Beatriz de Oliveira

**“A GENTE TÁ APENAS EM CONSTRUÇÃO, CONSTRUINDO NOSSA FORMA,
TENTANDO ACHAR A FORMA IDEAL PRA FAZER UMA EDUCAÇÃO
DIFERENCIADA, E QUE NÓS QUEREMOS”: A LICENCIATURA
INTERCULTURAL INDÍGENA DA UFSC E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literatura do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Título de Bacharel em Letras – Português.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristine Görski Severo.

Florianópolis

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Oliveira, Beatriz de

"A gente tá apenas em construção, construindo
nossa forma, tentando achar a forma ideal pra fazer
uma educação diferenciada, e que nós queremos" : a
Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC e as
políticas linguísticas / Beatriz de Oliveira ;
orientadora, Cristine Görski Severo, 2018.

113 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Comunicação e Expressão, Graduação em Letras
Português, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Letras Português. 2. Políticas linguísticas. 3.
Educação escolar indígena. 4. Licenciatura
Intercultural. I. Severo, Cristine Görski . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Letras Português. III. Título.

Beatriz de Oliveira

**“A GENTE TÁ APENAS EM CONSTRUÇÃO, CONSTRUINDO NOSSA FORMA,
TENTANDO ACHAR A FORMA IDEAL PRA FAZER UMA EDUCAÇÃO
DIFERENCIADA, E QUE NÓS QUEREMOS”: A LICENCIATURA
INTERCULTURAL INDÍGENA DA UFSC E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Bacharel em Letras Língua Portuguesa e Literatura e aprovado em sua forma final pelo Curso de Letras – Habilitação Bacharelado em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa da UFSC.

Florianópolis, 05 de julho de 2018.

Prof.^a Ana Livia dos Santos Agostinho, Dr.^a
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Cristine Görski Severo, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Rosângela Pedralli, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Christiane Dias, M.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado aos povos indígenas deste, ainda colonizado, país e *in memoriam* a Marcondes Namblá, indígena Laklãnõ- xokleng, brutalmente assassinado no momento em que esta pesquisa era desenvolvida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por sempre ter se feito presente em minha caminhada, por meio do amor e da fé.

Agradeço à minha família, por sempre estar ao meu lado, em especial à minha mãe e ao meu pai que nunca mediram esforços para me ver bem e feliz. À minha mãe, por ter me ensinado a ser forte e independente, pela inteligência e astúcia, e pelo seu sexto sentido apurado que sempre soube quando eu, em silêncio, chamava. Ao meu pai, por toda sua bondade e generosidade, pelo amor, carinho e pelas brigas.

Aos meus avós, por todo mimo e preocupação. Às minhas tias (uma tia-madrinha), pela amizade e conversas.

Aos meus colegas de graduação, pelos estudos em grupo, pelos trabalhos compartilhados e pelos bares descontraídos.

Aos Petianes, por todos os aprendizados.

Às meninas do 302, as que chegaram, as que já foram, e as que permanecem, pela companhia diária e pela paciência.

À minha orientadora, que desde os tempos de PET vem me apresentando caminhos e mostrando que todos são questionáveis.

Às professoras e aos professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), umas/uns mais que outras/os, pelos ensinamentos e aprendizagens. E a todas aquelas e aqueles que vieram e foram nesses cinco anos de curso.

E, por fim, à Pithuxa, por suas quentes lambidas.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Paulo Freire

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso apresenta as políticas linguísticas acadêmicas que envolvem as alunas e alunos da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Santa Catarina. A partir da constatação de que o curso, apesar de estar inserido dentro de uma Universidade Federal, não possui grande visibilidade e das conhecidas dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas em relação à educação escolar formal, realizou-se uma análise das políticas linguísticas acadêmicas que dizem respeito aos indígenas e que, conseqüentemente, afetam as políticas linguísticas nas escolas das aldeias e nas próprias comunidades. Para tanto, fez-se um levantamento documental e uma análise bibliográfica das legislações e literaturas que se referem às populações indígenas e selecionaram-se alguns discursos proferidos no I Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Xokleng. Por meio dessa investigação, constatou-se que apesar de regulamentadas algumas políticas de valorização e uso das línguas indígenas, na prática elas não são bem concebidas. Com este trabalho, espera-se contribuir com a visibilidade das populações indígenas, principalmente no tocante as suas vozes.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Educação escolar indígena. Licenciatura Intercultural.

KI ÛN KATXIN KABEL¹

Ënh Vãnhlál tóg te ki nũ Licenciatura Intercultural Indígena tã Universidade Federal tã gó Santa Catarina ki tẽ mẽ nũ kabén tẽ. Ë txõ like te jé curso tóg te Universidade Federal te ki tẽ, ha jãgló ta ki nõ te óg mẽ ve tã mãg tũ nõdẽ, ha kũ äggelẽl tã han nõdẽ te óg mẽ jöggagtól ki nõdẽ ã tã dén mẽ zópalag te jé, ã txõ zé vãnkle kũ mẽ mã tẽ ki ãn tã vãnhvẽ to mẽ vẽ kég ke mũ te óg zé txul tũ tẽ, há kũ ta äggelẽl óg gó mẽ ãn ki óg ze jógpalag ge jó te mẽ ta óg jágkle te like tũ tẽ. Ë txõ zé vãnkle kũ mẽ mã ve te vũ I Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlântica: Guarani, Kaingang, Xokleng ka nũ mẽ mã vén mũ, kũ nũ vãha ã liken kũ ti tẽ te mẽ mãg mũ. Ë txõ mẽ mã te ki pa'i bág te óg tã to vãnhlãnál te tẽ ha jãgló óg mẽ li tã ken vãnh kũ tẽ. Ënh jágkle te ki nũ, ãnh vãnhlál tóg tã nũ vãha äggelẽl óg jágkle tã óg vẽ te mẽ mã te han tẽ.

Vãnhvẽ te ki: Vãnhvẽ to ã jágkle han. Äggelẽl óg ze jógpalag jó. Ägzẽ mẽ kabel.

¹ Resumo na língua Xokleng.

VĚ KASŸN²

Curso kãn ja to vẽnhrá tag vỹ Santa Catarina ki Universidade Federal ki kanhgág ag mỹ Licenciatura Intercultural ki aluno mỹ vẽnhvĩ to política to vẽnén ke mũ. Mỹr curso tag vỹ ti tỹ Universidade Federal kãki ke jérĩn mỹ povo indigena ag mỹ educação escolar formal to nén jagy ẽn to kikagtĩg nĩ. Gen kỹ vẽnhrá tag tỹ universidade mũ vẽnhvĩ to política to tugnỹm mũ, kanhgág ag mỹ ag vĩ to política ti, mỹr política tag tóg kanhgág tag ag escola kar ag ẽmã tá jun ke mũ gé. Tag jé isóg kanhgág ag to vẽnhrá kar documento jãfĩn, kar I Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlantica: Guarani, Kaingang e Xokleng ki vãnھ vãmén ja ù kegé. Jãfĩr tag ki isóg to kinhrég mũ, kanhgág ag vĩ tãn jé to política ù tỹ vin kỹ nỹtĩ jérĩn mỹ nén ù há pi vẽnhven mũ vẽn. Vẽnhrá tag jé, ken kỹ, povo indigena ag vĩ tỹ mẽ há ké, ag nén jãvãnھ mũ tá krỹgkrỹg jé.

Palavras-chave: Vẽnhvĩ to política. Educação escolar indígena. Licenciatura intercultural.

² Resumo na língua Kaingang.

AYU MBOAPY'Í³

Kowa'e tembiapo para ma aexauka Aywu reko nhemboe'a rupigua regwa amombe'u, oĩ awi onhembo'e wa'e kwery Licenciatura Intercultural Indígena Universidade Federal de Santa Catarina pygwa. Kowa'e tembiapo para ma omombe'u nhembo'ea ndojekwaaporãia regua, a'e wy ma roikwaa pota awã rami ko aywu reko nhembo'ea rupigua mbya regwa, a'ewa'e opa rupi ma oaxa ouwy, tekoa rupi a'egui nhembo'eaty rupi awi owãe. A'erire ma ojejapo kwaxia para lei rupi warã a'egui mbowy-mbowy pa ikwai mbya kwéry. A'e wy ma ima'edu'a awi peteingue Seminário de Línguas indígenas do Sul da Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Xokleng re. A'e wa'e gui ma oikwaa pota wy lei rupi oĩ teĩ nhamombaraete awã nhande aywu ete'i, anhetẽ py ma a'ewa'e ndoikoi. A'e wy ma kowa'e tembiapo para ma oexauka awã mbya reko a'egui aywu reko omobaraetewe awã.

Aywu apy oĩ wa'e: Aywu reko regua, Mbya Nhembo'eaty regua, Licenciatura Intercultural regua.

³ Resumo na língua Guarani.

ABSTRACT

This final paper presents the academic language policy that surround the students of the Licenciatura Intercultural Indígena of the Universidade Federal de Santa Catarina. Realizing that the course, despite being within Federal University, does not have high visibility and that are difficulties faced by indigenous people in relation to formal school education, it was made an analysis of the academic language policy that concerns indigenous and that, consequently, affect the language policy in the indigenous village's schools and their communities. Therefore, to achieve that, it was made a data collection and a bibliographic research of the legislations and literatures concerning the indigenous and some speeches of the "I Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Xokleng" were then chosen. Through that investigation, it was verified that although some policy existed, in practice they are not developed. Finally, with this paper it was expected to contribute with the visibility of indigenous populations, mainly in regard to their voices.

Keywords: Language policy. Indigenous school education. Licenciatura Intercultural.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASIE	Ação Saberes Indígenas na Escola
CCE	Centro de Comunicação e Expressão
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CFH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coperve	Comissão Permanente do Vestibular
Funai	Fundação Nacional do Índio
GERED	Gerência de Educação
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Língua indígena
LII	Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica
MARquE	Museu de Arqueologia e Etnologia
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SED	Secretaria de Estado da Educação
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
TI	Terra Indígena
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	25
1.1	OBJETIVO GERAL	28
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	28
2	METODOLOGIA	29
2.1	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	31
2.1.1	O povo guarani.....	32
2.1.2	O povo kaingang.....	34
2.1.3	O povo xokleng-laklãnõ	36
3	A LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA.....	39
3.1	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: LEGISLAÇÃO	43
3.2	DA EDUCAÇÃO INDÍGENA À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	50
4	A PRÁTICA EDUCATIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PARA UMA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA.....	59
5	AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	67
5.1	SEMINÁRIO DE LÍNGUAS INDÍGENAS DO SUL DA MATA ATLÂNTICA	70
6	“SE NÓS NÃO FAZER O COMEÇO, NÃO DER O PRIMEIRO PASSO, NÃO TEM COMO VOCÊ FALAR DE UMA ESCOLA DIFERENCIADA”: A ANÁLISE DOS DADOS.....	73
6.1	“AS COISAS SÃO FORMATADAS E LEVADAS PRAS COMUNIDADES INDÍGENAS”: A BUSCA PELA AUTONOMIA E A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA	74
6.2	“SE O PROFESSOR NÃO CONSEGUE FAZER O TRABALHO É RESPONSABILIDADE DA COMUNIDADE TODA”: CULTURA, VALORES E LÍNGUAS	85
6.3	“E EU TENTO A VER A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO UM PROCESSO NÉ, PORQUE ELA É NA VERDADE UM PROCESSO”: A ESPERANÇA QUE MOVE, MOTIVA E TRANSFORMA.....	97

7	ÚLTIMAS PALAVRAS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	107

1 APRESENTAÇÃO

A trajetória das populações indígenas, desde a chegada dos colonizadores à costa brasileira, é marcada por caminhos de grandes lutas, tanto no sentido físico quanto no sentido moral, entretanto, apesar do árduo caminho e das políticas contrárias foi se firmando a constatação de que o sentimento de pertencimento étnico expresso por esses povos não se esvaía tão facilmente e eles insistiam em manter suas identidades, bem como seus costumes e tradições (GRUPIONI, 2004). Mesmo com os diversos mecanismos de pressão estabelecidos para que abandonassem seus modos próprios de viver e de ver o mundo, ainda hoje, experimentam formas para manter ou mesmo reestabelecer e (re)inventar seus costumes e tradições.

Para Hall, isso se coloca como uma consequência da globalização, e, baseado em Robins (1991 apud HALL, 2005), afirma que algumas identidades gravitam ao redor da “Tradição”, tentando recuperar sua pureza anterior, recobrando as unidades e certezas que podem ter sido perdidas; enquanto outras, que aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história, da política, das representações e da diferença, sendo improvável que voltem a ser outra vez “puras”, flutuam entre o que o autor apresenta como “Tradução”.

Fundamentado nesses conceitos, Hall (2005) pondera que, em toda parte, emergem identidades culturais que não são fixas, e que, por isso, mostram-se suspensas, em transição, entre diferentes posições. Assim sendo, de um ou de outro modo, através da Tradição ou da Tradução, as comunidades indígenas, na atualidade, recorrem a alguns meios para a manutenção de suas identidades. Dentre eles destaca-se a educação escolar, que, segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) – atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) – do Ministério da Educação (MEC), é estratégica para o fortalecimento do processo de afirmação da autonomia indígena na condução de projetos de interesse de cada um dos povos (HENRIQUES, 2007).

Dessa forma, a educação, vinculada ao processo de formação de professoras e professores indígenas – que envolve estudos e pesquisas – pode “ajudar a permanecer, a fortalecer, coisas culturais como a língua que é importante pro povo” (Guarani L. – Roda de conversa II)⁴.

Mas foi somente a partir da publicação da Constituição de 1988 que os povos indígenas tiveram “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições reconhecidos”

⁴ Designação atribuída a um dos participantes da pesquisa. Ver critérios utilizados para nomeação dos participantes na seção 6 “Se nós não fazer o começo, não der o primeiro passo, não tem como você falar de uma escola diferenciada”: a análise dos dados.

(BRASIL, 1988, não paginado). No que se refere à educação escolar, tiveram – ou deveriam ter – garantia de autonomia para “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, não paginado).

De acordo com os documentos que regem a educação escolar indígena, esta deve ser específica, intercultural e bilíngue (BRASIL, 1996, 1999b, 2001, 2012, 2014). Para que uma educação escolar com essas características se efetive, no entanto, é necessário, na nossa visão, que ela seja feita com eles, e não para eles (FREIRE, P., 2005). Esta é uma demanda que tem sido reclamada por boa parte das populações indígenas, uma vez que reconhecem que uma escola diferenciada (das demais escolas) e específica (de acordo com as demandas da comunidade) só pode se concretizar se for por eles mesmos redefinida:

Eu acho que a luta na verdade é de todos nós, todos professores [indígenas], todos educadores [indígenas], eu acho que agora que nós estamos cientes de que a educação depende de nós. (Kaingang A. – Roda de Conversa I).

As comunidades indígenas buscam nas escolas um espaço onde possam ser e passar aos mais jovens os modos de ser indígena – neste caso em específico ser Guarani, Kaingang, Laklãnõ- Xokleng⁵. Nas palavras da professora da LII Kaingang N., “tem que trabalhar como fazer com que a escola seja uma extensão dessa vivência dessa comunidade” (Kaingang N. – Roda de Conversa I).

Destarte, além de ser um direito previsto em lei, a formação específica do professorado indígena é, hoje, forte demanda das comunidades, (KAHN; AZEVEDO, 2004). Em vista disso, nos últimos anos, diferentes programas de formação profissional para professoras e professores indígenas têm surgido, alguns já existem há mais de uma década e outros estão ainda no início. Ressalta-se que os programas de formação mais antigos tiveram origem fora dos aparelhos do estado e hoje tornaram-se referência para a política nacional (KAHN; AZEVEDO, 2004). As experiências governamentais, por sua vez, são as mais recentes, e têm se dado, em alguns casos, por meio de parcerias entre as secretarias estaduais de educação e as universidades (KAHN; AZEVEDO, 2004).

A formação dessas pessoas em cursos de licenciaturas interculturais se dá de forma específica para atuarem nas escolas das próprias aldeias, em projetos de interesse dos povos

⁵ A nomenclatura Xokleng, geralmente utilizada pelos pesquisadores para definir a etnia, a cultura e o conjunto de pessoas pertencentes a esse grupo, não é bem aceita por aqueles que recebem essa denominação, dado que esse é um termo que não foi criado a partir dos membros do povo e sim a partir do olhar do não indígena. Por isso, hoje, a comunidade remanescente do vale do Itajaí busca reconstruir sua identidade, denominando-se Laklãnõ, termo que significa “povo que vive onde nasce o sol” ou “gente do sol” se aproximando da própria mitologia do povo (AMÉRICO; MIRANDA, 2012; GAKRAN, 2005, 2015).

indígenas, na relação dialógica com a sociedade não indígena, na reflexão contínua do papel da escola no contexto interétnico vivido pela comunidade, e na difusão do conhecimento sobre os direitos indígenas. (UFSC, 2015; HENRIQUES, 2007). Além disso, a formação pretende capacitar as professoras e professores para que possam transformar a escola em um espaço de diálogo intercultural (HENRIQUES, 2007), dessa forma, para que possam colaborar na elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) Intercultural para suas escolas (UFSC, 2015).

Todavia, como poderemos testemunhar nos discursos de estudantes e professores indígenas que apresentaremos no decorrer do trabalho, a capacitação profissional não garante o cumprimento desse movimento de mudança nas escolas indígenas, dado que outros obstáculos se colocam à frente desse processo de transição. Como quando, por exemplo:

[...] tu acaba chegando nos órgãos competente e eles acabam achando sempre uma forma de dizer não, “não eu acho que aqui tem que tá isso, aqui”, sabe, acabam que... acaba ficando da mesma forma que tá hoje. Então são coisas que, muita coisa a gente quer a gente tenta, mas o sistema acaba barrando nós (Kaingang M. – Roda de conversa I).

A coleta de dados para esta pesquisa foi feita, em grande parte, durante o I Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlântica, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em virtude, principalmente, de uma demanda do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (LII). O Seminário, que contou com a presença de estudantes e professores das etnias Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, abordou diversos temas relacionados às línguas indígenas e à estrutura do curso de licenciatura indígena. O meu interesse por desenvolver esta pesquisa surgiu no momento em que, em conversas informais, percebi que, apesar da existência de um curso de licenciatura com características tão peculiares e de tão grande relevância para as comunidades indígenas, a Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC é um curso pouco conhecido entre as alunas e alunos que frequentam a Universidade e a sociedade circundante, mesmo estando em funcionamento desde 2011 – há pouco mais de seis anos quando do início deste trabalho.

Em vista disso, com este trabalho de conclusão de curso (TCC), espero poder contribuir de alguma maneira para a visibilidade do curso de Licenciatura Intercultural Indígena com enfoque nas etnias Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, na Universidade Federal de Santa Catarina, e, em consequência disso, enaltecer as lutas de valorização das línguas e culturas indígenas tanto no âmbito institucional, como fora dele.

Poder conhecer essas pessoas e suas lutas por meios de suas próprias falas é algo indescritível, pois o que se percebe em boa parte das literaturas é sempre a história sendo contada pelo outro, que não o indígena. Os estereótipos negativos que foram sendo criados ao longo da história em relação aos indígenas do Brasil os caracterizam como preguiçosos, desconfiados e selvagens (SILVA, 2003). O que se faz, na verdade, é uma interpretação equivocada dos costumes e tradições das comunidades indígenas, que simplesmente são diferentes dos padrões europeus trazidos a estas terras pelo colonizador.

Tendo feita essa breve apresentação, a seguir, exponho os objetivos e a metodologia da pesquisa realizada.

1.1 OBJETIVO GERAL

Identificar as políticas linguísticas (acadêmicas), que envolvem as línguas indígenas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, promovidas pela ou na Universidade, e o modo como essas políticas podem contribuir para a inclusão e a revitalização dessas línguas dentro e fora da universidade.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A fim de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, desenvolvemos as seguintes etapas:

- i) verificar as legislações que tratam de leis específicas aos povos indígenas;
- ii) averiguar bibliografias que abordem a trajetória dos povos indígenas, das línguas e da educação (escolar) indígena, envolvendo trabalhos sobre o tema;
- iii) analisar os discursos das professoras, dos professores e de estudantes indígenas proferidos no I Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlântica.

