientais, territoriais, na área da linguagem formativa indígena e com base no direito, que auxilia na busca da efetivação dos direitos indígenas.

Outra questão abordada pelos entrevistados é que a Licenciatura faz com busquem o reconhecimento da das Secretarias de Educação do Estado, pois eles são licenciados e habilitados para lecionar nas escolas. Uma das conquistas recentes da turma da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC foi à aprovação de muitos deles no concurso de professor indígena em Santa Catarina no ano de 2017.

O que possibilita que muitos deles possam dar prosseguimento à construção de uma educação intercultural e bilíngue dentro das escolas. Ao falar da educação escolar indígena Baniwa diz:

Educação escolar indígena específica e diferenciada é aquela compreendida a partir da escola, tendo como fundamento e referência os pressupostos metodológicos e os princípios geradores de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos dos distintos universos socioculturais específicos de cada povo. Uma educação que garanta o fortalecimento das identidades étnicas e a continuidade dos sistemas de saberes próprios da comunidade indígena e a desejável complementaridade científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e decisão de cada comunidade. (BANIWA,2012,p.71)

A educação indígena é um compromisso de todos os membros da comunidade/aldeia indígena e se configura nos ensinamentos tradicionais Guarani, transmitido pela oralidade, pelos mais velhos com a casa de reza, a *OPY*, pelo qual exerce o modo de ser de seu povo. O aumento dos professores indígenas nas escolas das aldeias faz com que passe a cada dia mais a envolver a educação escolar com a educação tradicional e a utilizar os espaços da comunidade para construir o conhecimento e fortalecer a cultura e revitalizar a sua língua.

A escola se torna um espaço de construção de saberes e conhecimentos tradicionais, mas também se configura como espaço de lutas, de fortalecimento cultural e linguístico, espaço de interculturalidade.

No geral as entrevistas evidenciaram que o conhecimento adquirido durante os quatro anos no ensino superior lhes trará: reconhecimento profissional, maior autonomia, para montar suas aulas e os Planos Políticos Pedagógicos (PPP) das suas escolas, conforme sua cultura, modo de vida e de sua tradição. Além de possibilitar maior diálogo entre teoria e

práticas pedagógicas, o que possibilita também na produção de materiais didáticos e produções acadêmicas que evidenciam a história e as formas educativas dos povos indígenas.

Para mim foi uma trajetória de muita reflexão e aprendizagem o Trabalho de Conclusão de Curso, representou muito mais que um trabalho acadêmico, me fez ver o quanto é importante para eles estarem inseridos na universidade, nas escolas e em espaços que lutem pelos seus direitos. Ser professor (a) indígena é ser sujeitas e sujeitos ativos em sua comunidade. Eles são construtores de um conhecimento intercultural, que valorizam os saberes de sua comunidade, de sua educação tradicional e de seus alunos.

Em suma, foram enriquecedor todos os momentos de observação e de conversa que tive com a turma da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC, que ficou muitas coisas ainda a ser contextualizadas e investigadas. Dessa forma fica o meu desejo de pesquisar e conhecer mais sobre a cultura Guarani e as formas de didática utilizadas em sala de aula, que respeitam a educação tradicional e que abordam também conteúdos não indígenas.

FONTES

Fontes documentais:

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 09/04/2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9394/ 96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em 27/06/2018.

BRASIL. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. DECRETO Nº 5.051, DE 19 DE ABRIL DE 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em 27/06/2018.

Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis, 2009.

Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2016/04/PPP-LII-2016.pdf>. Acesso em 09/04/2018.

Fontes orais:

VERISSIMO, Silvana Mindua V. . **Entrevista** [março 2018]. Entrevistadora: Jéssica Lícia da Assumpção. Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Florianópolis.

MARTINS, Daniel Timotio. (Daniel Kuaray). **Entrevista** [novembro 2017]. Entrevistadora: Jéssica Lícia da Assumpção. Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Florianópolis.

TIMOTIO, Gennis Martins. **Entrevista** [março 2018]. Entrevistadora: Jéssica Lícia da Assumpção. Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Florianópolis.

FRANCISCO, Aline Ramos. **Entrevista** [agosto 2017]. Entrevistadora: Jéssica Lícia da Assumpção. Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Florianópolis.

SHILD, Joziléia Danizia Jagso Inácio J. . **Entrevista** [março 2018]. Entrevistadora: Jéssica Lícia da Assumpção. Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Florianópolis.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes orais: história dentro da história. In: PINSKY, Carla B. (Org). **Fontes Históricas**. 3 ed. 2ª impressão – São Paulo: Editora Contexto, 2015, p.155-193.

APOLINÁRIO, Juciene, Ricarte. Formação de professores na licenciatura intercultural indígena: Povo Potiguar e as disciplinas de História. **Revista Território & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 8, n. 1, jan-jun, 2015.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção dos saberes pedagógicos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 7ª ed., São Paulo: Cortez, 2009. p.35-60.

BANIWA, Gersem. Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: Avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NÖTZOLD, Ana L. V.; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (Orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação: Contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 69-88.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Estrangeiros na própria terra: presença Guarani e Estados Nacionais**. Florianópolis: EdUFSC; Chapecó: Argos, 2010. 282p.

_____ ; NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. Educação Guarani e Educação Escolar: Desafios da Experiência Mbya e Nhandeva. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, vol.2,nº2, p.22-40, jul./dez. 2010.

_____. Povos indígenas em Santa Catarina. In: NÖTZOLD, Ana L. V.; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (Orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação: Contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 37-65.