2 METODOLOGIA

Para esta pesquisa realizou-se uma investigação de cunho exploratório, que contou com análise documental e revisão bibliográfica, além de um estudo de caso. A análise documental foi composta por trabalhos das áreas/disciplinas de história, antropologia, linguística e suas subáreas, que lidam com questões indígenas no Brasil, bem como por documentos legais, como leis e regulamentos, que dizem respeito às populações indígenas; a revisão bibliográfica contou com as pedagogias propostas por Paulo Freire (2005, 2015), que podem ser interpretadas em diversos contextos educacionais e políticos; e o estudo de caso, por sua vez, foi realizado no I Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlântica, evento no qual marcaram presença indígenas das etnias Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, majoritariamente, alunos da LLI/UFSC.

A apresentação dos resultados se dá de forma qualitativa, ao passo que busco interpretar os acontecimentos. É importante salientar que devem ser considerados na leitura da interpretação que faço dos discursos enunciados o contexto de pesquisa, as características e o lugar social de onde faço a interpretação, isto é, o ambiente acadêmico (GUEROLA, 2017).

Assim sendo, no capítulo 3 inicio com a contextualização do cenário de pesquisa, dessa forma, faço uma descrição sobre a Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Santa Catarina, a qual abarca os documentos que fundamentam o curso e os motivos que levaram a sua criação, para, na sequência desse mesmo capítulo, traçar a trajetória percorrida pelas populações indígenas, tanto no que diz respeito às legislações quanto à realidade concreta em relação à educação escolar, que levou às comunidades indígenas ao que se chama hoje de educação escolar indígena. No que diz respeito aos documentos legais, faço uma breve descrição de como as comunidades indígenas são neles contempladas. Entre os documentos mencionados ao longo deste trabalho estão: as constituições brasileiras de 1934, 1946, 1967, 1969 e 1988; a Lei nº 6.001/73, conhecida como o Estatuto do Índio; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (e suas alterações feitas pelas Leis nºs 12.416/11 e 13.415/17); a Convenção nº 169, ratificada no Brasil pelo Decreto Presidencial nº 5.051/2004; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998; o Referencial para a Formação de Professores Indígenas de 2002; e os Planos Nacionais de Educação de 2001-2011 e de 2014-2024.

No capítulo 4 faço um levantamento bibliográfico, com enfoque na concepção de educação crítica, com base nas práticas propostas por Paulo Freire (2005, 2015), Perrenoud

(1999) e Giroux (1997). Dessa maneira, tento refletir sobre uma prática pedagógica direcionada à autonomia das professoras e professores em formação.

No que segue, capítulo 5, faço uma descrição de algumas concepções de Políticas Linguísticas a fim de poder pensar em como perspectivas teóricas podem se tornar ações relevantes nos contextos que se apresentam.

Para, por fim, no capítulo 6, fazer uma análise de dados, tomados de uma experiência em campo, que contou com observação, filmagem e anotações feitas no decorrer de quase um semestre letivo de contato com algumas professoras/es e alunas/os da LII/UFSC. A coleta de dados se deu predominantemente durante o I Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Xokleng, momento em que recursos como tomada de notas e gravação audiovisual foram utilizados quase em tempo integral para o registro dos dados que viriam a ser utilizados na pesquisa. A escolha por filmar o evento se deu em razão de evitar que partes importantes em debate se perdessem. Desse modo, foi possível rever as filmagens e transcrever as falas, para posterior interpretação dos dados.

Em relação à qualidade estética da filmagem nenhum cuidado foi tomado, como iluminação e posição da câmera quanto ao que estava sendo filmado, dado que meu interesse no evento não era o de meramente registrá-lo, mas, sim, de poder participar e adentrar nas discussões. A única preocupação era relativa ao áudio, pois este precisava estar razoavelmente nítido para a transcrição das falas. As filmagens foram possíveis devido à minha participação na organização do evento, destarte nenhum impedimento quanto às gravações se fez presente. Além desta vantagem, anteriormente ao Seminário, pude assistir algumas aulas de Língua Laklãnõ-Xokleng ministradas pelo professor Laklãnõ-Xokleng N., e, por isso, já havia tido contato com o professor da Licenciatura e com algumas alunas e alunos do curso.

Os dados gerados para este trabalho provêm dos discursos enunciados pelos participantes do I Seminário de Línguas indígenas do Sul da Mata Atlântica, nas duas rodas de conversa que ocorreram nas tardes dos dias 13 e 14 de novembro de 2017, *Roda de conversa I: Línguas Indígenas e Interculturalidade* e *Roda de conversa II: Línguas Indígenas e Interculturalidade*, respectivamente.

A opção de escolher as rodas de conversa como foco da análise parte da ideia de que a forma como estas se organizam motiva as pessoas a se expressarem de maneira mais informal, e também pelo fato de que estes foram os dois momentos em que as alunas e alunos da LII mais se manifestaram verbalmente, tendo em vista que são elas e eles os principais contemplados com os temas em discussão, e, por isso, os protagonistas desta pesquisa.

Uma das dificuldades encontradas, talvez, tenha sido o fato de haver uma câmera filmando a todo momento – apesar de, particularmente, ter beneficiado na parte de análise dos dados –, uma vez que a gravação pode tê-los intimidado. Apesar disso, esse comportamento mais tímido dos participantes se mostrou apenas no início da primeira roda de conversa, passadas algumas falas e algum tempo de debate as e os participantes do evento parecem ter esquecido da presença da filmadora no ambiente.

Optei por não me apresentar nem mencionar a pesquisa justamente para evitar este tipo de desconforto, mas era impossível que a câmera passasse despercebida, pois ela precisava ser direcionada a todo instante a pessoa que estava no momento de fala, caso contrário o áudio da filmagem ficaria com o volume baixo, dificultando, dessa forma, a transcrição.

Para que os dados coletados pudessem ser utilizados na pesquisa, como parte da análise, foi preciso, portanto, transcrever os áudios dos vídeos gravados. Após a reprodução das falas na forma escrita, seguiu-se à análise propriamente dita.

Descrito o percurso percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa, passo agora a uma tentativa de apresentação dos sujeitos implicados neste estudo.

2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Segundo Guerola (2017), as populações indígenas apresentam históricos e cosmologias díspares e idiossincráticos. De modo que se atentar às especificidades históricas e etnológicas de cada povo é indispensável para uma compreensão mais particular de cada etnia, e, conseqüentemente, indispensável para entender os discursos e os lugares de onde falam de forma mais particular.

De acordo com Gomes (1999), os índios⁶ são conhecidos, em primeiro lugar, como uma totalidade populacional mais ou menos à parte do resto da nação. A classificação e o reconhecimento que a antropologia faz dos índios se baseiam em critérios predominantemente socioculturais, como a unidade política que os define, a língua que falam, o tipo de sociedade, o modo de produção que praticam, o tamanho populacional e a religião que confessam (GOMES, 1999).

⁶ Castro, em aula pública realizada durante o ato Abril Indígena, no Rio de Janeiro, em 20 de abril de 2016, faz a distinção entre as palavras “índio” e “indígena”, que apesar de muitos pensarem ser sinônimos ou apenas variação de uma mesma palavra, têm significados diferentes: índios são os membros de povos ou comunidades que têm consciência de sua relação histórica com os indígenas que viviam nesta terra antes da chegada dos europeus, que chamaram os habitantes de “índios” por conta de terem pensado estar na Índia; “indígena”, no entanto, é uma palavra muito antiga, sem nada de “indiana” nela, que significa “gerado dentro da terra que lhe é própria, originário da terra em que vive”. Dessa forma, existem povos indígenas no Brasil, na África, na Ásia, na Oceania, na Europa etc.

Dentre esses critérios o mais relevante é o da unidade política, que, em si, é o que os nomeia e os define (GOMES, 1999). A unidade política que constitui um povo pode ser um grupo de aldeias que partilham da mesma cultura, que tem relações matrimoniais, embora mantenham autonomia política e econômica, ou, ainda, um grupo de aldeias com essas mesmas características, mas que mantém um alto nível de animosidade mútua (GOMES, 1999). Para além desses modos de classificação, os indígenas operam principalmente por meio do reconhecimento que os membros do grupo fazem de si mesmos e de outros como forma de legitimá-lo como pertencente ou não do grupo (Maher, 1996, 1998). Ademais, os apetrechos, as vestimentas, os instrumentos, ou mesmo as pinturas corporais também os caracterizam enquanto pertencentes a determinada etnia, dado que esses acessórios estão plenos de significados mitológicos da cultura a qual pertencem (informação verbal)⁷. Contudo, é importante destacar que o conteúdo cultural não define uma etnia, é, antes, produto ou resultado da maneira de ser e de se organizar em determinado grupo étnico (MAHER, 1996).

Destarte, na parte meridional do Bioma Mata Atlântica, onde vivem os Guarani (ES, RJ, SP, PR, SC, RS e MS), Kaingang (SP, PR, SC, RS) e Laklãnõ-Xokleng (SC) (UFSC, 2015), habitam povos com distintas peculiaridades no que diz respeito à língua, à cultura e aos aspectos sociorganizacionais, com usos, costumes, habilidades, atitudes e crenças particulares.

A seguir, portanto, são apresentados alguns elementos que fazem distinção entre esses três povos – Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng –, principalmente no que diz respeito ao contato com o não índio.

2.1.1 O povo guarani

No Brasil os índios Guarani são conhecidos também como Kaiowá, Mbya e Avá Guarani ou Xiripa. Noelli (1999-2000) afirma que os Guarani representam diversas populações que tinham em comum língua, cultura material, tecnologia, subsistência, padrões adaptativos, organização sociopolítica, religião e mitos, mas com evidentes variações em nível dialetal, de adaptabilidade e de etnicidade. Brighenti (2012a) acrescenta que, além da distintividade linguística, também é possível perceber particularidades territoriais e práticas de mobilidade específica em cada grupo. Sendo assim, raramente um Kaiowá migra para a região leste do

⁷ Informação fornecida por Mauro Luiz Carvalho, professor da LII/UFSC, no I Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Xokleng, na mesa-redonda intitulada Línguas indígenas: identidade e memória, em 13 de novembro de 2017.

Brasil, da mesma forma que raramente um Mbya migra para o nordeste paraguaio ou sul do Mato Grosso do Sul (BRIGHENTI, 2012a).

Segundo Rodrigues (2002), linguisticamente os Guarani são classificados como Kaiwá (Kaayová); Mbiá (Mbüa, Mbyá, Guaraaní); e Nhandéva (Txiripá, Guaraní), pertencentes à família Tupí-guaraní, do tronco linguístico Tupi. O autor observa que a língua Mbya é o idioma tupí-guaraní mais distribuído geograficamente, encontrando-se nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, bem como no Paraguai e na Argentina (RODRIGUES, 2002).

Segundo Noelli (1996), os Guarani eram povos que realizavam movimentos populacionais, possivelmente, em razão do crescimento demográfico ou motivados por questões de modalidades sociopolíticas de fracionamento das aldeias, manejo agroflorestal etc. Esses movimentos fizeram com que as populações guarani se deslocassem do Norte para o Sul do país, ocupando o Paraná e o Rio Grande do Sul.

Devido à localização dos territórios de ocupação tradicional dos povos guarani, eles foram um dos primeiros povos indígenas com quem os europeus, em solo brasileiro, estabeleceram relações, motivo pelo qual a presença dos Guarani – ou dos Carijó, denominação que recebiam no período colonial – é amplamente documentada nos registros de cronistas, viajantes e missionários na costa sudeste-sul do país (GUEROLA, 2017).

Esse contado dos Guarani com o homem branco ocorreu já no início do século 16, segundo Brighenti (2012a), a estratégia adotada por eles com o não índio não foi de confronto, pelo contrário, eles foram acolhedores, apoiaram com alimentos, indicaram caminhos e nominaram os lugares e as coisas. Mas, ao perceber que os não indígenas não eram confiáveis, e em razão também de serem disputados pelos escravocratas e jesuítas, optaram pelo distanciamento, faziam-se invisíveis, preferindo as matas e as migrações como forma de permanecer Guarani (BRIGHENTI, 2012a, p.45). No entanto, quando da crescente devastação da floresta atlântica, a partir de 1970, os Guarani foram violentamente atingidos, sendo forçados a retornar ao litoral, aumentando assim as migrações e os acampamentos nas margens das rodovias (BRIGHENTI, 2012a, p.45).

O povo guarani ocupa um território que extrapola as fronteiras dos estados nacionais de países do Cone Sul da América, estão presentes na Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai (BRIGHENTI, 2012a, p.43). Mas esse território ocupado por eles está longe de ser aquilo que almejam as comunidades, pois esses territórios não são exclusivos, e apesar de serem denominados Terras Indígenas (TI), em sua grande maioria, não estão regularizados, tornando vulnerável a permanência dessas pessoas nesses locais (BRIGHENTI, 2012a, p.45).

Assim sendo, Darella (2004) ressalta que os Guarani estão reivindicando o reconhecimento de sua existência, história e direitos territoriais, solicitando a legitimidade de sua presença e pensamento. A autora enfatiza que a demarcação de áreas é “uma das prerrogativas básicas para os Guarani seguirem sendo Guarani” (DARELLA, 2004, p. 160), conforme suas tradições e crenças. Segundo a autora, o território guarani, considerado território mítico-histórico, compõe-se também como território social e, sobretudo, político frente às sociedades regional e nacional. Assim sendo, o território simbólico (terra de parentes e de plantação) para esse povo vai sendo transformado e potencializado como tema político.

2.1.2 O povo kaingang

O povo kaingang é um dos cinco maiores grupos indígenas em número de população no país (SALVARO, 2009). Linguisticamente os Kaingang pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê e ao maior constituinte desse tronco, a família Jê (RODRIGUES, 2002).

Originários da Amazônia, os Jê deslocaram-se para o sul do país sobre os territórios do Planalto Brasileiro, esses movimentos populacionais teriam sido ocasionados devido a um importante aumento demográfico que os teria pressionado para fora de suas áreas originais (URBAN, 1992; LATHRAP, 1970; BROCHADO, 1984; BROCHADO & LATHRAP, 1980 apud NOELLI, 1999).

Alguns registros arqueológicos apontam que os Jê do Sul apresentam variabilidade devida aos processos de ocupação e conquista de seus territórios por outros grupos indígenas (NOELLI, 1999-2000). Essas invasões, que ocorreram muito antes da chegada dos europeus, empurraram os Jê para longe das proximidades dos grandes rios e principais afluentes, confinando-os nas terras mais altas e frias da Região Sul, e, mais tarde, para cima do Planalto Sul-Brasileiro.

No século 20 foi a vez das frentes brasileiras de colonização que travaram uma contínua guerra de conquista, confinando os povos Jê em pequenas áreas denominadas reservas indígenas (NOELLI, 1999-2000). Até então os povos kaingang haviam conseguido impedir a ocupação dos não indígenas em seu território, no entanto, as frentes de ocupação começam a penetrar intensa e violentamente nos Campos de Guarapuava, em 1910, e nos Campos de Palmas, em 1939, vencendo a resistência kaingang, que no século anterior já havia sofrido com uma tentativa sem sucesso de dominação de seus territórios (BRIGHENTI, 2012a).

Ainda que considerados bravos e selvagens, alguns caciques de unidades político-territoriais kaingang, por circunstâncias diversas, aproximaram-se dos colonizadores, com

quem mantinham relações financeiras (BRIGHENTI, 2012a), e também como uma estratégia para garantir terras às suas comunidades.

Brighenti (2012a) conta que a última relação estabelecida entre os Kaingang e os não indígenas ocorreu apenas em 1908, durante a abertura da estrada de ferro noroeste, que ia de São Paulo ao Mato Grosso do Sul. Devido à violência com que a estrada de ferro avançou sobre as terras kaingang a reação dessa população foi de atacar os trabalhadores da estrada, provocando diversas mortes de ambos os lados. Em razão disso, um grupo kaingang aldeado em São Jerônimo foi convocado para auxiliar nos contatos com os Kaingang em São Paulo (BRIGHENTI, 2012a).

Os Kaingang possuem um apreço incomensurável pelas matas, pois elas desempenham papel central na vida do povo, desde a oferta de subsídios para a dieta alimentar a ser local onde habitam espíritos (BRIGHENTI, 2012a). Eles compreendem que foi a partir da relação com a natureza que apreenderam o modo de vida kaingang (BRIGHENTI, 2012a). As relações entre homem e natureza constituem formas de balizar as aproximações tecidas pelos Kaingang com o território, essas relações fundamentam o *habitus* social, haja vista que desde o nascimento até a morte a analogia e a afinidade com o espaço e seus elementos marcaram sua trajetória (ALMEIDA, 2012). Contudo, a invasão dos territórios kaingang por parte dos europeus modificaram a mata violentamente, até devastá-la por completo, e, assim, também, violentamente, transformaram os processos sociais kaingang (GUEROLA, 2017).

Segundo Brighenti (2012a), os rituais e as crenças dessa população foram duramente reprimidos em tempos passados e as matas existentes nas terras indígenas foram devastadas por serrarias, que vendiam madeira para empresários regionais (BRIGHENTI, 2012a). Até que, a partir de 1970, os Kaingang iniciaram um processo organizado e intenso de reuniões, encontros e estudos que resultaram na conquista de terras e direitos que impulsionaram debates sobre a identidade do grupo e fortaleceu o sistema cosmológico comum (BRIGHENTI, 2012a).

Atualmente, os Kaingang compõem a maior população indígena do sul do Brasil (BRIGHENTI, 2012a). A língua kaingang tem uso distinto nas diferentes comunidades, devido aos processos históricos vivenciados em cada comunidade. Desde o interior de São Paulo até o norte do Rio Grande do Sul existem hoje 55 comunidades kaingang (BRIGHENTI, 2012a). Estes participam ativamente no processo de construção de políticas públicas, na defesa de seu território e na construção de novos referenciais de diálogo com o não indígena (BRIGHENTI, 2012a). Segundo Brighenti (2012a) esses territórios pelos quais os Kaingang lutam não são frutos de escolhas aleatórias, tampouco implicam em extensões imensuráveis, mas, sim, estão inseridas num universo de memória e num contexto presente. Essas terras consideradas

tradicionais para esse povo indígena têm a ver com o local das antigas aldeias, local onde o “umbigo está enterrado” (BRIGHENTI, 2012b, p. 260).

2.1.3 O povo laklãñ-xokleng

De acordo com Noelli (1999), os Xokleng também estão relacionados com grupos da família Jê, tronco linguístico Macro-Jê, por isso são considerados parentes próximos dos Kaingang, linguisticamente falando (BRIGHENTI, 2012a).

Em muitos dos trabalhos arqueológicos e históricos iniciais os Xokleng não eram distinguidos substancialmente dos Kaingang pelos pesquisadores, que os colocavam dentro de um mesmo grupo, os Jê do Sul ou Jê Meridionais. Várias denominações foram dadas a esse grupo ao longo da história: Bugres, Botocudos, Aweikoma, Xokrén, Xokleng, e, ainda, Kaingang de Santa Catarina (BRIGHENTI, 2012a, GAKRAN, 2015). E, assim como os Kaingang, foram tratados como Tapuia, que significa bravos, e reconhecidos como os não Tupi da costa (BRIGHENTI, 2012a).

Como mencionado anteriormente, em relação aos povos Jê do Sul, os Xokleng foram empurrados para as terras mais altas e frias da Região Sul pelos Guarani, e, em seguida, novamente empurrados por esses povos para cima do Planalto Sul-Brasileiro, mais próximo do litoral (NOELII, 1999-2000).

Com a desolação dos Guarani causada por epidemias, guerras, escravidão e fugas para outras áreas, os espaços que eles ocupavam ficaram praticamente desabitados, facilitando uma redistribuição dos Xokleng, que se expandiram e passaram a dominar o alto-médio Iguaçu, os baixos vales que deságuam no Atlântico e o litoral catarinense. Este movimento, no entanto, fez com que eles passassem também a sofrer pressões dos colonos que vinham conquistando o litoral no início do século 18 (NOELII, 1999-2000).

Os Xokleng, no entanto, resistiam bravamente à penetração das frentes brasileiras em seu território, não se submetendo às políticas de confinamento, mesmo tendo sido criado o aldeamento São Thomaz do Papanduva em 1875, localizado no planalto norte catarinense, justamente para abrigar essa população (BRIGHENTI, 2012a). A tenacidade e insubordinação dos Xokleng ao processo colonial gerava ódio aos colonizadores, que tinham como objetivo tomar conta dos territórios indígenas (BRIGHENTI, 2012a).

Desse modo, os indígenas contrários ao aldeamento eram atacados por diversas frentes do governo, por fazendeiros e, inclusive, por outros grupos indígenas contratados pelo governo da província do Paraná (BRIGHENTI, 2012a). O governo catarinense, por sua vez, contratava

não indígenas denominados batedores do mato, que tinham a atribuição de afugentar os indígenas. Mas, não contentes em afugentá-los os “batedores do mato mataram 145 botocudos entre adultos e crianças” (BRIGHENTI, 2012a, p. 58), no ano de 1905. Mais tarde os batedores foram denominados bugreiros, contratados tanto pelo governo como por particulares e por empresas colonizadoras, encarregados pelo extermínio dos indígenas.

Até que em 1914 um grupo Xokleng localizado no alto vale no rio Itajaí, denominado Laklãnõ, decidiu aceitar contatos amistosos com os não indígenas; em 1918, o contato ocorreu com os Xokleng do planalto norte (BRIGHENTI, 2012a). Outro grupo Xokleng permaneceu sem contato com os não indígenas até 1972, quando uma equipe de pesquisadores decidiu tomar a frente, e, sem sucesso, sugeriu ao governo de Santa Catarina que criasse um parque florestal para que eles ficassem livres (BRIGHENTI, 2012a). Todavia, o contato amistoso ocasionou ainda mais mortes causadas pelas epidemias trazidas pelo homem branco.

A contínua pressão sobre seus territórios – forçada primeiro pela pressão Guarani e Kaingang e depois pelos brancos –, obrigou-os a viver em pequenos grupos e em constante movimento, deixando poucos rastros, instalando-se em acampamentos provisórios, feitos com tecnologia expediente e de manufatura e uso, ditados conforme as necessidades momentâneas e sendo descartados logo após sua utilização, caracterizando-os como povos “migrantes”, “nômades” ou “seminômades” (NOELII, 1999-2000, p. 243).

Além das perdas de assentamentos, artefatos e práticas, que necessitavam dos padrões tradicionais em equilíbrio, e das mudanças causadas na organização cultural e social dessa população, durante o século 20, os Xokleng quase foram extintos como sociedade (NOELII, 1999-2000).

Tento feita esta explanação em relação aos sujeitos da pesquisa, em seguida, descrevo a LII/UFSC, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso e os documentos que o norteiam.

3 A LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica foi iniciado em 14 de janeiro de 2011 na UFSC e caracteriza-se como curso de formação específica de professores indígenas. Trata-se de uma proposta que visa capacitar os professores indígenas para atuarem não só em sala de aula nas aldeias, mas também como construtores de uma escola específica e diferenciada, de acordo com as demandas de suas comunidades (UFSC, 2015). Cursos dessa natureza estão previstos nas legislações vigentes que tratam da educação escolar indígena – como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei nº 9.394/69); no Plano Nacional de Educação (PNE/Lei nº 13.005/2014); e também nas Resoluções nº 3, de 10 de novembro de 1999, e nº 5, de 22 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) –, uma vez que a Constituição Federal vigente assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1998).

O curso de Licenciatura tem como objetivo formar e habilitar os educadores indígenas em licenciatura, no ensino superior, para atuarem nas escolas nos anos finais do ensino médio e no ensino fundamental mas também para que desenvolvam ações para além da esfera escolar, atuando em projetos, pesquisas e atividades ligadas diretamente as suas comunidades (UFSC, 2015), para isso, atende os povos indígenas que vivem na parte meridional do Bioma Mata Atlântica: Guarani (ES, RJ, SP, PR, SC e MS), Kaingang (SP, PR, SC, RS) e Laklãnõ-Xokleng (SC) (UFSC, 2015).

Conforme apontado no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, os Diretos Indígenas são parte integrante do curso, pois ofertam subsídios ao educador indígena no sentido da compreensão e apreensão dos preceitos legais essenciais às comunidades indígenas, no que se refere às escolas indígenas, às TIs e também como recurso para o diálogo e transação com a sociedade nacional (UFSC, 2015).

Segundo o PPP (UFSC, 2015), nas últimas décadas, esforços substanciais caminham na direção de que a educação escolar indígena, bem como a formação de professores indígenas, torne-se uma política de respeito às diversidades culturais e linguísticas dos diferentes povos.

No que tange às práticas linguísticas e culturais, é importante mencionar a ligação que essas práticas têm com as questões dos territórios indígenas e todos os elementos que os constituem, como fauna, flora, relação com divindades, locais sagrados, aldeamentos antigos/sítios arqueológicos etc. (UFSC, 2015). Isso se deve ao fato de que os valores, crenças

e desejos que norteiam os processos sociais são sobredeterminados por esses espaços (GUEROLA, 2017). De acordo com Guerola (2017), apoiado na fala da professora Guarani Eunice Antunes⁸, é nesse espaço denominado território que os povos indígenas fazem a manutenção de sua cultura, espiritualidade, língua, alimentação e valores. Logo, a conquista territorial indígena não está ligada à riqueza material, mas, sim, à busca pela preservação “de crenças, valores e desejos como a ‘boa vida’ dentro da cultura” (GUEROLA, 2017, p. 362). Notamos, assim, uma articulação entre políticas linguísticas e políticas territoriais e indigenistas.

É por acreditar que não é possível desvincular a língua, as crenças, os valores e as culturas tradicionalmente construídas das questões territoriais que o PPP da LII (UFSC, 2015) apresenta como eixo norteador “Territórios e Conhecimentos Indígenas no Bioma da Mata Atlântica”, o qual se divide em duas terminalidades: Licenciatura do Conhecimento Ambiental e Licenciatura em Artes e Linguagens. A Licenciatura pretende o diálogo entre os diferentes saberes, não se limitando a possibilitar a presença indígena no meio acadêmico (UFSC, 2015). Por isso, pretende alcançar a coletividade indígena com seus saberes e propostas pedagógicas, com seus modos de conhecer e dialogar com a universidade a partir de projetos coletivos, possibilitando quebras de paradigmas de concepção de universidade e de ensino/aprendizagem, sem se prender ao projeto pessoal de acesso ao ensino superior do indivíduo (UFSC, 2015).

Para que uma escola indígena se caracterize como específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, esta deve contemplar, segundo o PPP (UFSC, 2015), os conhecimentos científicos, mas, também, os conhecimentos tradicionalmente construídos, bem como fazer uso de sua língua materna, seja como primeira língua (L1) ou segunda língua (L2) – se for de vontade da comunidade.

Sobre a questão linguística, conforme apontado no PPP, no Brasil, ainda não há uma política linguística específica para as sociedades indígenas, o que há é uma política educacional escolar indígena diferenciada, que se qualifica como bilíngue (MONTSERRAT, 2006 apud UFSC, 2015). Retomaremos essa questão do bilinguismo mais adiante.

Metodologicamente, a organização das atividades ocorre pela Pedagogia da Alternância, que viabiliza a alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade (UFSC, 2015). Este formato privilegia os diferentes tempos e espaços do aprender e possibilita o estabelecimento de relações entre os saberes produzidos na comunidade indígena e os saberes trabalhados na academia (UFSC, 2015). Assim sendo, o Tempo Universidade acontece no *Campus* da

⁸ Em sua tese de Doutorado em Linguística, Guerola colhe falas/discursos de professores e sábios indígenas nos encontros da Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), programa de formação continuada de professores indígenas criado a nível nacional pelo Ministério da Educação em 2013 e implementado em Santa Catarina pela UFSC entre 2015 e 2017.

UFSC/Florianópolis e/ou nas escolas em TI ou o mais próximo delas, a depender de possibilidades e viabilidades acordadas entre turmas, comunidades/lideranças indígenas e a coordenação do curso; e o Tempo Comunidade acontece na própria comunidade indígena (UFSC, 2015).

O conteúdo curricular do curso é dividido em disciplinas, até o quinto semestre, momento em que as alunas e alunos, individualmente, devem optar por uma das terminalidades propostas: a) Conhecimento ambiental e b) Artes e linguagem. Tendo escolhida a modalidade, as alunas e alunos iniciam as disciplinas de estágio, nesta fase, é preferencial que as professoras e professores em formação utilizem a língua materna indígena em todas as atividades propostas (UFSC, 2015).

A LII ainda não é um curso institucionalizado, e por isso enfrenta alguns entraves, como a falta de espaço adequado para que as aulas aconteçam, bem como para a realização de eventos, e por isso também a falta de equipamentos adequados e necessários para as aulas se coloca presente, além da não contratação de professoras e professores efetivos especificamente para o curso. Dado isso, as alunas e alunos e as professoras e professores precisam se deslocar de uma sala a outra para que as aulas aconteçam. Para que o Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlântica acontecesse foi preciso que se acionasse, em parte, no Centro de Comunicação e Expressão (CCE), da UFSC e, em parte, no Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), também da UFSC. Essas dificuldades em relação ao espaço físico tornam-se queixas frequentes das alunas e alunos e das professoras e professores do curso.

A primeira turma aberta da LII contava com 40 vagas destinadas para cada povo, totalizando 120 alunos (UFSC, 2014), destes, 85 se formaram, no dia 8 de abril de 2015. Atualmente, o curso encontra-se em sua segunda edição, com 45 vagas, divididas em 15 para cada etnia (Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng), totalizando 180 alunos a ingressarem na LII/UFSC nos próximos quatro anos, conforme consta no PPP (UFSC, 2015). No entanto, até a fase de conclusão desta pesquisa não obtivemos informações referentes à terceira edição/turma da Licenciatura ou a outras.

Atualmente, a LII está vinculada ao Departamento de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), por isso é onde a equipe administrativa do curso encontra-se alocada, também é o local onde a maioria das aulas acontece, mas, ocasionalmente, os espaços do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFSC (MARquE – UFSC) também são utilizados como sala de aula. Nesses locais mencionados foi onde tive o prazer de assistir a algumas das aulas do professor Laklãnõ-Xokleng N.

Nessas aulas pude observar as alunas e alunos juntamente com o professor refletindo sobre a própria cultura do povo e o ensino da língua laklãnõ-xokleng nas escolas da aldeia. Na análise que faziam em relação ao ensino da língua, uma das preocupações que surgia era como ensinar a língua indígena (LI) sem que ela fosse vista simplesmente como uma tradução do português.

Entre os pontos levantados, foi mencionado pelo professor Laklãnõ-Xokleng N. que é preciso formar através da Licenciatura professores bilíngues, e para que isso aconteça, segundo ele, a LI precisa estar sendo trabalhada paralelamente as outras disciplinas do curso, não apenas na disciplina denominada Língua Laklãnõ-Xokleng – ou Língua Kaingang e Língua Guarani – , os professores, independente da disciplina deveriam saber trabalhar a língua conjuntamente com outros conteúdos, inclusive, no momento de escolher a terminologia a ser trabalhada no estágio, se esta não abarcar a área de linguagem, ainda assim, não se pode esquecer da língua.

Outra questão bastante levantada nas aulas que assisti foi em relação ao material didático das escolas indígenas, que de acordo com o professor e os alunos, o mesmo material é utilizado nos anos iniciais, finais e médio. Por isso, a proposta do professor aos alunos, nas aulas assistidas por mim, era em relação à criação de material didático bilíngue, para ser utilizado em sala de aula nas escolas indígenas. Conforme os comentários dos alunos, eles têm muita falta de materiais bilíngues nas escolas das aldeias.

Presenciei também nas aulas um pouco da história do povo Laklãnõ-xokleng sendo contada, principalmente no que tange à língua e às escolhas políticas em relação ao seu uso e não uso. Também foram mencionadas questões de identidade linguística, e o quanto essas questões estão relacionadas a outras formas de identificação e pertencimento étnico.

Em relação ao ingresso no curso, os candidatos devem participar de concurso vestibular específico, de responsabilidade da Comissão Permanente do Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina (Coperve/UFSC), este abrange conhecimentos gerais na temática indígena; atividades de escrita na língua indígena; e carta de apresentação da comunidade, assinada pela liderança (UFSC, 2015). De acordo com o PPP da LII, o vestibular deveria ocorrer anualmente, no entanto, o último vestibular divulgado na página oficial do curso aconteceu em 2010, referente à entrada no curso em 2011, concurso relativo ao ingresso das alunas e alunos da atual e única turma da LII (UFSC, 2018).

Ainda no que diz respeito à presença de alunas e alunos indígenas na UFSC, de acordo com Tassinari e outros (2013), nos últimos anos, as políticas de educação superior no Brasil têm sido aprimoradas em relação às chamadas ações afirmativas, e nesse viés, a Universidade, a partir do concurso vestibular 2018, passou a destinar vagas suplementares para negros,

indígenas e quilombolas via Processos Seletivos Específicos, os quais são constituídos por provas específicas elaboradas pela Coperve (UFSC, 2017).

Tendo feita esta explanação a respeito do curso de Licenciatura Intercultural e um breve relato sobre a presença de alunas e alunos indígenas na Universidade, a seguir, faço um apanhado de algumas leis que garantem a essas populações o acesso a uma educação de qualidade, pensando ser esta uma educação que leve em consideração as particularidades das populações indígenas.

3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: LEGISLAÇÃO

Conforme mencionado na seção anterior, o PPP da LII está ancorado nas leis que asseguram os Direitos Indígenas (UFSC, 2015), fornecendo subsídios aos educadores indígenas no que diz respeito aos princípios legais essenciais à vida das comunidades indígenas concernentes à cultura, à terra, à língua e à educação escolar, a saber:

Constituição Federal de 1988 e Constituições Estaduais dos Estados MS, ES, RJ, SP, PR, SC e RS;

Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, ratificada no Brasil por meio do Decreto Presidencial nº 5.051/2004;

Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2007);

Decreto nº 26/199133;

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996;

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, MEC/1998;

Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina 1998;

Resolução CNE nº 02/1999;

Resolução CNE nº 03/1999;

Parecer CNE nº 14/1999;

Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001;

Parecer CNE nº 10/2002;

Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, MEC/2002;

Parecer nº 282, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina em 22.11.2005;

Lei nº 11.645/2008;

Decreto nº 6.755/200934;

Resolução nº 06/CD/FNDE/2009;

Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009;

Resolução 017/Cun/1997, Resolução 061/CEPE/1996 e Resolução Normativa 14/Cun/2011;

Parecer CNE/CEB nº 13/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica;

Parecer CNE/CP nº 06/2014 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas;

Plano Nacional de Educação – Decênio 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências;

Resolução nº 01, de 07 de janeiro de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências;

Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (UFSC, 2015, p. 16-17).

A Constituição de 1934 foi a primeira das constituições brasileiras a expedir leis sobre os índios, tratados no momento como silvícolas, seguida da Constituição de 1946. No entanto, essas constituições tratavam apenas da integração destes à comunhão nacional (BRASIL, 1934, 1946 apud GOMES, 1991; BRIGHENTI, 2012a). As constituições seguintes, de 1967 e 1969, redigidas em meio ao regime militar, são equivalentes às constituições anteriores no que diz respeito aos povos indígenas, porém as TIs, que antes eram de posse dos próprios indígenas, passaram a pertencer à União, restando aos índios apenas a posse exclusiva e a inalienabilidade (BRASIL, 1967, 1969).

A primeira legislação que diz respeito exclusivamente aos indígenas no Brasil teve início com o chamado Estatuto do Índio, que se transformou na Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que teve por objetivo regular a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura, mas, também, com a

intenção de integrá-los, progressiva e “harmoniosamente”, à comunhão nacional (BRASIL, 1973, não paginado). Mas esta que parecia querer resguardar “os usos, costumes e tradições indígenas” (BRASIL, 1973, não paginado), motivada pelos interesses políticos e econômicos da época, pretendia apenas integrá-los à cultura do não índio, além disso, considerava-os como menores de idade e relativamente capazes, devendo estar sob a tutela do Estado.

É só a partir da Constituição Federal de 1988, documento base de formação do PPP da LIII/UFSC, em seus arts. 231 e 232, que os indígenas têm sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam devidamente reconhecidos (BRASIL, 1988). Além disso, no art. 232, admite os índios, suas comunidades e organizações como partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses (BRASIL, 1988), eliminando, dessa forma, a concepção de tutela.

No capítulo e seção que tratam da educação são assegurados o direito à utilização de suas línguas maternas e à aplicação de processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988). Desse modo, após a promulgação da Constituição de 1988, novas leis brasileiras que tratam especificamente dos Direitos Indígenas foram criadas a fim de aprimorar e detalhar essas prerrogativas da Constituição e para atestar sua implementação.

No que tange à educação escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei nº 9.394), de dezembro de 1996, garante aos povos indígenas, em seus arts. 32 e 35, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e, no art. 78, determina que o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, deve desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996).

O art. 79 dessa mesma lei salienta que é de competência da União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, com as seguintes características:

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996).

O art. 3º da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acrescenta a esta o art. 35-A, o qual institui ser obrigatório o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos do ensino médio, assegurando às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. No que se refere ao ensino superior, a Lei nº 12.416, de 9 de junho de 2011, que também altera a Lei nº 9.394, acrescenta ao art. 79 o inciso 3º, este estabelece que o atendimento aos povos indígenas se efetivará nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2011).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998, é um documento longo e detalhado que reúne e sistematiza, num campo repleto de concepções e práticas diferentes, “um mínimo de consenso, capaz de subsidiar diversas interpretações e propostas de construções pedagógicas e curriculares autônomas” (GRUPIONI, [20--], não paginado). Apresenta considerações gerais sobre a educação escolar indígena, através de fundamentações histórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustentam a proposta de uma escola indígena que seja intercultural, bilíngue e diferenciada, e exprime sugestões de trabalho que permitem a construção de um currículo específico e próximo da realidade vivida por cada comunidade indígena, integrando seus etnoconhecimentos com os conhecimentos ditos universais (GRUPIONI, [20--]).

No ano seguinte, é publicado pelo MEC o documento de Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 1999b), com o propósito de ofertar aos professores uma ferramenta de redefinição da escola brasileira, a fim de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores. De acordo com o documento, é

necessário ao professor condições para se desenvolver e assumir seu trabalho com autonomia, pois só assim este poderá oferecer condições necessárias ao desenvolvimento de seus alunos segundo suas particularidades culturais, sociais e individuais (BRASIL, 1999b). Mais especificamente à formação de professores indígenas para as comunidades indígenas, o documento salienta que é necessário considerar a forma como estes entendem a educação de crianças e jovens, suas concepções de ensino e aprendizagem, as necessidades de uma educação bilíngue e de materiais didáticos próprios, bem como, suas prioridades (BRASIL, 1999b).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Lei nº 10.172), por sua vez, dedica um capítulo à educação indígena, o qual é dividido em três partes: na primeira, é feito um breve diagnóstico de como tem ocorrido a oferta de programas de educação às comunidades indígenas, e dessa forma é apontada a necessidade de distribuição de responsabilidades entre a União, os estados e os municípios e de regularização jurídica das escolas indígenas; na segunda, são apresentadas as diretrizes para a educação escolar indígena e apontados os desafios para que esta seja diferenciada, bilíngue e de qualidade; e na terceira, são lançados os objetivos e metas que deverão ser atingidos (BRASIL, 2001). Entre os objetivos e metas previstos neste PNE, de acordo com Grupioni ([20--]), destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e, também, a garantia da participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento de suas escolas.

Este mesmo PNE assume como uma de suas metas a serem atingidas a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática para o professorado indígena (GRUPIONI, [20--]). Nessa direção, o documento de Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002), apresentado pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC, por meio da Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas do Departamento de Política da Educação Fundamental, manifesta uma sistematização de ideias e práticas já executadas em diferentes contextos culturais e que, por sua vez, mostraram-se eficazes na tarefa de enfrentar o grande desafio que é propiciar uma formação intercultural e de qualidade para os professores indígenas do país. As discussões apresentadas visam contribuir para a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas, nos sistemas estaduais de ensino, de modo a atender às demandas das comunidades indígenas por profissionais qualificados para a gestão e condução dos processos educativos nas

escolas existentes nas TIs, bem como às exigências legais de titulação legal do professorado indígena em atuação nas escolas das aldeias (BRASIL, 2002).