BUBA, Nathan Marcos. Adoradores de João Maria entre os Kaingáng: **O sincretismo com as tradições indígenas e os locais sagrados na terra indígena Xapecó/SC**. Trabalho de conclusão de curso do Curso de História da UFSC. Florianópolis, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, v.33, n. 118, p.235-250, jan-mar. 2012.

DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia e MALHEIRO, João Manoel da Silva. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígena. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.39, n.1, p.111-125, jan/mar.2013.

FERREIRA, Aline; PRADO, Mayla Graziela. Um novo olhar a educação indígena a partir da Constituição Federal de 1988. **XI Congresso Nacional de Educação, EDUCERE**. Curitiba, 2013.p.2551-2563.

GERLACH, Wilson Cristiano. Educação escolar com autonomia na Escola Indígena de Educação Básica Wherá Tupã Poty D'já. In: NÖTZOLD, Ana L. V.; ROSA, Helena A. e BRINGMANN, Sandor F. (Orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação: Contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 177-192.

Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Amazonas. Site: <http://www.ensinosuperiorindigena.ufam.edu.br/> . Acesso em 31/05/2018.

Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás. Site: <https://www.ufg.br/n/59725-inscricoes-abertas-para-a-licenciatura-intercultural-indigena-na-ufg>. Acesso em 31/05/2018

Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC. Site: <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/> .Acesso em 31/05/2018.

Licenciatura Intercultural Indígena da Unochapecó. Site: <https://www.unochapeco.edu.br/indigena>. Acesso no dia 31/05/2018.

MELIÀ, BARTOMEU. Educação indígena na escola. **Caderno CEDES**, Dez 1999, vol.19, no.49, p.11-17. ISSN 0101-3262

MELO, Clarissa Rocha. A experiência no curso de licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. **Revista de Ciências Sociais**, v.3, nº 1, p.120-148, jan/jun. 2013. ISSN: 2236-6725.

_____. **Da Universidade à casa de Rezas Guarani e vive-e-versa: reflexões sobre a presença indígena no ensino superior a partir da Experiência dos Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC**. Tese

em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014. 405p.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini (Org.). **História e cultura guarani:** Escola Indígena de Educação Básica Wherá Tupã Poty D'já : livro 1. [Florianópolis]: Pandion, 2011. 60 p. (Coleção História e cultura indígena de Santa Catarina através das escolas). ISBN 9788560946624.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe e ROSA, Helena Alpini. Observatório da Educação Escolar Indígena- Autogestão e processos próprios de aprendizagem: desafios para uma educação escolar indígena com autonomia. In: NÖTZOLD, Ana L. V.; ROSA, Helena A; BRINGMANN, Sandor F(Orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação: Contribuições ao debate.** Porto Alegre: Palloti, 2012.p.15-36.

_____. Desafios para a autonomia na Educação Escolar Indígena. **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 2; p.35-45, Maio/Agosto 2013.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Conferências. **Projeto História**. p. 13-49, São Paulo, (15), abril, 1997.

PROLIND.. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12258. Acesso em 10/04/2018

ROSA, Helena Alpini. **A trajetória histórica da escola na comunidade Guarani de Massiambu, Palhoça/SC- Um campo de possibilidades.** Dissertação de mestrado em História Cultural, Programa de Pós- Graduação em História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

_____. Território etnoeducacional e a formação de professores Guarani- uma longa e boa Caminhada. In: NÖTZOLD, Ana L. V.; ROSA, Helena A; BRINGMANN, Sandor F(Orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação: Contribuições ao debate.** Porto Alegre: Palloti, 2012.p. 347-366.

_____. Cultura e Tradição Guarani a partir dos papéis sociais das mulheres. In: Nötzold, Rosa, Brिंगmann. **História, cultura e educação indígena: Protagonismo e diversidade**. Porto Alegre - RS, LABHIN/ UFSC: Palloti, 2017^a. 220 p.

_____. **Educação Guarani: As ressignificações históricas e culturais nas relações sociais na aldeia de Linha Limeira, Terra Indígena Xaçepó, SC**. Tese de doutorado em História, Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017^b. 359 p.

SANTOS, Rafael Benassi dos. A busca por uma educação diferenciada e autônoma a partir do seu projeto político pedagógico: o caso da escola indígena de educação básica Cacique Vanhkrê. In: NÖTZOLD, Ana L. V.; ROSA, Helena A; BRINGMANN, Sandor F(Orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação: Contribuições ao debate**. Porto Alegre: Palloti, 2012.p.213-226.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo, EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidade, exigências e desafios com base na lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**. V.1, n°2, p.213-223, Dezembro de 2012.

TEIXEIRA, Vanessa Gonçalves e LANA, Eliana dos Santos Costa. Interculturalidade e direito indígena a educação- a política de formação intercultural de professores indígenas no Brasil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora. V.17, n.1,p. 119-150, mar/jun. 2012.

TRIDAPALLI, Kenya Simas. **Conquistas, desafios e perspectivas do ensino intercultural na educação escolar indígena: estudos em aldeias Guarani de Santa Catarina e Rio Grande do Sul**. Dissertação de mestrado- Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Ciência da Linguagem, 2011. 110 f.

VIEIRA, Ismênia de Fátima. **Educação escolar indígena: As vozes Guarani sobre a escola na aldeia**. Dissertação de Mestrado, programa de pós-graduação em educação- CED- UFSC. Florianópolis, 2006. 183 páginas.