O livro foi elaborado a fim de, em conjunto com o RCNEI (1998) e o Referenciais para a Formação de Professores (1999), contribuir para o surgimento de novas práticas na construção de uma educação indígena específica, de qualidade, bilíngue e intercultural para as atuais e futuras gerações de crianças, jovens e adultos indígenas do Brasil (BRASIL, 2002).

A Convenção nº 169, sobre povos indígenas e tribais, adotada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) na 76ª Conferência Internacional do Trabalho, em 1989, que revê a Convenção nº 107, constitui o primeiro instrumento internacional que trata especificamente dos direitos desses povos (OIT, 2011). Essa Convenção foi ratificada no Brasil por meio do Decreto Presidencial nº 5.051, de 19 de abril de 2004, em que são reconhecidas as aspirações dos povos indígenas para assumirem o controle de suas próprias instituições e formas de vida e de seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos estados onde moram (BRASIL, 2004).

Ainda no que tange à educação, a Convenção determina, em seu art. 26, que deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional (BRASIL, 2004). No art. 27 declara que os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder as suas necessidades particulares, e deverão abranger suas histórias, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as demais aspirações sociais do grupo, econômicas e culturais (BRASIL, 2004).

No tocante à língua indígena, o art. 28 determina que, sempre que for viável, as crianças dos povos interessados deverão ser ensinadas a ler e a escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo ao qual pertençam (BRASIL, 2004). Também devem ser adotadas disposições para que as línguas indígenas dos povos interessados sejam preservadas e o desenvolvimento e a prática destas sejam promovidos (BRASIL, 2004).

Nesse viés, o PNE seguinte (Lei nº 13.005), publicado em 26 de junho de 2014, estabelece metas e estratégias para o ensino escolar que devem considerar as necessidades específicas e assegurar a equidade educacional e a diversidade cultural das comunidades indígenas (BRASIL, 2014). Entre as metas e estratégias estabelecidas para as comunidades indígenas estão: fomento ao atendimento na educação infantil a fim de diminuir o deslocamento das crianças; estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais; expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional; apoiar a

alfabetização das crianças indígenas, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas; atender às escolas das comunidades indígenas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; além disso pretende:

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência; (BRASIL, 2014).

No que diz respeito à formação de profissionais da educação, o PNE 2014-2024 determina: estimular a formação continuada de professoras e professores para o atendimento educacional especializado nas escolas indígenas; expandir atendimento específico em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nas comunidades; implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas de comunidades indígenas; considerar as especificidades socioculturais das escolas das comunidades indígenas no provimento de cargos efetivos para essas escolas (BRASIL, 2014).

Para além desses documentos aqui explicitados, existem outros que também servem de base para uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural, específica, comunitária e bilíngue, que são alguns dos conceitos centrais da luta dos professores e lideranças indígenas (GUEROLA, 2017).

No entanto, sabe-se que a conquista de leis nem sempre é a garantia de superação de obstáculos e contradições. A discriminação ainda se faz presente porque o que se quer superar pela lei não é necessariamente superado pelo comportamento social e político (KAHN; AZEVEDO, 2004).

Posto isso, na seção seguinte faz-se um apanhado da história da educação escolar indígena no país.

3.2 DA EDUCAÇÃO INDÍGENA À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Antes da chegada do colonizador europeu nas terras que hoje chamamos Brasil, os povos indígenas não conheciam a instituição escolar. No entanto, tinham suas formas próprias de reprodução de saberes desenvolvidas e transmitidas por meio da tradição oral, através de suas mais de 1.200 línguas diferentes, todas sem escrita alfabética (FREIRE, J., 2004).

As instituições escolares, portanto, são relativamente recentes na história desses povos, tendo surgido, a princípio, por iniciativa dos jesuítas, na segunda metade do século 16, que tinham como missão catequisar os indígenas (FREIRE, J., 2004). A catequização se deu com a introdução do sistema educacional europeu, isto é, com a introdução de salas de aula, escrita e alfabetização, o que acabou por contribuir para o silenciamento institucional e não-institucional de formas tradicionais de educação indígena, tal como vinham sendo praticadas nas aldeias; paralelamente, tal silenciamento afetou as línguas indígenas, uma vez que estas, diferentemente da língua europeia trazida pelos portugueses, não possuíam um sistema de escrita (FREIRE, J., 2004). Os processos de aprendizagem adotados pelas sociedades indígenas que aqui viviam foram totalmente desqualificados pelo colonizador, que ignorou as concepções pedagógicas indígenas, não admitindo sequer a possibilidade de índias e índios terem sido capazes de construir, ao longo do tempo, um discurso sobre suas próprias práticas educativas (FREIRE, J., 2004).

De acordo com Nötzold e Rosa (2012), as sociedades indígenas, de modo geral, vivenciam um sistema singular de educação, isto é, cada grupo étnico possui tradicionalmente processos educativos próprios que, de certa maneira, são determinados pela cultura e pelas relações sociais. No entanto, algumas características são comuns a alguns povos, como a responsabilidade coletiva para com a educação, em que a transmissão de saberes é feita na troca cotidiana, em todo e qualquer lugar (FREIRE, J., 2004). Assim, a aprendizagem, antes da chegada dos portugueses, se dava a todo momento e “todos educavam todos” (FREIRE, J., 2004, p. 15), não havia um especialista detentor de todo o conhecimento, qualquer indivíduo era um agente da educação dita tribal (FREIRE, J., 2004). Cada ser social devia ser potencialmente capaz de tornar-se preceptor das pessoas mais jovens ou menos experientes, como um mestre, a quem caberia ensinar a viver em determinadas circunstâncias (FREIRE, J., 2004).

Portanto, a educação indígena tradicional não dependia de acontecer na sala de aula de uma escola nem de haver a figura de um professor formal (SOARES, 2011), configurando uma educação dita informal e assistemática, cuja gradação se dava conforme o desenvolvimento psicossocial do aprendiz (MELIÁ 1979 apud SOARES, 2011). A ausência de um sistema educacional sistematizado (com salas de aula, docente, currículo, horários fixos, disciplina rígida, punições e castigos corretivos) permitiu aos colonizadores, que acreditavam que as instituições e os fundamentos filosóficos do sistema educacional europeu eram universais, concluir que os povos indígenas não tinham educação e que precisavam ser civilizados, de acordo com o modelo europeu de educação escolarizada (FREIRE, J., 2004).

Dessa forma, já no século 16, muitas aldeias⁹ do Rio de Janeiro e da Bahia tinham as primeiras escolas para indígenas, fundadas por jesuítas, e com o ensino ministrado pelos próprios missionários (FREIRE, J., 2004). Os processos próprios de aprendizagem de cada grupo étnico eram ignorados, assim como suas línguas sacrificadas em benefício de uma Língua Geral, com base no tupinambá, imposta, inclusive, aos grupos de filiação linguística não-tupi, em grande parte do litoral brasileiro (FREIRE, J., 2004). Em meados do século 18, o uso do português na escola se tornou obrigatório¹⁰, potencializando a discriminação das línguas, bem como da cultura e dos saberes indígenas tradicionais (FREIRE, J., 2004). Esse processo se deu em diversas aldeias indígenas de várias regiões do Brasil, mas, vale ressaltar, que não aconteceu do mesmo modo em todos os grupos indígenas, pois o contato com o colonizar foi diferente para cada povo e em tempos distintos também.

Todavia, nas áreas indígenas onde a escola foi implantada, o objetivo que se tinha era o de fazer com que os estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas (FREIRE, J., 2004). Segundo José Freire (2004), historicamente, a escola foi um dos instrumentos de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas. Contudo, essa técnica discriminatória e excludente não se restringiu à política colonial lusa. A política do Estado brasileiro, tanto no Império como na República, foi a principal instituição executora de uma política educacional, cujo objetivo principal era eliminar a heterogeneidade social, despindo os grupos étnicos de suas línguas, de suas culturas, de suas

⁹ Existe uma precisa diferença entre “aldeia” e “aldeamento”, sendo este um agrupamento indígena montado pelos missionários, que o administravam espiritual e politicamente, enquanto aquela é definida como um povoado indígena pré-existente à colonização. No entanto, essa distinção não é muito clara em alguns documentos (BEZZO, 1983; OLIVEIRA, 2002 apud SALLA, 2014).

¹⁰ Com a publicação do chamado Diretório dos Índios em 1757, que tratava sobre os aldeamentos indígenas, ditando o relacionamento dos indígenas nas povoações, ficou proibido àqueles que pertenciam às escolas, bem como a todos aqueles índios capazes de instrução nesta matéria, o uso da língua própria de seus povos, ou da chamada língua geral (MOVIMENTO PARDO-MESTIÇO BRASILEIRO, 2015).

religiões, de suas tradições e de seus etnosaberes, com o intuito de “civilizar” essas populações (FREIRE, J., 2004).

Por volta do fim do século 19, com a chegada de imigrantes europeus nos estados do sul do país, sobretudo em Santa Catarina e no Paraná, acenderam-se as disputas pelas terras entre os futuros colonos e os índios que nelas habitavam (GOMES, 1991). A partir disso as medidas que vinham sendo tomadas eram as de contratar matadores profissionais de índios, os chamados bugreiros, para limpar o terreno à imigração e à especulação da terra (GOMES, 1991). O extermínio dos indígenas era não só praticado mas defendido como uma solução à segurança daqueles que construía uma civilização no interior do país, para os sertões o progresso da região não comportaria a presença de índios (GOMES, 1991; RIBEIRO, 1986).

Ribeiro (1986) conta que as populações das cidades, distantes geograficamente e historicamente, e desligadas dos interesses dos chacinadores de índios, incomodavam-se com a forma como o problema era tratado, e, além disso, as campanhas da imprensa, que a princípio eram simples descrições dos massacres e apelos por providências do governo, foi-se avolumando e ganhando adeptos, estes passaram a fundar associações destinadas a defender os indígenas.

Com os trabalhos de abertura da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, que trespassava território kaingang em São Paulo, desencadeou-se uma disputa armada entre esses índios e os trabalhadores da estrada, a qual ganhou grande repercussão nacional (GOMES, 1991). A polêmica lançada aos meios de comunicação e a má reputação do Brasil, que feria a dignidade humanitária da pátria, fez com que o governo federal criasse o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), em 1910, prevendo uma organização que, partindo de núcleos de atração de índios hostis e arredios, passava a povoações destinadas aos índios já em caminho de hábitos mais sedentários para, em seguida, quando habituados ao trabalho, serem encaminhados aos centros agrícolas (RIBEIRO, 1986). Em 1914, reconhecendo a especificidade das questões indígenas, o órgão passou a tratar exclusivamente delas, denominando-se apenas Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Com esse novo arranjo o órgão olhava para o índio como um ser digno de conviver na comunhão nacional, embora fosse culturalmente inferior, podendo lentamente mudar (GOMES, 1991; RIBEIRO, 1986).

O SPI deveria demarcar as terras indígenas, protegê-la de invasores e usurpadores, defender os índios da esperteza dos colonos, especialmente dos comerciantes que os exploravam, ensinar-lhes técnicas de cultivo e administração de seus bens e socorrê-los em suas doenças (GOMES, 1991). Contudo, os índios autônomos, chamados de arredios, deveriam ser pacificados, caso fossem bravios, à custa, se necessário, do próprio sacrifício dos servidores do

órgão, que nunca deveriam usar da força ou de armas (GOMES, 1991). O SPI era também responsável pela educação das populações indígenas, de modo que os mais integrados já poderiam aprender ofícios mecânicos e ser educados formalmente, essa educação formal, de caráter integracionista, ignorava totalmente as especificidades das populações indígenas, pois o pensamento hegemônico da época considerava que essas diferenças atentavam contra a unidade e a segurança nacional (FREIRE, J., 2004; GOMES, 1991).

No entanto, o SPI não foi capaz de barrar o avanço pelas terras indígenas nas regiões em desenvolvimento, como o noroeste de São Paulo e o Paraná, e nesses casos serviu apenas como pacificador de índios, após o que as terras eram loteadas pelos interessados (GOMES, 1991). Santos (1973) chama a atenção para o fato de que o SPI não previa ações para suprir as necessidades básicas do aldeamento, ou mesmo tinha como objetivo melhorias nas condições de vida das comunidades indígenas, a criação e existência do órgão se delimitou especificamente a atender aos interesses da sociedade nacional, sem considerar as necessidades dos povos indígenas. Isso pode ser comprovado pelo motivo de criação do órgão, que só se deu pela preocupação dos governantes com a má fama do país em meio internacional.

Segundo Gomes (1991), que os resultados alcançados pelo órgão tenham ficado muito distantes do esperado constitui não somente um atestado da ineficiência dessa política indigenista tão pouco valorizada pelo poder, como também uma demonstração da pouca força política dos aliados históricos dos índios diante das forças anti-indígenas dominantes.

O golpe de 1964, que instalou o regime militar no Brasil, abocanhou o SPI, Gomes (1991) conta que dois anos após a nova administração do órgão diversos funcionários terminaram sendo acusados de participar de atos de tortura e massacre aos índios, o regime militar elaborou um dossiê de mais de mil páginas de acusações de supostos crimes e irresponsabilidades administrativas cometidas contra os índios (GOMES, 1991). No entanto, esse documento nunca foi publicado, mas a repercussão nacional e internacional negativa fez com que o órgão fosse extinto – não sem antes ter seus arquivos destruídos por um incêndio (GOMES, 1991).

Para se redimir, os militares criaram a Fundação Nacional do Índio (Funai), em 1967, que viria para resolver a questão indígena de uma vez por todas. Isso significaria, efetivamente, transformar os índios em brasileiros, integrá-los à nação e assimilá-los culturalmente à população não índia (GOMES, 1991). A Funai ficou então encarregada pela demarcação de terras indígenas, por contatar os povos autônomos, por fornecer a educação formal, cuidar da saúde, viabilizar a economia indígena para entrar no mercado de trabalho e fazer o próprio órgão autossuficiente a partir das rendas obtidas internamente (GOMES, 1991). De acordo com

Gomes (1991), nenhuma dessas metas foi alcançada integralmente, em alguns casos, felizmente.

No que diz respeito à educação, os programas que foram criados nos primeiros anos da Funai, a partir de 1972, baseavam-se, segundo Gomes (1991), em pressupostos mais realistas do que aqueles desenvolvidos pelo SPI, quando a ênfase era em ofícios como marcenaria, carpintaria, mecânica, ou em conhecimentos gerais.

A Funai reconhecia a importância do uso da língua materna para a alfabetização e por isso as incorporava nas séries iniciais, como parte de um processo que, assim como os pressupostos do SPI, também levaria os indígenas à assimilação (TASSINARI, 2008), daí criaram os Programas Bilíngues que funcionaram, para alguns casos, por alguns anos (GOMES, 1991). Segundo Gomes (1991), depois de um tempo os programas perderam o incentivo do órgão e tornaram-se repetitivos e sem objetivo. Os alunos desse programa, considerados adiantados, foram levados para as cidades para darem prosseguimento a seu aprendizado no ambiente social dos outros brasileiros (GOMES, 1991).

Muitos índios foram alfabetizados e passaram a demandar novas posições em termos de empregos e privilégios sociais, alguns se transformaram nos líderes de seus povos em relação à Funai e ao mundo envolvente, o que, de certa forma, preencheu as expectativas do processo educacional (GOMES, 1991).

Todavia, tanto o SPI quanto a Funai foram criados com o objetivo de gradativamente assimilar e integrar os povos indígenas à comunhão nacional (NÖTZOLD; ROSA, 2012). Para Gnerre (1994), a alfabetização é o passo decisivo para que grandes massas mergulhadas nas culturas orais abandonem seus próprios valores e formas de comportamento, tornando-se mais disponíveis aos processos de expansão do poder do Estado. Essa relação entre oralidade e letramento ainda é tematizada pelos professores e estudantes indígenas, pois a escolarização das línguas indígenas as inscrevem em um sistema de representação alfabética cujo significado social acaba desvalorizando o papel das práticas orais. Veremos mais desta questão em nossas análises.

Conforme já vimos, é apenas com a Constituição Federal de 1988 que o país passa a reconhecer verdadeiramente aos índios “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988, não paginado).

É também por meio da Constituição de 1988 que, no Brasil, a ideia de escola indígena específica, diferenciada e intercultural no âmbito das políticas públicas governamentais foi

inaugurada (BANIWA, 2012). Após um decreto presidencial, em 1991, a educação formal indígena passou a ser função do MEC (NÖTZOLD; ROSA, 2012), que passou a delegar aos estados e municípios a concretização de políticas públicas para o atendimento da demanda existente nas comunidades indígenas (BRASIL, MEC/SEB/SDE, 1988 apud NÖTZOLD; ROSA, 2012). José Freire (2004) aponta para dois momentos importantes no que dizem respeito à legislação: o primeiro em 1996, com a aprovação da nova LDB pelo Congresso Nacional; e o segundo, em 2001, com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo o autor, esses documentos redesenham uma nova função social para a escola indígena, detalhando o direito das comunidades a uma educação bilíngue, intercultural, comunitária, específica e diferenciada (FREIRE, J., 2004).

Nessa transição, a escola passou de algo imposto aos povos indígenas a uma demanda, atualmente, por eles reivindicada, vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de um dado pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (GRUPIONI, 2004). A educação hoje está na agenda do movimento indígena, presente em assembleias e reuniões, pois é vista como um tema central para a conquista da autonomia (GRUPIONI, 2004).

Essa mudança de pensamento é, segundo Gnerre (1994), característica de momentos históricos em que determinadas situações revolucionárias despertam nas grandes massas certa esperança no futuro, na possibilidade de mudar as relações de classe e com elas também os conteúdos da cultura dominante. No entanto, segundo o autor, essa educação escolar que representa um ponto central nos projetos de resgate étnico e de procura de novos traços diacríticos da etnicidade, apesar de ter muito valor como esforço de autoconfiança e de autopreservação étnica, pode ser ilusório¹¹ (GNERRE, 1994).

Nötzold e Rosa (2012), divergindo da visão Gnerre (1994), relatam que esse novo paradigma para a presença da escola nas comunidades indígenas que se coloca – escola indígena instituída por proposição com feição própria das exigências da comunidade na qual está inserida – constitui um meio de acesso à sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais e ainda espaço de luta e de diálogo para a garantia de direitos. É um meio para a interlocução com o mundo fora da aldeia (GRUPIONI, 2004; NÖTZOLD; ROSA, 2012).

¹¹ O autor traz como exemplo os Shuar, indígenas da região amazônica do Equador, e argumenta que seu sistema de educação bilíngue e bicultural tem acarretado em uma atitude de renúncia em relação às próprias raízes culturais, e que essa atitude fica escondida atrás de uma aparente afirmação de si que, no fundo, esconde uma renúncia de identidade. O exemplo que o autor traz é em relação à língua, mas afirma que se isso for verdadeiro no que diz respeito à língua, é ainda mais verdadeiro no que diz respeito à instituição escolar (GNERRE, 1994, p. 109-115).

Soares (2011), por sua vez, ao apresentar as mudanças nas relações dos indígenas com o saber mais formal, aponta que a obrigatoriedade de se usar a língua da cultura dominante, inegavelmente, trouxe prejuízos para as comunidades indígenas, por um lado, principalmente por impedir que as crianças aprendam a língua de seu grupo como primeira língua, o que provoca o desaparecimento desta. Por outro lado, a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa pôde servir a alguns interesses indígenas, pois, em diferentes oportunidades, suas reivindicações ecoaram aos ouvidos dos governantes, inclusive, na reivindicação de uma escola mais condizente com seus perfis (SOARES, 2011).

O questionamento que fica é se este “sacrifício” da língua de fato fortalece estas reivindicações. E, ainda, importa pensar se essas reivindicações seriam necessárias caso a língua e os conhecimentos indígenas não estivessem prestes a desaparecer, sem falar nos casos em que já desapareceram. Não parece ter sido uma troca justa, se é que se trata de uma “troca”.

Esse novo modelo de educação presente nas aldeias indígenas desde a colonização acarretou em diversas mudanças no próprio modo de vida das comunidades. E tendo em vista as diversas perdas que tiveram – conforme se percebe em algumas retóricas indígenas – hoje busca-se a “revitalização” dos costumes tradicionais e das línguas. Presenciamos, em políticas linguísticas, um interesse redobrado por práticas de revitalização das línguas indígenas, em diálogo com as narrativas de resgate das tradições.

Sobre a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena, ressalta-se que o “termo utilizado para designar a educação formal direcionada ao índio é ‘educação escolar indígena’” (SOARES, 2011, p. 59). Para Soares (2011), o termo “escolar” acrescido sugere a possibilidade de diálogo entre o formal e o informal, dentro dos muros da escola. Estamos, portanto, diante de duas concepções de “educação”: uma escolar e outra indígena. Esse novo modelo, no entanto, enfrenta problemas oriundos dos limites do sistema político-administrativo do governo e do Estado e, também, dos limites e contradições dos paradigmas conceituais da escola indígena (BANIWA, 2012).

Para Baniwa (2012), o conservadorismo dos sistemas de ensino tem dificultado ou mesmo impedido o reconhecimento das iniciativas pedagógicas e gerenciais inovadoras. Muitas escolas indígenas têm elaborado seus projetos políticos-pedagógicos inovadores com, por exemplo, a organização do tempo escolar de acordo com os sistemas sociais e educativos da comunidade, todavia, os Conselhos de Educação ou mesmo as secretarias de educação não os reconhecem (BANIWA, 2012). Segundo Kahn e Azevedo (2004), o desafio maior não é construir um PPP diferenciado, mas fazer com que seja reconhecido legalmente pelos poderes competentes. Trata-se, portanto, de uma prática política que extrapola a dimensão jurídica.

Conforme relatado por Brighenti (2012a), a aplicação dos direitos tem se dado lentamente. Como exemplo: os processos de demarcação de terras, que não deveriam passar de três anos, permanecem por décadas nas esferas administrativas; e a escola específica e diferenciada segue apenas no papel, porque na prática poucos avanços ocorrem (BRINHENTI, 2012a). Ainda segundo o autor, a manutenção dos direitos está sendo possível à custa de mobilizações do movimento indígena e de seus aliados, porque a depender dos órgãos competentes os avanços seriam quase imperceptíveis.

No âmbito das contradições envolvendo a proposta de educação escolar indígena, há a avaliação de que os sistemas de ensino não conseguiram construir estruturas e nem qualificar suas equipes para atender adequadamente as demandas das escolas indígenas (BANIWA, 2012; GRUPIONI, 2004), resultando na baixa capacidade de execução de políticas e programas, como de atendimento a toda educação básica nas próprias aldeias, construção de escolas, formação de professores, elaboração de material didático, transporte escolar e alimentação escolar (BANIWA, 2012).

Segundo Baniwa (2012), em geral, as escolas indígenas têm se esforçado para atender à dupla missão de englobar preferencialmente as demandas pelo resgate, manutenção e valorização dos conhecimentos, das culturas, das tradições e dos valores tradicionais próprios dos povos indígenas, quase sempre em detrimento do acesso aos conhecimentos, às técnicas e aos valores da sociedade envolvente. Essa missão dupla enfrenta sérias limitações e contradições internas geradas a partir da falta de clareza, não do que se quer, mas do como fazer para se alcançar os resultados desejados.

Na contramão dessas dificuldades, professoras e professores de comunidades indígenas exercitam sua persistência e determinação e juntamente com suas comunidades indígenas buscam uma escola que lhes sirva de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro (GRUPIONI, 2004). Nesse sentido, reivindicam que os processos escolares sejam conduzidos pelos próprios membros das comunidades onde a escola está inserida (GRUPIONI, 2004). Cada vez mais se torna evidente que, somente quando os povos indígenas assumirem a escola, apropriando-se dela, tanto nos aspectos pedagógicos como nos aspectos gerenciais, ela será de fato uma escola indígena, com educação diferenciada e de qualidade (GRUPIONI, 2004; KAHN; AZEVEDO, 2004).

Com isso, o protagonismo desse processo deve estar nas mãos das professoras e professores indígenas e de suas comunidades, cabendo-lhes definir o perfil da escola que querem para suas aldeias (GRUPIONI, 2004). Grupioni (2004) reforça que a escola, hoje, pode

contribuir para que os povos indígenas encontrem um lugar digno no mundo contemporâneo e para que vivam em paz, mantendo suas línguas e tradições e repassando-as às novas gerações.

Tendo feita essa exposição histórica sobre a situação da educação escolar indígena, a seguir, discorreremos acerca das práticas necessárias a uma escolarização autônoma e libertadora.

4 A PRÁTICA EDUCATIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PARA UMA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão, simultaneamente. (FREIRE, P., 2005, p. 90)

Conforme vimos, a LII, assim como outras licenciaturas indígenas do país, foi pensada e criada com o propósito de ofertar uma formação superior às educadoras e educadores indígenas a partir de uma concepção intercultural e interdisciplinar. O curso tenciona que as alunas e alunos, enquanto professoras e professores, reflitam a respeito do ensino escolar nas escolas indígenas, a fim de torná-las diferenciadas e específicas.

De acordo com Paulo Freire (2015), ensinar exige essa reflexão, a reflexão crítica sobre a prática, ou seja, o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Para o autor, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável “pensar certo”¹² não é presente dos deuses, nem se acha nos guias de professores, pelo contrário, o pensar certo, que supera o pensar ingênuo, tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, P., 2015).

Perrenoud (1999) faz uma separação entre a prática reflexiva espontânea e a prática reflexiva metódica e coletiva: a primeira seria aquela utilizada por todo ser humano que enfrenta um obstáculo, um problema, uma decisão a tomar, um fracasso ou qualquer resistência do real ao seu pensamento ou a sua ação; enquanto a segunda é aquela usada por profissionais durante o tempo em que os objetivos postos não são atingidos. Segundo o autor, um sentimento de fracasso, de impotência, de desconforto e de sofrimento desencadeia uma reflexão espontânea para todo ser humano e também para o profissional (PERRENOUD, 1999). No entanto, a prática reflexiva metódica se desenvolve também quando as circunstâncias aparentam estar bem, uma vez que se deparar com situações desconfortáveis não é seu único motor, sendo sua reflexão também alimentada pela vontade de fazer seu trabalho de modo mais eficaz e, ao mesmo tempo, o mais próximo possível de sua ética (PERRENOUD, 1999).

Além disso, um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema, refletindo sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições, com as tecnologias, com o tempo que passa, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes (PERRENOUD, 1999). Por ter essas características, a

¹² “Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, P., 2015, p. 29).

prática reflexiva metódica tem necessidade de disciplina e de métodos para observar, memorizar, escrever, analisar, compreender e escolher opções novas (PERRENOUD, 1999). É a partir da prática reflexiva que se estabelece uma participação crítica. Paulo Freire (2015) enfatiza que é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Daí, acreditamos, a necessidade de um curso que possibilite às educadoras e educadores, juntamente com as educandas e educandos, criar condições teóricas, metodológicas e práticas a fim de se refletir e (re)construir uma escola indígena compatível com as necessidades de cada povo indígena, de cada comunidade. Assumindo-se, desse modo, suas próprias decisões, libertando-se enquanto povo e garantindo, assim, sua humanização, que é vocação própria dos homens, muitas vezes negada na injustiça, na exploração, na opressão e na violência (FREIRE, P., 2005). Desta forma, é assumindo decisões que, segundo Paulo Freire (2015), exercita-se a liberdade, pois ela amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face das autoridades.

Segundo Foucault (2004), todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. Paulo Freire (2005) salienta que, especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos e desejos.

Ainda sobre a relação entre educação e sociedade, para Perrenoud (1999), de maneira alguma uma formação que vise à compreensão dos mecanismos sociais – isto é, a compreensão do que está em jogo na sociedade, das desigualdades sociais e dos mecanismos que as perpetuam – pode ser neutra, mesmo se se evita doutrinar. Mais do que doutrinação, trata-se de análise e compreensão daquilo que está em jogo (PERRENOUD, 1999).

Paulo Freire (2015) adverte ser uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou de formação, seja negligenciado. Segundo o pedagogo, fala-se quase exclusivamente do ensino de conteúdos, entendido, quase sempre, como simples transferência do saber (FREIRE, P., 2015). Para o autor, isto se dá por conta da compreensão estreita que se tem sobre o que é educação e o que é aprender. “No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar” (FREIRE, 2015, p. 44). Se isto estivesse claro, entenderíamos com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, lugares onde variados

gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, P., 2015).

Contudo, nos processos de aprendizagem indígenas é comum que essas experiências informais sejam valorizadas, em virtude de a educação indígena ser um compromisso social da comunidade, uma vez que o conhecimento deve ser útil para o bem-estar comunitário, por isso também todos têm o compromisso de ensinar e de aprender (NÖTZOLD; ROSA, 2012).

[...] hoje a realidade nossa... é claro que a nível nacional ela obriga as crianças a tarem numa sala de aula hoje né, mas que há uma brecha [...] onde é que a gente diz que acontece a educação assim comunitária, onde é que a comunidade cria, o... faz a formação social da criança né, onde é muito assim, eu acho que é muito importante, pelo menos pro meu povo né, onde é que se cria o indivíduo pra sociedade. (Kaingang M. – Roda de conversa I).

No entanto, esse modelo de educação comum às escolas indígenas tem se deparado com forças que tentam suprimir esse tipo de aprendizagem.

Tu tem que trabalhar em todas as áreas do conhecimento a realidade do nosso povo, até fizemos um levantamento, mas tu acaba chegando nos órgãos competente e eles acabam achando sempre uma forma de dizer não: “não, eu acho que aqui tem que tá isso, aqui...”, sabe, acabam que, acaba ficando da mesma forma que tá hoje. Então são coisas assim que muita coisa a gente quer a gente tenta, mas o sistema acaba barrando nós (Kaingang M. – Roda de conversa I).

Paulo Freire (2015), ao discorrer sobre os saberes necessários à formação docente, afirma que não é possível à instituição, se verdadeiramente engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias e mesmo de seus vizinhos. E por isso, não deve também prescindir os processos tradicionais de aprendizagem do aluno, querendo impor-lhe um novo modelo.

Segundo Paulo Freire (2015), ensinar exige respeito aos educandos, aos seus saberes e à sua autonomia – logo, à sua dignidade, a seu ser formando-se, a sua identidade fazendo-se. E isso só é possível, de acordo com o autor, se são levadas em consideração as condições em que eles vêm existindo, se se reconhece a importância dos conhecimentos com que eles chegam até à sala de aula (FREIRE, P., 2015).

Se a educação, por essas e outras características, é manifestação política por excelência, o que dizer da educação escolar indígena, que percorreu, e até hoje percorre, um caminho de lutas, de escolhas, de barreiras e de conquistas? O que dizer da luta de um povo, ou de vários povos, pela manutenção de suas crenças, línguas, culturas e educação próprias? E mais, o que dizer destes que passam suas vidas a fazer política, por meio de seu direito de escolher, de

decidir e de lutar, e que lutam contra a pura sistematização limitante da educação? Tais questões norteiam o interesse pela presente pesquisa.

Soares (2011), ao tratar de um caso específico de uma escola indígena da etnia Puyanawa, localizada no Acre, sudoeste da Região Norte, menciona o significado de autonomia em seu sentido estrito, conforme o dicionário Houaiss (versão eletrônica), como a capacidade de governo segundo as próprias leis, ponderando que o exercício da autonomia possível à escola dos Puyanawa não é tão amplo, porque está atrelado a uma realidade social e precisa funcionar atendendo às expectativas da sociedade na qual encontra-se inserida. No entanto, a autora enfatiza que, “a necessidade de reproduzir as normas e valores dos macrossistemas, atualmente, deixou de ser sua obrigação” (SOARES, 2011, p. 118).

Paulo Freire (2005) expõe que não é possível esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de invasão cultural, ainda que feita com a melhor das intenções. O autor, afirma, ainda, em sua *Pedagogia do Oprimido*, que, é a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que se pode organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política, ou da educação enquanto expressão política.

O empenho para uma educação como prática de liberdade, contrária ao regime de dominação suportado por anos pelos povos indígenas, está em que os oprimidos¹³ “tomem consciência de que, pelo fato mesmo de que estão sendo ‘hospedeiros’ dos opressores, como seres duais, não estão podendo Ser” (FREIRE, P., 2005, p. 99).

Essa consciência de si enquanto mulheres e homens oprimidos emerge através do diálogo, e este, por sua vez, constitui-se de duas dimensões: ação e reflexão, em absoluta interação (FREIRE, P., 2005). O autor enfatiza que essa interação é absolutamente necessária, sem ela a palavra, sendo ela mesma o diálogo, inautentica-se, pois, sozinha, é incapaz de transformar a realidade; assim como a ação, que sem reflexão, converte-se em ativismo, tornando-se unicamente ação pela ação (FREIRE, P., 2005). A reflexão permite analisar mais tranquila e amplamente os acontecimentos e construir saberes que cobrem situações comparáveis que podem ocorrer (PERRENOUD, 1999).

¹³ Termo usado por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* para designar as massas populares, ou as maiorias populares que estão sob a dominação do opressor.

Para Paulo Freire (2005), a palavra só é verdadeira quando provém dessa interação, e só a palavra verdadeira pode transformar a realidade. A palavra verdadeira é trabalho, é práxis¹⁴. E longe de ser privilégio de alguns homens, é direito de todas as mulheres e homens (FREIRE, P., 2005). Aventamos, aqui, a possibilidade de uma política linguística freireana, em que a assunção palavra assume lugar central na construção da liberdade e da autonomia.

A palavra, transformada em diálogo se impõe como caminho pelo qual as mulheres e homens ganham significação enquanto mulheres e homens, por isso, o diálogo é uma exigência existencial, é o próprio encontro entre o refletir e o agir dos sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. Dessa forma, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos que as recebem (FREIRE, P., 2005).

Assim sendo, de acordo com Paulo Freire (2005), só há diálogo onde existe: um profundo amor ao mundo, às mulheres e aos homens; humildade para criar e recriar o mundo; e intensa fé nas próprias mulheres e homens e no seu poder de fazer e refazer. Ao fundar-se no amor, na humildade e na fé, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pelo outro é consequência óbvia (FREIRE, P., 2005).

Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca (FREIRE, P., 2005). Entretanto, esta esperança não é aquela que mantém mulheres e homens na espera, que se faz em um cruzar de braços e aguardar sem fim. Paulo Freire (2005, p. 95) declara: “Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”.

O diálogo tem também a missão de fomentar a investigação do universo temático do povo, também conhecido por Paulo Freire (2005) como temática significativa ou conjunto de temas geradores, qual seja:

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época.

Estes, não somente implicam outros que são seus comentários, às vezes antagônicos, mas também indicam tarefas a serem realizadas e cumpridas. Desta forma, não há como surpreender os temas históricos isolados, soltos desconectados, coisificados, parados, mas em dialética com outros, seus opostos. Como também não há outro lugar para encontra-los que não seja nas

¹⁴ Práxis é para Paulo Freire (2005) a própria interação entre ação e reflexão, interação capaz de transformar a realidade (FREIRE, P., 2005, p. 89 e p. 106).

relações homens-mundo. O conjunto dos temas em interação constitui o “universo temático da época” (FREIRE, P., 2005, p. 107).

Esses temas, por sua vez, apresentam às mulheres e homens situações-limites, que se colocam como se fossem determinantes históricas esmagadoras, encobrendo os temas de tal forma que eles não são percebidos como tais, e, por isso, não cabe alternativa aos oprimidos se não se adaptar a essa limitação (FREIRE, P., 2005). Essas situações-limites implicam, conseqüentemente, a existência daqueles a quem direta ou indiretamente servem e daqueles a quem negam e freiam (FREIRE, P., 2005).

Entretanto, às mulheres e homens, agora conscientes, por meio do diálogo, dessa situação-limite e de sua capacidade, enquanto sujeitos, de transformar a realidade, impõe-se a ação libertadora em uma relação de correspondência, que provoca a investigação da “temática significativa”, esta, por sua vez, se expressa através dos homens no conjunto de suas dúvidas, seus anseios e suas esperanças (FREIRE, P., 2005). A investigação temática se faz em “um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (FREIRE, P., 2005, p. 115) e, ainda, enquanto manifestação política.

Isto é, a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, estes devem tomar consciência de sua situação na qualidade de um problema e, a partir desse ponto, interpretá-lo como um desafio que lhes exige resposta e ação (FREIRE, P., 2005). Como consequência dessa resposta e ação que lhes são exigidas instaure-se a percepção crítica, que desenvolve um clima de esperança e confiança que leva as mulheres e homens a se empenharem na superação de suas situações-limites (FREIRE, P., 2005).

Ao reconhecer nossa capacidade de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar fizemo-nos seres éticos e se abriu para nós a probabilidade de transgredir a ética, porém, para Paulo Freire (2015), jamais pode-se aceitar a transgressão como um direito, mas, sim, como uma possibilidade, contra a qual devemos lutar. Pois, é essa transgressão que leva à minimização dos seres humanos, das minorias compostas por maiorias – as quais não perceberam ainda que juntas seriam maioria (FREIRE, P., 2015).

Uma formação ética deve ir além do saber técnico e científico, e tem a necessidade de que se fale da presença do ser no mundo: presença humana, presença ética (FREIRE, P., 2015). Destarte, não é possível ser professor assumindo uma postura neutra (FREIRE, P., 2015; GIROUX, 1997). É necessário ao professor uma definição, uma tomada de posição, uma decisão, uma ruptura (FREIRE, P., 2015). Não se pode ser professor a favor de quem quer que

seja e a favor de não importa o que, a favor simplesmente do homem ou da humanidade, é preciso escolher (FREIRE, P., 2015).

Paulo Freire (2015) escolhe ser professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda, da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais (FREIRE, P., 2015).

Segundo Paulo Freire (2015), ao assumir eticamente e responsabilmente uma decisão funda-se a autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir, a autonomia vai se constituindo na experiência de inúmeras decisões que vão sendo tomadas. Desse modo é que, uma pedagogia voltada à autonomia deve estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, P., 2015).

Com base nesses fundamentos, acreditamos ser possível pensar uma educação diferenciada e específica construída segundo os interesses dos oprimidos, neste caso, que leve em conta as demandas das comunidades indígenas, uma vez que através da práxis é possível transformar o modo como a educação formal é imposta às comunidades indígenas.

Segundo López (2013), hoje, os intelectuais e líderes indígenas em geral recuperam a noção de descolonização, por meio de um processo de reconstrução sociopolítica, de exaltação e reinvenção de si próprios. Assim, evidencia-se uma recuperação consciente da memória histórica, um redescobrimto e renascimento cultural, além de uma reavaliação, pelo menos discursiva, das línguas indígenas (LÓPEZ, 2013). Para Lucas (2005 apud LÓPEZ, 2013) uma pedagogia crítica, conforme a proposta por Paulo Freire, mostra-se como um ponto notável de teorização sobre essa descolonização.

López pontua que a educação escolar pode ser concebida como um espaço ou mecanismo para impulsionar a descolonização mental da sociedade (LÓPEZ, 2013). Guarani L. vai ainda mais além, para ele mais interessante que descolonizar é “guaraniza”:

[...] nós o povo indígena precisa é que colonize do jeito de poucos né, então, por exemplo a escola guarani tem que ser guaranizada, e kaingang e xokleng também, se o povo decidir né, claro. No caso, quando se fala em guaraniza então a escola deve funcionar como a aldeia funciona, como a aldeia vive, porque não adianta a gente dizer assim escola diferenciada e todo o sistema ali vem de fora, e só tem nome né, pra dizer que é uma escola diferenciada, mas na prática ela funciona igual do colonizador. (Guarani L. – Roda de conversa II).

Tendo feita essa reflexão sobre a prática educativa a partir das pedagogias propostas por Paulo Freire, a seguir abordamos algumas questões referentes às políticas linguísticas.

5 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Foram décadas de políticas claramente contrárias aos povos indígenas ou, ainda que favoráveis no plano do discurso e no plano legal, amplamente complacentes com práticas violentas, que visavam à extinção das diferenças encontradas na nação brasileira uma vez que a pluralidade e multiculturalidade nacional não eram admitidas (GRUPIONI, 2004).

Grupioni (2004) constata que, embora não pareça, é muito recente a proposição de que os povos indígenas têm direito de ser o que sempre foram, de decidir sobre seu próprio futuro, cabendo ao Estado o dever de protegê-los e de lhes oferecer meios e instrumentos para decidir e trilhar seus próprios caminhos. Assim como são recentes também os textos legais que, gradativamente, detalham os preceitos constitucionais que garantem a esses povos o exercício do direito à diferença e as políticas públicas voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural indígena e o direito dessas pessoas, por exemplo, ao acesso a programas de educação e de saúde específicos (GRUPIONI, 2004).

No que diz respeito às políticas linguísticas, elas sempre estiveram presentes de uma forma ou de outra, seja na simples escolha que se faz entre usar ou não determinada língua; na repressão que se faz a certa língua; ou na proibição quanto ao seu uso. Essas escolhas são determinadas muitas vezes pelo *status* político que certas línguas carregam.

O *status* político de uma língua pode ser identificado pelo lugar que ela ocupa nas redes de convenções e relações de determinada sociedade. Isso implica no uso de instrumentos normativos que orientam o uso da língua naquela sociedade, como por exemplo na gramatização e na tradução dos documentos oficiais na língua de *status* (AFONSO, 2014). O *status* político é o que diferencia línguas majoritárias de línguas minoritárias, a esta denominação não se deve atribuir, no entanto, uma representatividade numérica, pois, segundo Altenhofen (2013), uma língua numericamente inferiorizada pode ser politicamente dominante, bem como, uma língua com grande número de falantes pode apresentar um *status* político secundário. Logo a posição social que uma língua ocupa é o que vai caracterizá-la enquanto uma língua marginal ou não, isto é, à margem de uma outra língua dominante (ALTENHOFEN, 2013). Trata-se, portanto, de uma questão política e ideológica.

Afonso (2014) pondera que a capacidade de ser ouvido e compreendido por um grupo grande de pessoas pode influenciar na permanência de uma língua. Logo, o número de falantes de uma língua pode determinar a sua permanência ou a sua extinção (AFONSO, 2014). Uma língua morre porque deixa de ser falada e, na maioria dos casos, sua morte acontece de modo gradual e não subitamente, pouco a pouco ela vai sendo substituída por outra e, por isso, deixa

de ser usada para comunicação, tendendo à extinção (MAIA, 2006; MAHER, 2010 apud SOARES, 2011). Quando uma língua pode ser ouvida por um número grande de interlocutores, significa que eles a compreendem e interagem com o falante, estabelecendo um processo comunicativo, processo esse que tende a fortalecer a língua e a aumentar o seu número de falantes (AFONSO, 2014).

Segundo Afonso (2014), as políticas linguísticas podem ser vistas como instrumentos que ajudam a regular as relações da sociedade com as diversas línguas faladas pelos diferentes grupos, e, por isso, é importante atenção para com os interesses e peculiaridades de cada grupo, visando a melhor configuração dessas políticas. Para isso, é imprescindível uma visão crítica sobre as políticas linguísticas declaradas, sobretudo questionando-as sobre os diferentes valores atribuídos às línguas, às concepções e aos princípios que as subjazem, às instâncias responsáveis por sua gestão e às forças sociais que pressionam a sua elaboração e se fazem representadas em documentos (AFONSO, 2014).

De acordo com Rajagopalan (2013) as políticas linguísticas podem ser decisões tomadas e implementadas tanto no sentido de cima para baixo (*top down*) quanto de baixo para cima (*bottom up*). No que tange a políticas linguísticas implementadas de cima para baixo referentes às línguas indígenas, o chamado Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73) foi o primeiro documento legal a tratar de uma política a favor dessas línguas tidas como minoritárias. A norma estabelece que a alfabetização dos indígenas deve se dar na própria língua materna e no português (BRASIL, 1973). No entanto, assim como o pensamento da época, essa política educacional, e, de certa forma, linguística, priorizava apenas a integração do indígena à comunhão nacional.

Todavia, como já explicitado na subseção 3.2, os programas de educação escolar indígena desse período, que eram de responsabilidade da Funai, perderam o incentivo do órgão tornando-se obsoletos. Com a publicação da LDB (Lei nº 9.394/96), a educação escolar indígena passa a ser de responsabilidade do Sistema de Ensino da União que tem como responsabilidade o desenvolvimento de programas de ensino para a oferta de educação escolar bilíngue – e intercultural – aos povos indígenas, dessa vez, com o objetivo de valorizar as línguas indígenas. O PNE (Lei nº 10.172/01), por sua vez, atribui aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação escolar indígena, cabendo a União, por meio do MEC, a coordenação geral e o apoio financeiro.

Como podemos depreender, e também como já salientado na seção 3, o país não dispõe de políticas linguísticas específicas referentes às línguas indígenas, estas se dão através de políticas educacionais que pretendem a valorização dessas línguas, como meio de conservação histórica e cultural das comunidades.

Segundo López (2013), o bilinguismo indígena é bastante complexo, pois, em muitos casos, o conhecimento e o uso da língua indígena pode se ocultar como mecanismo de autodefesa quando se privilegia o monolinguismo de certa língua hegemônica. Mas dadas as condições sociopolíticas adequadas, as línguas indígenas podem ressurgir e despontar das consciências e das bocas daqueles a quem se pensava serem apenas falantes do português (LÓPEZ, 2013). Isto é, quando o bilinguismo passa a adquirir certo prestígio em determinados contextos, os falantes iniciam um processo de reconhecimento da própria língua. López (2013) descreve que entender o multilinguismo social foi difícil para os primeiros educadores que estavam diante dessa circunstância, pois a adoção de uma perspectiva reducionista monolíngue aparentava ser mais fácil para transformar a situação “anômala” do multilinguismo em “normal”.

As políticas linguísticas implementadas de baixo para cima podem ser observadas em alguns esforços realizados por alguém ou por um grupo de pessoas a fim de modificar algumas práticas ou crenças a respeito de determinadas línguas (SPOLSKY, 2004 apud AFONSO, 2014). Segundo Rajagopalan (2012), todo cidadão, sem exceção, tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade etc., de atividades relacionadas a políticas linguísticas.

Contudo, Perrenoud (1999) aponta que à Universidade, na qualidade de formadora de intelectuais reflexivos, cabe o papel de preparar suas alunas e alunos, enquanto educadoras e educadores em formação, para que sejam capazes de identificar e propor resoluções de problemas, com o olhar dirigido sobre seu próprio trabalho e seu contexto imediato, no dia a dia, nas condições concretas e locais de seu exercício. López (2013) enfatiza que a exigência de uma educação bilíngue para as escolas indígenas com demandas desse tipo transcende a esfera de preocupações de qualquer ministério da educação, sendo, assim, um dever que compromete a todas e todos. As universidades deveriam, conforme López (2013), engajar-se na busca de propostas interculturais de ação, através de projetos de investigação das e com as comunidades indígenas, suas instituições, líderes, sábios, mulheres e homens, de modo que essas pesquisas contribuam para um conhecimento mais adequado de outras formas de pensar, de sentir, de se comunicar, de aprender e de agir que devem ser levados em consideração quando se fala em educação diferenciada e específica (LÓPEZ, 2013).

Para Maher, políticas linguísticas muito raramente têm como objetivo principal a pura manipulação de um *status* linguístico, o que se almeja, na verdade, é a manipulação das identidades dos falantes de uma dada língua. Dessa forma, existe uma relação bastante estreita

entre políticas linguísticas e políticas de identidade (MAHER, 2013). Para a autora é no discurso que as pessoas constroem e projetam suas identidades (MAHER, 1998).

Afonso (2014) pontua que elaborar políticas linguísticas para um país com uma história marcada pela negação da língua indígena e pelo descaso com as políticas públicas não é uma tarefa fácil, devendo se constituir em um projeto de comprometimento das lideranças juntamente com as comunidades. Trataremos desse tema a seguir, enfocando a maneira como sujeitos locais refletem criticamente sobre suas línguas, seus direitos de expressão e de autonomia. Para tanto, tomamos como estudo de caso o I Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlântica.

3.3 SEMINÁRIO DE LÍNGUAS INDÍGENAS DO SUL DA MATA ATLÂNTICA

Conforme mencionado na seção 3, a LII não tenciona apenas a presença indígena na academia, mas, sim, ser uma possibilidade pedagógica de diálogo entre diferentes saberes e uma forma de inclusão que permita criar o novo, o diferente, (UFSC, 2015). Como já mencionado também, busca trabalhar para além do indivíduo como projeto pessoal de acesso ao ensino superior, alcançando a coletividade indígena com seus saberes e propostas pedagógicas, com seus modos de conhecer e dialogar com a Universidade a partir de projetos coletivos, possibilitando quebras de paradigmas de concepção de universidade e de ensino/aprendizagem (UFSC, 2015).

A estrutura curricular da LII está esquematizada de modo que seja viabilizada uma integração entre as alunas e os alunos da LII e outros espaços e atores da UFSC, capitalizando a presença dos alunos nesta Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e ampliando, assim, seus potenciais de formação (UFSC, 2015). Por exemplo, as chamadas Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) também compõem o currículo do curso, e apresentam-se distribuídas em diferentes modalidades, como: seminários, exibição de filmes e debates, mesas redondas, viagens de campo, exposições, palestras etc. (UFSC, 2015). Essas atividades têm o intuito de oferecer aos acadêmicos indígenas oportunidades de enriquecimento curricular, visando contribuir para a formação discente de maneira integral e oferecendo-lhes ambientes culturalmente ricos e diversos, com espaços para discussões de temas complementares à formação (UFSC, 2015).

Tendo em vista a proposta do curso, no segundo semestre de 2017, na UFSC, aconteceu o I Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Xokleng, promovido pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata atlântica – UFSC

em conjunto com Programa de Pós-Graduação em Linguística – UFSC, que teve como propósito, além dos pontos mencionados acima, promover reflexões e debates acerca das línguas indígenas nos seus diversos contextos de enunciação.

O Seminário contou com a participação de professoras e professores da LII/UFSC e de professoras e professores de outras licenciaturas indígenas, bem como de professoras e professores de outros cursos e outras áreas, como antropologia e linguística, convidados a apresentar seus trabalhos sobre a temática. O encontro aconteceu nos dias 13 e 14 de novembro de 2017, durante os turnos matutino, vespertino e noturno, nos quais ocorreram apresentações no formato de mesas-redondas, conferências e rodas de conversa.

O principal público almejado eram as próprias alunas e alunos da Licenciatura, mas também as alunas e alunos indígenas de outros cursos da UFSC. Todavia, além desses, compareceram igualmente outros interessados, não indígenas, de outros cursos da UFSC e até mesmo pessoas de fora da Universidade que demonstraram interesse com relação às questões em debate.

Recorrendo à observação, tomada de nota e gravação audiovisual foi possível sistematizar os dados para análise. A opção por, não só fazer anotações, mas também filmar o evento assegura que as informações não se percam no transcorrer da tomada de nota, podendo ser revisitadas posteriormente.

O evento abrangeu duas conferências (uma de abertura e uma de encerramento), duas mesas-redondas e duas rodas de conversa. Dessas categorias, as rodas de conversa foram, como já mencionado, os momentos de maior interesse da análise, dado que este espaço foi pensado justamente para que as alunas e alunos e as professoras e professores pudessem refletir sobre as práticas pedagógicas do curso, bem como da academia, em relação às línguas indígenas e à questão da interculturalidade, e como essas práticas refletem nas próprias comunidades indígenas.

6 “SE NÓS NÃO FAZER O COMEÇO, NÃO DER O PRIMEIRO PASSO, NÃO TEM COMO VOCÊ FALAR DE UMA ESCOLA DIFERENCIADA”: A ANÁLISE DOS DADOS

Como bem salientado por Guerola (2017), apesar das diferenças históricas e etnológicas, existe hoje um número significativo de enunciados e objetos em comum a respeito da educação escolar indígena diferenciada no discurso das professoras e professores das três etnias que compõem a LII, e quiçá dos demais povos indígenas – que possuem implementadas em suas aldeias instituições escolares – no Brasil. De modo que, a realidade e as dificuldades enfrentadas por um grupo ou uma comunidade indígena, mesmo com suas singularidades culturais, acaba, algumas vezes, sendo as mesmas encontradas por outras. Isto é, mesmo com suas particularidades em relação à cultura, aos costumes, às crenças, à língua e à própria educação escolar, as populações indígenas em geral, no país, lidam com obstáculos que são bastante semelhantes no que dizem respeito à educação escolar indígena diferenciada, como poderá ser depreendido através das falas das alunas e alunos e das professoras e professores.

Pela uniformidade com que essas barreiras se apresentam às comunidades indígenas – apesar da especificidade de cada comunidade –, a luta por mudanças e o enfrentamento das dificuldades acabam sendo uniformes também, em outras palavras, as etnias e comunidades indígenas tendem a se unir em busca de mudanças. Esta união é, para Paulo Freire (2005), indispensável para a ação libertadora, uma vez que é algo tido como perigoso do ponto de vista opressor, pois a união dos oprimidos dificulta a dominação do opressor.

Esta união se materializa nos encontros indígenas que acontecem nas aldeias das etnias que buscam essa junção de forças. Na área da educação, diversos encontros entre essas três etnias têm acontecido, como os encontros da Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)¹⁵ que, assim como o Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlântica, também acontece na UFSC. O objetivo de ambos os eventos parece ter em comum o interesse pelo levantamento de reflexões críticas acerca de temas de interesse das comunidades indígenas a fim de que resultem em ações transformadoras.

O I Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlântica, realizado na UFSC, teve como um de seus objetivos promover um espaço para essas reflexões, que emergiram durante todo o Seminário, mas, principalmente, nas tardes em que aconteceram as rodas de conversa.

¹⁵ Os encontros realizados pela ASIE que aconteceram nas aldeias das três etnias mencionadas foram apresentados e analisados por Guerola (2017).

É sobre essas reflexões que a análise se debruça: de que maneira as alunas e alunos indígenas da LII, e também de outros cursos da UFSC, bem como as professoras e professores da LII, vêem a atuação da academia em relação às políticas linguísticas. Reconhecemos a importância dessas políticas, tendo em vista que as atitudes que são tomadas na academia refletem em contextos sociais fora da Universidade, principalmente por ser esta pública e, assim, ter um importante papel de atuação social.

A análise foi dividida em três subseções, as quais abordam as três categorias temáticas em que foram agrupados os discursos: i) busca pela autonomia e educação diferenciada; ii) cultura, valores, língua e terra indígena; e iii) a esperança como força motriz.

Algumas vezes os assuntos tratados podem se repetir nos discursos, em categorias diferentes, e por isso são reiterados na discussão. Isso se deu devido à escolha por não dividir os discursos em partes, dando preferência por mantê-los íntegros ao modo como foram pronunciados por seus locutores, na tentativa de captar o todo significativo. Alguns enunciados precisaram, no entanto, ser suprimidos, ora por não apresentarem questões pertinentes à análise, ora por estarem se referindo a questões ou situações pontuais do espaço onde se dava a fala.

Ainda, por questões de organização, ao final de cada uma das falas encontra-se o codinome empregado à pessoa que discursa, adotado de acordo com a etnia da aluna ou aluno, a fim de preservar seu anonimato, mas manter sua identidade. Na sequência, apresento a categoria do evento em que o discurso foi proferido. Quanto aos critérios utilizados para a apresentação das transcrições, os discursos encontram-se enumerados de 1 a 18, a fim de serem melhor identificados quando mencionados no corpo do texto; nos momentos em que não foi possível compreender o que estava sendo proferido, por conta algumas vezes de ruídos externos, outras por as palavras terem sido ditas na língua materna do pronunciante, utilizo asteriscos para identificar esses trechos (**); quando algum assunto abordado pelo pronunciante não é de interesse desta pesquisa, faz-se a supressão da fala, indicada com as reticências entre colchetes [...]; enquanto que as interpolações são empregadas entre colchetes “[]”.

6.1 “AS COISAS SÃO FORMATADAS E LEVADAS PRAS COMUNIDADES INDÍGENAS”: A BUSCA PELA AUTONOMIA E A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

O professor Laklãnõ-Xokleng N. é quem abre as discussões da *Roda de conversa I: Línguas Indígenas e Interculturalidade*, discorrendo sobre os desafios que o professor indígena encontra no ensino:

- (1) A gente sabe das necessidades de cada etnia em suas comunidades, nas nossas comunidades né, nas escolas. Como a língua indígena, a língua de cada povo tá sendo ensinada. As dificuldades que nós enfrentamos.

[...]

O que que nós vamos fazer, melhorar. Porque na verdade o professor indígena, quando se fala em professor indígena parece que é aquele, mas não é, é uma coisa formatada, já dada pra nós. *** tantos dias de aulas, tantos dias em sala de aula, sabe. (Laklãnõ-Xokleng N., professor da LII/UFSC – Roda de conversa I).

Conforme apontado pelo professor Laklãnõ-Xokleng N., o primeiro obstáculo identificado já começa no “quem é o professor indígena”, uma vez que “parece que é aquele” de quem os documentos falam, capaz de promover uma educação indígena diferenciada e específica, quando, na verdade, segundo o professor “é uma coisa formatada, já dada”, na qual as professoras e professores não possuem autonomia para promover essa educação diferenciada trazida nos referenciais para escolas indígenas e para formação de professores indígenas, bem como garantida nas legislações.

Segundo Giroux (1997b), isto se dá em razão da atual mudança educacional, que apresenta aos professores tanto ameaças quanto desafios. A ameaça se mostra na pouca confiança que se tem na capacidade das professoras e professores de escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para suas alunas e alunos. Ao passo que lhes possibilita o desafio de unirem-se ao debate público com seus críticos e engajarem-se em uma autocrítica muito necessária em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores, dos programas de treinamento e das formas dominantes de escolarização (GIROUX, 1997b). Destarte, espaços como este promovidos pelo Seminário de Línguas Indígenas se fazem necessários, como uma forma de reflexão crítica, e mesmo autocrítica, sendo possível, assim, traçar estratégias de ação para a busca por esta autonomia que falta à professora e ao professor indígena, e que, segundo Giroux (1997b), falta a professoras e professores de escolas públicas como um todo.

A autonomia passou a ser reclamada pelas professoras e professores indígenas bem como pelas comunidades a partir do momento em que estes tomaram consciência crítica da opressão, por meio do movimento da práxis – reflexão e ação (FREIRE, P., 2005).

Esse movimento (reflexão-ação-reflexão) mostra-se permanente e constante, como poderá ser vislumbrado nas falas que seguem. Esse exercício manifesta-se da seguinte forma: tomada de consciência da situação-limite, aquela que, conforme mencionado na seção 4,

aparece como um freio para a prática da autonomia (FREIRE, P., 2005); reflexão crítica sobre a situação-limite; e empenho para superá-la.

Este empenho, no entanto, deve apoiar-se na esperança e na confiança, uma vez que outras fronteiras se impõem à realização da superação da situação-limite.

- (2) Quando eu tava na direção da escola e a própria GERED né, do estado, levava aquela Provinha Brasil, e a minha escola ficava lá em baixo né, com *** na Provinha Brasil, *** e outra vez eles... foi numa conversa, a gente discutindo eu disse pra eles, a gente veio aqui na secretaria aqui ***, disse pra não haver mais a prova. Porque que, eu disse, primeiro que, claro que precisamos avaliar os alunos pra ver o desempenho, quanto que..., os meus alunos eles não sabem falar português então logicamente que eles sempre vão ser abaixo. Daí foi feito um pedido e agora não tá mais ocorrendo essa Provinha, que é uma dificuldade grande pra gente. E eu ficava com vergonha “ah, tal escola ficou com dez ponto, tal, tal tal”, e a minha ficava lá em baixo, aí ficava angustiado e falei. Graças a Deus tá dando certo.

[...] o calendário diferenciado, é um problema que a gente tem aqui em Santa Catarina, porque ele é todo programado. “Quero fazer prova de geografia amanhã, que é dia 14”, se no estado, ali na GERED, tiver agendado em tal escola, escola *** de Ibirama ***, daí quero trabalhar dia 15 que é amanhã, não funciona.

[...] o professor do artesanato xokleng ele tem que ter mais carga horária, [...] porque a gente, a gente sabe que vai no mato tem que ficar dias, horas lá tirando imbira, tirando todo aquele material. Daí tu leva as crianças, “Não! É dez horas e pronto!” [...] daí fica preso, as crianças.

Traz aquelas coisa, daí diz assim, bom, primeira coisa, na nossa escola tem professores indígena, direção, tudo indígena, mas o branco não entende, se mete lá e diz assim, oh: “E se cortar o dedo, se fura com a...” e aí dá problema, e tu tenta se impor e “não e não”. (Laklãnõ-Xokleng A. – Roda de conversa I).

Conforme relatado por Laklãnõ-Xokleng A., algumas ações para superar as situações-limites já estão sendo realizadas, como a exigência por não ser realizada a Provinha Brasil¹⁶ na escola indígena onde o professor já foi diretor, pois os alunos não têm uma formação que satisfaça o tipo de avaliação que é feito na Provinha, e, por isso, as alunas e alunos costumavam ficar abaixo da média de outras escolas. Esta atitude tomada pelo professor Laklãnõ-Xokleng A. exemplifica a busca pela autonomia por meio da tomada de decisão, que segundo Paulo Freire

¹⁶ A Provinha Brasil, aplicada duas vezes ao ano nas escolas públicas brasileiras, é uma avaliação diagnóstica que investiga as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental em relação à Língua Portuguesa e à Matemática (BRASIL, [2015?]).

(2015) deve ser uma conduta docente habitual, dado que o professor não pode ter uma postura neutra.

Todavia, esta conquista ainda representa uma parcela muito pequena em relação aos desafios ainda enfrentados pelas professoras e professores das escolas indígenas, e, também, pelas professoras e professores da Licenciatura Intercultural. A começar pelo exemplo que foi trazido pelos professores Laklãnõ-Xokleng N. e Laklãnõ-Xokleng A.: o tempo.

A questão do tempo se mostra como um dos maiores obstáculos que se coloca à frente das e dos docentes indígenas quando se trata de educação escolar, não por ser superior em relação a outros problemas trazidos, mas pelo fato de ser uma das questões mais mencionadas durante as rodas de conversa do evento.

Claramente o tempo do não índio é outro tempo em relação ao tempo do indígena. O tempo de ensinamento do indígena não é contado no relógio, mas, sim, no processo. No entanto, a sistematização do ensino parece querer forçar um tempo que não é próprio dos costumes indígenas.

Essa sistematização do tempo, e a falta de autonomia para modificá-lo, é resultado daquilo que Giroux (1997b) chamou de pedagogias de gerenciamento, que subdivide o conhecimento em partes diferentes, padronizado para ser mais facilmente gerenciado e consumido, e medido através de formas de avaliação predeterminadas a fim de produzir um número máximo de estudantes, diplomados dentro de um tempo designado. Consequentemente, isso reduz ainda mais a autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula (GIROUX, 1997b). Esse tipo de pedagogia orienta-se pelo desejo subjacente de controlar o comportamento dos professores, tornando-os comparável e previsível entre as diferentes escolas e populações de alunos (GIROUX, 1997b).

Portanto, a falta de autonomia para administrar o tempo acarreta também em falta de autonomia para administrar os conteúdos das aulas, conforme apresentado pelo aluno-professor Laklãnõ-Xokleng A. com relação à aula de artesanato, que é impedida de se realizar em razão do tempo. Segundo ele: “o branco não entende, se mete lá e diz assim, oh: ‘E se cortar o dedo, se fura com a...’ e aí dá problema”.

Paulo Freire (2015) questiona o fato de não ser discutido com os alunos a realidade concreta a que se associa a disciplina cujo conteúdo é ensinado, e o porquê de não se estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos. Por que não discutir, por exemplo, as implicações políticas e ideológicas que existem em certos descasos dos dominantes para com as áreas mais pobres do

país? “Porque, dirá um educador reaccionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si” (FREIRE, 2015, p. 32).

No caso das professoras e professores indígenas, elas/eles parecem estar sendo constantemente afastados da prática pedagógica defendida por Paulo Freire (2015) que propõem um estreitamento entre os conteúdos de sala de aula e as experiências vividas. São afastados, por conseguinte, de discussões políticas e ideológicas que cercam as comunidades indígenas. Esse cercamento e cerceamento – entre o ensinável e a experiência extraclasse – produz efeitos sobre a dinâmica das línguas, uma vez que entendemos que as línguas são práticas comunicativas inscritas em práticas sociais mais amplas.

Mas, ainda assim, as professoras e professores indígenas não abdicam da luta por uma pedagogia da autonomia, uma vez que reivindicam liberdade para poder decidir e arriscar, mesmo com o risco de não acertar, dado que esse atual perfil da escola indígena é algo completamente novo. No discurso proferido pelo aluno-professor Kaingang M., a seguir, é possível perceber essa busca pela autonomia:

- (3) Nós pensemos num calendário, né, porque o calendário que é, é imposto pra nós hoje, porque a educação é uma coisa imposta né, ela não..., ela é fora da realidade nossa. O calendário dos ***, dos branco, ele começa em janeiro, as aulas começam em março, pra nós o ano começa depois do inverno, na nossa realidade kaingang, o ano novo é na época de plantio, na época de plantação. Daí em casa os nossos velhos tão fazendo isso, eles dizem *** ***, “começou o ano”, mas aí a criança, ela se depara que o ano começa lá no outro tempo, quando chega na escola, sabe, isso então são realidades diferentes ***. Como que podemos fazer essa transição mais pra realidade nossa, eu acho que tem que sempre se partir de um ponto ***, então vamos tentar fazer um calendário, de que forma que nós vamos fazer isso, né.

Tu tem que trabalhar em todas as áreas do conhecimento a realidade do nosso povo, até fizemos um levantamento, mas tu acaba chegando nos órgãos competente e eles acabam achando sempre uma forma de dizer não: “não, eu acho que aqui tem que tá isso, aqui...”, sabe, acabam que, acaba ficando da mesma forma que tá hoje. Então são coisas assim que muita coisa a gente quer a gente tenta, mas o sistema acaba barrando nós. (Kaingang M. – Roda de conversa I).

Para Giroux (1997), essa forma como a educação escolar se apresenta – ou que é apresentada pelos órgãos competentes – é a própria proletarização do trabalho docente, na qual a tendência é reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função reduz-se em administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos

pedagógicos específicos. Ou seja, aos professores cabe o simples papel de executar procedimentos de conteúdos e instrução predeterminados (GIROUX, 1997b).

Logo, estes princípios subjacentes às pedagogias de gerenciamento estão em desacordo com a premissa de que os professores deveriam estar ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais nos quais ensinam e nos quais também aprendem (GIROUX, 1997b). Essa visão tecnicista e instrumental está em desacordo também com o conceito de humanização de Paulo Freire (2005), em que o autor defende que não se pode simplesmente “chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores” (FREIRE, P., 2005, p. 97), para entregar-lhes conhecimento ou impor-lhes um modelo de “bom homem”, contido no programa cujo conteúdo não foi por eles organizado (FREIRE, P., 2005). Apesar de o exemplo utilizado pelo pedagogo ser referente aos grupos de operários, acreditamos que ele também se encaixa no contexto indígena em questão, guardadas as respectivas especificidades.

Isso posto, pode-se depreender que os órgãos encarregados de suporte às escolas indígenas, como Secretaria de Estado da Educação (SED) e Gerências de Educação (GERED), apresentam-se, muitas vezes, como forças limitadores, reforçando racionalidades tecnocráticas e instrumentais que operam dentro do campo de ensino, mantendo a educação escolar indígena dentro de um sistema mecanicista de reprodução de conhecimentos e diminuindo, sobretudo, a autonomia do professor (GIROUX, 1997b).

No discurso do professor Laklãnõ-Xokleng N., apresentado a seguir, é possível comprovar que a falta de liberdade em relação ao tempo necessário de aprendizagem também nos cursos de formação de professores provoca o distanciamento das professoras e dos professores no envolvimento com o preparo de materiais adequados aos contextos nos quais ensinam.

- (4) Hoje, nós professores indígenas aqui, nós não temos esse material, não temos, nós temos uma licenciatura intercultural que ele só tem uma carga horária “x”, que não dá tempo pra nós pensarmos, a gente pensa até, mas não temos tempo pra isso, porque o tempo é corrido, e, na verdade a gente tá se vendo sozinho.

Então, não existe material pedagógico na área da linguística, tá, o que estou dizendo é que, os professores que tã na área da linguagem aqui, da licenciatura, não tem o básico, do som, da fonologia, da sintaxe da língua, porque, devido ao tempo, porque é uma coisa rápida, então, é preocupante isso, até porque o curso, o nosso curso, ele ainda tá engatinhando, então nós não temos esse apoio [...].

O estado de Santa Catarina é um estado muito resistente em matéria de educação. Então... as coisas são formatadas e levadas pras comunidades indígenas.

Vocês têm que ter 200 dias de aula letivo, tem tantos dias pra fazer. Pra eles a aula tem que ser na sala de aula, não pode ser fora. Então as nossas escolas aqui não tem aluno bilíngue, não tem, se fala em educação bilíngue, tá, o ensino na verdade que nós temos em Santa Catarina, tá “teoricamente”, tem uma grade curricular diferenciada, mas tudo que se fala ele tá em torno disso, só em torno, na verdade o professor, nós professores indígenas, Kaingang, Guarani e Xokleng, eles são contratados pra tá na sala de aula, sem ter uma mínima noção, um apoio.

[...]

De que forma que a Universidade pode contribuir com os..., o Departamento da linguagem, como que nós vamos ter isso?

Porque nós estamos formando professores aqui, professores indígenas, com uma coisa básica, tem uma coisa mínima da linguagem e pronto, o resto é tudo se forma tudo atropelado e vão embora pra aldeia por causa de necessidade, por causa que tendo que..., porque a maioria dos xokleng que tão aqui são professores. Eles vêm pra cá fica o período de duas semanas aqui volta, porque a maioria são professores e pode ir pra sala de aula. (Laklãnõ-Xokleng N., professor da LII/UFSC – Roda de conversa I).

Além do tempo que se mostra inadequado, o professor Laklãnõ-Xokleng N. queixa-se também da falta de apoio, “a gente tá se vendo sozinho”, “nós não temos esse apoio”. Ao mencionar o pouco tempo para produzir material somado à falta de apoio, o professor reforça a qualidade da pedagogia de gerenciamento apontada por Giroux (1997b). Quanto à carência de apoio, Laklãnõ-Xokleng N. refere-se ao apoio da própria Universidade, do próprio curso de Licenciatura e também, de forma mais específica, do “Departamento da linguagem” que poderia contribuir com suas aulas de língua laklãnõ-xokleng, por exemplo, uma vez que existem profissionais e departamentos especializados que poderiam dar suporte às professoras e professores indígenas no que diz respeito à língua, tanto na formação quanto na produção de material pedagógico.

Pela angústia aparente na fala do professor Laklãnõ-Xokleng N., pode-se perceber que por estarem dentro de uma Universidade Federal as expectativas em relação a esse apoio na formação dos professores está distante da realidade que eles têm encontrado. E, ao que parece, essa situação acaba refletindo nas escolas das aldeias.

Por essa razão, acabam as escolas indígenas sendo diferenciadas apenas no papel, apenas “teoricamente”, conforme relata o Laklãnõ-Xokleng N.. Na prática, estas escolas não

recebem suporte para que a educação escolar diferenciada aconteça, e mesmo os órgãos competentes que deveriam dar esta atenção acabam não suprimindo as necessidades reclamadas.

Ainda sobre a falta de apoio dos professores na produção de material didático adequado às necessidades das escolas indígenas, segue o discurso do aluno-professor Laklãnõ-Xokleng A.:

- (5) Porque na verdade, quantas vezes criamos, perda de tempo eu falo, perda de tempo, em Santa Catarina a gente fez quantos curso de capacitação, “produz material”, e nós ficava ali, pintando... hoje a gente pergunta [cadê]*** não, sei, “ah, aquela tal levou”. E a gente tá aí, a gente tá criando coisa em xokleng em ***, o Estado de Santa Catarina não fez nada.

Daí em 98, Nanblá, professor Nanblá, eu lembro que ele fez uma cartilha, e aquela é nossa ferramenta, única coisa que já foi *** produzida, daí ela tem dicionário...

[...]

Produzir, todos sabem, os alunos produz bastante, tenho aluno lá que a gente contou assim a história da pacificação indígena xokleng, faz 103 anos, daí a gente foi contanto a história, o cara é fantástico, desenhando, indígena sabe, daí ele vai lá daí tu vai continuando e ele vai desenhando, tu olha aquele trabalho do menino parece que ele tava naquele momento. Fantástico! Mas pra nós? Quem que vai encadernar pelo menos?

Eles levam aquele livro, *** **, tal dia escolha de livro, bota X, nota tal... aí pra facilitar pras crianças tu que tem que traduzir. Corpo humano, ciência, corpo humano, daí tu faz primeiro em Xokleng, *** ***, opa tá bom, agora o branco é assim, “mão, cabeça”.

E ninguém paga a produção pra nós, assim como apoio né. [...] E eu quero, se Deus quiser, produzir pros meus alunos ter assim, olhar em casa, manusear, e dizer olha aqui meu, eu produzi, meu tio, meu parente fez. (Laklãnõ-Xokleng A. – Roda de Conversa I).

Como podemos deduzir através do discurso do aluno-professor Laklãnõ-Xokleng A., além de toda a sistematização educacional imposta às escolas indígenas, o material didático também parece ser algo que é dirigido às comunidades indígenas sem que se leve em conta o contexto educacional, a cultura ou a língua dos povos indígenas, o livro didático oferecido é o mesmo utilizado nas demais escolas da rede.

E por mais que as professoras e professores se mostrem dispostos a produzir, não há quem dê apoio financeiro para a produção desse material. Os livros que são entregues hoje às comunidades indígenas, pelo que se percebe, não estão adequados às demandas das comunidades. Creio que um material didático adequado deveria levar em conta o contexto em

que vivem, bem como sua história, sua língua, e os conteúdos próprios de aprendizagem. Do mesmo modo, pode-se salientar que este material, para que seja realmente adequado às expectativas da comunidade, deva ser de fato confeccionado por eles, só assim abarcará as especificidades de determinada etnia.

Além do mais, devem ser incluídas nos livros as narrativas e histórias próprias do povo, assim como os contos mitológicos que atravessam gerações, e mais, devem ser contados na própria língua indígena, para que os significados não se percam com a tradução. Isso porque a língua, além transmitir informações, veicula um conjunto de elementos constituintes do próprio ser, como ideologias, valores, crenças, descrenças e, sobretudo, a língua comunica ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive (GNERRE, 1994). Ou seja, os discursos indígenas também se materializam nas línguas indígenas, embora essa relação não seja biunívoca.

No que diz respeito à língua, Gnerre (1994) aponta que essa difusão de uma educação sistematizada, formatada, que valoriza uma forma padrão e detém o prestígio sobre uma língua é uma forma de controlar os grupos sociais que mantêm pouco ou nenhum contato com a língua padrão e que usam e produzem pouco ou nenhum material escrito (na língua hegemônica) pois grupos assim são mais difíceis de serem controlados, uma vez que pode faltar a eles um instrumento poderoso para determinar sua posição social relativa.

Passar forçosamente as pessoas através do túnel da educação formal significa fornecer a elas alguns parâmetros para reconhecer as posições sociais e fornecer um mapa da estratificação social com alguns diacríticos relevantes para o reconhecimento de quem é quem: um instrumento a mais para medir a desigualdade social. (GNERRE, 1994, p. 30).

Esta educação é, num mundo democrático, parte de um processo que visa a produção de cidadãos mais eficientes e produtivos prontos para interagir na sociedade (GNERRE, 1994). Não mais integrar-se, mas, agora, interagir.

Segundo Paulo Freire (2005), não se pode esperar êxito – do ponto de vista da humanização dos homens – de um programa que não leve em conta, num mínimo instante, as mulheres e os homens a quem se dirige. Gnerre (1994) denuncia essa difusão da educação em geral e do conhecimento de uma língua e de sua variação de maior prestígio em particular, pois, por mais que isso pareça um projeto democrático que visa reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de oportunidades iguais para todos, na verdade sustenta ao mesmo tempo o processo de constante redefinição de normas e de consensos, de modo que a própria norma é constantemente redefinida e recolocada na realidade sócio-histórica, acumulando

assim ao mesmo tempo a própria razão de ser e o consenso. Os que passam através do processo são diferentes dos que não conseguiram, e constituem um contingente social de apoio aos fundamentos da discriminação com base na legitimação do saber e da língua de que eles dispõem (GNERRE, 1994).

Ainda, segundo Gnerre (1994), processos que são considerados democráticos e libertadores, tais como as campanhas de alfabetização, de aumento das oportunidades e dos recursos educacionais, estão muitas vezes conjugados com processos de padronização da língua, que são menos obviamente democráticos e libertadores.

A educação escolar indígena diferenciada deveria, longe de ser imposta de maneira formatada às comunidades indígenas, valorizar os costumes, as crenças, as tradições, a cultura e a língua, e, deste modo, moldar-se à forma de operar o tempo dos indígenas. No entanto, o que, infelizmente, nota-se é que os professores estão sendo empurrados a uma prática de educação bancária (FREIRE, P., 2005, 2015), que obriga as educadoras e educadores a “depositarem” conteúdos nos alunos, que os “recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, P., 2005, p. 66).

De acordo com Gnerre (1994), existe uma distância incomensurável entre o tipo de informação descontextualizada presente na prosa expositiva e científica, por um lado, e as maneiras nativas e orais de comunicar, organizar e transmitir o saber tradicional e todas as informações, por outro lado. Ainda, na sua essência, este é um problema de distância entre tradição oral e um tipo muito específico de tradição escrita, aquela do gênero do tratado científico-expositivo, no qual se preza a sinteticidade, a clareza e a ordem de exposição (GNERRE, 1994). Lamentavelmente, os conteúdos sintetizados e sistematizados são os preferidos pela educação formal, na qual os povos indígenas estão sendo inseridos, forçando o enfraquecimento daqueles conhecimentos tradicionalmente transmitidos de modo informal através da oralidade.

No caso específico das três etnias, Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, os representantes mostram-se incomodados com essa prática que vem sendo forçada às escolas indígenas, e percebem que essa forma de educação imposta se manifesta de tal modo que vem, há algum tempo, enfraquecendo e desvalorizando os conhecimentos tradicionais, muitas vezes transmitidos oralmente, em detrimento dos conhecimentos formais. Como exemplo, a professora Kaingang N. chama a atenção para o fato de que a escola deve ser uma extensão da aldeia, isto é, mesmo sendo um sistema implantado pelo não indígena ela deve também transmitir aos alunos os etnosaberes da comunidade. Segue a fala da professora:

- (6) [...] eu acho que a escola e esse conhecimento nosso [tradicional] ainda tá separado e realmente eram pontos que a gente tem que trabalhar como fazer com que a escola seja uma extensão dessa vivência dessa comunidade. (Kaingang N., professora da LII/UFSC – Roda de conversa I).

No que diz respeito à língua, o professor da LII Guarani L., na fala (9), seção 6.2, relata que “se o meu filho for pra universidade, ele não tem que deixar nossa cultura pra vivenciar a cultura do não índio, não, ele tem que associar [...] as coisas”, para ele, essa atitude caracteriza a interculturalidade que tanto se fala na educação indígena: “porque a interculturalidade não significa que eu tenho que aumentar, supervalorizar, a língua portuguesa a cultura não indígena e deixar a minha cultura pra baixo”.

Para o professor, “quando a gente fala em interculturalidade é as coisas no mesmo patamar né, você não superiorizar o outro, porque até hoje a gente vê que a língua portuguesa é uma língua hegemônica, uma língua que sempre vem dominando, desde a colonização”. (Guarani L., professor da LII/UFSC – Roda de conversa I).

Paulo Freire (2005) aponta para o fato de que o acercamento às massas populares deve se fazer, não para levar-lhes uma mensagem salvadora, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão.

Segundo Soares (2011), as políticas educacionais, voltadas para uma escola indígena diferenciada, admitem que cada comunidade indígena pense sua escola, permitindo que os diversos povos apontem para uma escola muito particular, direcionada, especificamente, para seus interesses. No entanto, como pode ser percebido nas falas dos professores e como ainda poderá ser visto, não é isso que tem se mostrado nas escolas das comunidades representadas pelas professoras e professores alunos da LII. Os conhecimentos técnico-científicos se sobrepõem aos conhecimentos culturais tradicionalmente transmitidos em razão dessa educação bancária (FREIRE, P., 2005).

Diante do exposto, passo a tratar da relação que os representantes das comunidades indígenas têm, ou demonstram ter, com os valores, a cultura e a língua indígena.

6.2 “SE O PROFESSOR NÃO CONSEGUE FAZER O TRABALHO É RESPONSABILIDADE DA COMUNIDADE TODA”: CULTURA, VALORES E LÍNGUAS

De acordo com a então Secad – atual Secadi –, o que caracteriza a educação escolar indígena é a busca pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas (HENRIQUES, 2007). Mas, além de ser uma característica, esses atributos fazem da escola indígena uma escola diferenciada em relação às outras, indígenas ou não, e, portanto, específica a cada comunidade. Ademais, essas condições são garantidas na forma de leis aos povos indígenas, como foi discorrido em seções anteriores.

Diante do exposto, passo a fala ao aluno-professor Kaingang M.:

- (7) Quando a gente fala em questão da língua, que é o tema do Seminário nosso, automaticamente, a gente acaba entrando na educação, né, então pra se ter uma educação a gente primeiro, logicamente..., ela tá toda pautada aí né [na língua] a nossa educação diferenciada que a gente tanto fala. Então a gente tem que usar isso como estratégia né, por exemplo a Resolução 05 de 2012 ela trata toda ela só da questão da educação indígena. Principalmente, no art. 8 que ela fala da questão da educação infantil também que... hoje a realidade nossa... é claro que a nível nacional ela obriga as crianças a serem numa sala de aula hoje né, mas que há uma brecha também nessa resolução onde é que a gente diz que acontece a educação assim comunitária, onde é que a comunidade cria, o..., faz a formação social da criança né, onde é muito assim, eu acho que é muito importante, pelo menos pro meu povo né, onde é que se cria o indivíduo pra sociedade.

Então quando se tem conhecimento desses artigos, por exemplo, o 210 da Constituição Federal né, o artigo 28º da 169. A gente trazer essas leis pra essas discussões, pra você também passar pra pessoa, que praticamente nem todos têm conhecimento dessas leis, de onde elas tão embasada. Se você tem conhecimento dessas leis você leva pra escola, você leva pra tua comunidade, a educação ela tem uma base de onde nasce. Pelo menos é o que eu acho.

A educação indígena, o ensino das línguas nas nossas escolas ela vai tá embasada. Não é simplesmente tu chegar lá com a coisa, porque muitos pensam dessa maneira. Se eu não consigo transmitir isso pra minha comunidade, se eu não consigo falar pra eles que é de nosso direito isso, é claro que vai tê muita gente que não vão aceitar.

Aquilo que a professora tava comentando hoje, que tem muita resistência, até por questão de terem sofrido muita repressão por causa da nossa língua. Então se a gente não levar conhecimento pro nosso povo, pra nossa comunidade, onde que tá esse nosso direito, pra ter essa educação, a comunidade ela vai se tornar resistente: “não eu quero que meu filho aprenda português porque eu sofri muito”. Mas hoje eu tenho esse direito garantido em lei que eu posso ter

essa educação diferenciada, eu posso ter o ensino da minha língua na minha escola.

Então, são trabalhos que tem que ser pensados de várias formas pra ver se a gente consegue em conjunto com a comunidade fazer essa educação, né.

Até porque, a gente fala tanto assim que, o nosso povo kaingang, ela tem responsabilidade coletiva do povo kaingang, que onde ela não é assim, individual né, ela não é uma coisa assim sistemática, “tu erro, tu vai pagar”, né. Então na área da educação é a mesma coisa se eu não tô conseguindo fazer esse trabalho com meu aluno, é uma responsabilidade da minha comunidade toda. Ela tem que tá dentro, ela tem que tá construindo, eu tenho que trabalhar a realidade dela. Não eu tá aqui na Universidade e não conhecer a vivência, a realidade do meu aluno e chegar lá e tentar botar na cabeça que é isso que se tem na academia. Eu acho que não, eu acho que a gente tem que partir da base, de onde que as minhas crianças tão, de que forma que elas vivem.

[...]

Então são formas que tem que ser pensada, estratégias que tem que ser usada.

[...]

Em questão assim do nosso curso da licenciatura, eu acho que ela é uma luta assim do..., uma luta que a gente tem que valorizar muito na questão do movimento indígena, dos nossos líderes que vieram antes, que lutaram tanto pra isso, a questão da educação, você ter um professor indígena numa escola, numa sala de aula. Hoje tem professores indígenas que estão dirigindo nossas instituições de ensino. Então, a gente também tem que rememora, voltar na memória, e dizer quem que lutou, porque que eu tô aqui hoje, na área da educação, porque a 15, 20 anos atrás eu não tava, não tinha nenhum indígena na sala. Quando eu fui aluno não tinha nenhum, tinha um, que dava aula de línguas, sabe. Hoje na minha escola entre 30 professores 25 são professores indígenas, então, eu também tenho que lembrar que teve pessoas que lutaram pra isso, e que eu tenho que continuar lutando, porque se não a luta dele vai ter sido em vão. (Kaingang M. – Roda de conversa I).

Segundo a fala do aluno-professor Kaingang M., a língua está diretamente relacionada à educação indígena específica. Pode-se arriscar a dizer que essa relação é um entrelaçamento entre esses dois elementos, que não podem ser desvinculados sem que haja perdas. Isso se dá devido ao fato de que a perda linguística está, na visão do Kaingang M., associada a perdas culturais irreparáveis, pois é através da língua que acontece a transmissão de etnoconhecimentos (de princípios e valores), formas artísticas, tradições, perspectivas ontológicas e cosmológicas (SOUZA; LIDÓRIO, 2008).

É através da língua, ou na língua, que as experiências de vida e de mundo e, portanto, os conhecimentos adquiridos e tradicionalmente vividos cristalizam-se e, dessa forma, a língua se torna uma porta de acesso ao conhecimento pleno dessa visão de mundo (RODRIGUES,

2002). Segundo López (2013), com a perda das línguas indígenas perde-se também um conjunto de conhecimentos e etnosaberes milenares, que foram transmitidos de geração em geração, através de um complexo sistema sociocultural, que tem a oralidade como contexto e ambiente privilegiado. Observamos no excerto acima que línguas diferentes produzem discursos distintos, significam diferentemente (ORLANDI, 2005). Existe uma composição de sentidos em nossa memória linguística que funciona, simultaneamente, em movimentos simbólicos distintos, quando falamos determinada língua (ORLANDI, 2005). Isso significa que há uma marca de distinção na materialidade histórica desses sistemas simbólicos que uma língua carrega (ORLANDI, 2005).

A língua, portanto, vincula-se à própria identidade do falante, e carrega consigo os significados simbólicos produzidos e transmitidos por ele, que não podem ser integralmente transferidos para outra língua devido a sua materialidade histórica formada, mesmo que estes significados não sejam estáveis. Além de comunicar, a língua exterioriza os valores socialmente construídos. Maher (1998) defende que é, sobretudo, nas práticas discursivas que os indígenas constroem e projetam sua identidade, a qual a autora chama de indianidade.

Mais adiante, na seção 6.3, a aluna da LII Kaingang E. e o aluno Guarani D., falas (13) e (14), respectivamente, reforçam a ideia de que não é possível um conhecimento sócio-historicamente construído em determinada língua ser transmitido integralmente em outra. Assim como não é possível “se eu tô trabalhando com crianças indígenas como que eu vou falar só o português” (Kaingang E.). Para Kaingang E., “não tem como separar” a aluna e o aluno indígena da língua que falam, no momento da aprendizagem, pois é, principalmente, no uso da linguagem que o sujeito índio emerge e é revelado (MAHER, 1998).

O exemplo trazido pelo Guarani D. diz respeito à geografia indígena, segundo ele, não há como trabalhar a geografia regional, isto é os locais tradicionalmente ocupados por seu povo, sem fazer isso na própria língua do povo, isso se justifica pelo fato de que os locais tradicionalmente ocupados pelos povos recebem deles denominações que carregam uma gama de significações ideológicas ou mesmo físicas – especificamente falando do povo Guarani –, diferenciando, desse modo, da denominação dada pelo homem branco. Além disso, detrás da designação dada pelos indígenas existe um contexto que só pode ser recuperado por completo quando pronunciado na própria língua, caso contrário corre-se o risco de perda dos significados inerentes àquela língua.

Além disso, vinculado a este relacionamento entre educação e língua, apontado pelo Kaingang M., há também o fato de que, conforme vimos na seção 5, no Brasil, as políticas linguísticas transcorrem dentro de políticas educacionais.

Ainda em relação à fala do participante Kaingang M., verifica-se que ele chama a atenção para o fato de que as professoras e professores indígenas, enquanto lideranças, devem levar aos povos indígenas o conhecimento de que eles têm direitos reconhecidos em lei para exercer uma educação diferenciada e bilíngue. Mas “Não é simplesmente tu chegar lá com a coisa” e depositar a crença da liberdade, pensando conquistar a confiança da comunidade, é no dialogar com ela, através da conscientização, que é possível a libertação (FREIRE, P., 2005).

Kaingang M. aponta para a importância e a responsabilidade que eles têm, enquanto professoras, professores e lideranças de conscientizar seu povo sobre seus direitos, de praticar sua liberdade bem como o direito à educação diferenciada, que tem como uma de suas principais características o ensino em suas próprias línguas. Ainda, esta ação libertadora não deve ser doação feita pela liderança, por mais bem intencionada que seja, uma vez que a libertação dos oprimidos é libertação de mulheres e homens e não de coisas, por isso, não deve ser libertação de uns feita por outros, mas, sim, autolibertação (FREIRE, P., 2005.). Logo, a transformação não deve ser feita para eles, e, sim com eles, através do convencimento (FREIRE, P., 2005).

Essa tarefa de convencimento, às vezes, torna-se difícil em razão do medo que têm consigo “por questão de terem sofrido muita repressão por causa da nossa língua” (Kaingang M.). E é por isso que o aluno-professor reforça: “se a gente não levar conhecimento pro nosso povo, pra nossa comunidade, onde que tá esse nosso direito, pra ter essa educação, a comunidade ela vai se tornar resistente: ‘não eu quero que meu filho aprenda português porque eu sofri muito’”. Segundo López (2013) é difícil para algumas lideranças e pais de alunos indígenas entenderem as razões que fizeram com que a escola mudasse sua visão e o Estado sua política em relação às línguas indígenas e, por isso, desconfiam dessa educação tida como intercultural e bilíngue.

Dessa forma, queixa-se Laklãnõ-Xokleng T.:

- (8) [...] *** nós aqui do Sul, sofremos demais já, outra coisa então, é isso, tem que pegar agora nós e pensar numa nova, o que que a gente quer pra frente né... (Laklãnõ-Xokleng T. – Roda de conversa I).

Na fala do aluno indígena do curso de matemática da UFSC, Laklãnõ-Xokleng T., pode-se perceber que, apesar de terem sofrido, quando do contato com o colonizador, há um inquietamento que desponta no lugar do silêncio. Isto é, invés de reprimidos, eles revertem isso em força estratégica de reflexão para pensar no que querem daqui para frente. É a tomada de consciência do passado para agir no presente de modo que reflita da melhor maneira possível no futuro. Paulo Freire (2005) aponta para o fato de que os homens podem tridimensionar o

tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques. Sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente transforma-se, em que se concretizam suas unidades epocais (FREIRE, P., 2005). As unidades epocais, assim como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem pedaços estanques de tempo petrificados, se assim fossem, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade (FREIRE, P., 2005). Posto isso, é importante ter consciência de que é indispensável o conhecimento do passado, bem como do presente, a fim de se determinar as alternativas do futuro, para, assim, conduzi-lo conforme seus interesses (FREIRE, P., 2005).

Nesse caso, trata-se de pensar a educação que se quer para o futuro: uma nova educação escolar indígena, não mais formatada e entregue pronta aos povos indígenas conforme os interesses da sociedade envolvente, mas, sim, uma educação escolar indígena desenvolvida conforme os interesses e necessidades específicos de cada povo.

Uma das características do povo kaingang (e talvez das outras etnias aqui apresentadas) levantada por Kaingang M. que pode ser benéfica para esta prática de libertação é a questão da responsabilidade coletiva, uma vez que é compromisso de toda a comunidade o engajamento sobre as transformações sociais necessárias. Benéfica no sentido de que, para que a libertação se realize completamente, na visão de Paulo Freire (2005), esta exige das massas oprimidas, desde o momento em que a aceitam, sua total responsabilidade: “É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade por ter, mas ‘liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se’ ” (FREIRE, P., 2005, p 62). Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo ou uma peça bem alimentada da máquina (FREIRE, P., 2005, p 62).

Sobre essa responsabilidade coletividade, Soares (2011) ainda nos faz pensar sobre o fato de que este aspecto deve ser considerado também no processo de formação dos professores, pois muitos transtornos só podem ser pensados e resolvidos a partir da comunidade escolar das aldeias, como foi levantado também por Kaingang M.: “Ela [a comunidade] tem que tá dentro, ela tem que tá construindo, eu tenho que trabalhar a realidade dela. Não eu tá aqui na universidade e não conhecer a vivência, a realidade do meu aluno e chegar lá e tenta botar na cabeça que é isso que se tem na academia”. Ou seja, a formação dos professores não pode ser algo que acontece apenas dentro da Universidade, ela deve envolver as comunidades indígenas, e funcionar de modo a buscar aquilo que as próprias comunidades indígenas querem para si.

Essa preocupação do aluno-professor Kaingang M., de trazer as demandas da comunidade para a formação dos professores, é uma preocupação presente no discurso de outras alunas e alunos-professores também.

Como poderá ser visto nos discursos que seguem, as alunas e alunos-professores têm uma inquietude com relação ao modo como poderão levar os conhecimentos que adquirem na Universidade para as comunidades nas quais vivem. Pois, para essas pessoas, não basta estar na academia, aprender, e guardar os conhecimentos para si. A riqueza está em poder transmitir o conhecimento apreendido aos outros membros da comunidade ou em poder usar o que aprendeu em benefício desta. O conhecimento “egoísta” não tem lugar dentro dos costumes desses povos. Seguem os excertos:

- (9) Bom, gostaria de, completar, complementar a questão de que, é... quando a gente vê a preocupação sobre as escolas dentro das Terras Indígenas, que uma escola é uma educação escolar que pra todos nós é uma questão nova, é um sistema, a gente tá, de qualquer forma, a gente tá vinculado ao sistema brasileiro, ao sistema de educação brasileiro né. Então, é, foi de 1991 em diante que nós começamos a acordar, né, ou a cortar a corda que estava amarrada na gente, né, nos povos indígenas, porque antes era tudo puxado pela corda, mas do jeito que os não indígenas queriam, né, era a forma de integração, então até mesmo a Funai, SPI fazia esse papel de integrar os indígenas na sociedade, então isso, sabemos né, todo mundo sabe mais ou menos isso.

Então, hoje a gente vê, a gente graças a Deus chegamos ao momento de a gente refletir melhor sobre a educação, educação indígena, educação escolar indígena, o que significa, o que que nós queremos, o que que os povos indígenas querem sobre isso, né.

[...]

Hoje nós temos que tentar fazer essa entrelaçar, esse entrelaçar os conhecimentos, a universidade e a comunidade indígena né, sim, isso, isso não é uma coisa antiga, isso é uma coisa nova ainda, porque antes a universidade vem impondo, impondo, impondo... Né, só manda pesquisadores, pesquisadores, pesquisadores, até hoje tem, na minha escola vai muitos pesquisadores da universidade, só pra pesquisar pra se formar e pronto, assim acontece em todos, eu acho que acontece em toda comunidade. Bom, a preocupação [...] dos mais velho ***, que já ouvi dizer do meu tio, dos meus avós dizendo assim: “as pessoas jovem né, os estudantes, os Guarani, se forem pra fora pra estudar eles tem que ser melhor, tem que ser melhor, conhecer mais que o não índio”, mas não quer dizer que ele tem que ser o tal, o superior, não, depois que eu entendi o que significa isso, essa palavra significou que, se o meu filho for pra universidade, ele não tem que deixar nossa cultura pra vivenciar a cultura do não índio. Ele tem que associar ou ele tem que *** as coisas, aí entra a interculturalidade, porque a interculturalidade não significa que eu tenho que aumentar, supervalorizar a língua portuguesa, a cultura não indígena, e deixar a minha cultura pra baixo, não. Então quando a gente fala em interculturalidade é as coisas no mesmo patamar né, você não superiorizar o outro, porque até hoje a gente vê, que a língua portuguesa é uma língua hegemônica, uma língua que sempre vem dominando, desde a colonização, vem dominando. Então como que vai falar sobre interculturalidade linguística nesse ponto. Então quando que os mais velhos falam assim “que se o meu filho for pra universidade ou parente não sei ou sobrinho, ele tem que saber

mais, tem que ser melhor que o não indígena”, significa que ele tem que ter uma preocupação dobrada, ao mesmo tempo ele tem que conhecer a cultura de não indígena e conhecer o seu. Porque se ele não for inteligente ele vai deixar um sobrepor o outro, então isso que os mais velhos não quer, os mais velhos quer que os indígena sai da aldeia e volta, mas não com a mentalidade não indígena, significa voltar com a mentalidade indígena, quer dizer redobrar, redobrar a identidade dele: “eu conheci o povo não indígena, agora eu sei quem eu sou”, é assim que eles querem.

Agora, se o indígena sai da aldeia, estuda na universidade, depois “ah, não quero saber mais da aldeia, lá eu não tenho futuro”, quer dizer só de pensar que ele não tem futuro na aldeia já deixou de ser indígena, já deixou de ser Guarani, porque o futuro pra nós, o ser a pessoa Guarani, não é ter coisa, ter materiais, né, mas sim, conhecedor, conhecedor de sua cultura, então quando a pessoa volta pra sua comunidade, a identidade dele tem que dobrar, eu sou Guarani, agora eu conheço o povo não indígena, o sistema deles é assim é assado, e agora ele volta como liderança. Então, essa é a vontade de todas as lideranças, todos os mais velhos, eles não querem Guarani que sai pra fora e fica lá fora, ou ganhar seu dinheiro lá fora, ou ganhar sei lá o que, porque nós não somos individualista, nós somos de pensamento coletivo, todos nós, todos povos indígenas, é diferente: “ah, eu vou, meu filho vai ser fulano tal vai ganhar dinheiro e pronto o futuro dele tá garantido”, não é assim que a gente pensa, a gente pensa toda a comunidade, que ajude a comunidade, que todo benefício seja da comunidade, ou, mesmo se ele se formar, que volte pra comunidade ajudar o povo, né, não significa que ele não pode ser um doutor não pode ser engenheiro, médico, mas significa que ele tem que ajudar a comunidade, levar os seus conhecimentos, porque professor é também uma liderança, é respeitado também, então, ai vai de cada pessoa né.

Se eu sou professor, eu faço pesquisa, muitas pesquisa, eu tenho que saber como que eu tenho que levar, qual é a metodologia que eu devo usar pra essa pesquisa me valorizar a mim também, mas valorizar ou favorecer que eu seja um líder ou conhecedor através das minhas pesquisas, pra depois eu ajudar os outros, os meus parentes, porque, às vezes, eu não vou lá pesquisar ou depois deixar gravado só pra me formar, isso não vale pra nós, não vale pras lideranças, as pessoas querem que, faz pesquisa, conhece, mas o seu papel depois vai ser igual ele, transmitir conhecimento, repassar pros mais jovens, e não deixar os conhecimentos com ele. Então esse que é o desejo dos mais velhos, não você só gravar e deixar gravado ou só pra você se formar, não, eles não querem só isso, né. Eles querem que você também faça parte da comunidade, porque um dia você vai ser mais velho, então as pessoas vai te respeitar, as pessoas vai te olhar de uma forma mais diferente, de experiente, as pessoas mais velhas são assim, tem respeito, porque conhece, eles tem conhecimento, e eles tem maior orgulho se os mais jovens quiserem ouvir histórias, conhecimentos, então eles tem maior orgulho de passar esses conhecimento pros mais jovens, porque ai vai se sentir que o seu papel foi realizado, ele pode morrer tranquilo porque os conhecimento deles foi repassado pros mais jovens, porque com os mais jovens depois vai se transmitido. (Guarani L., professor da LII/UFSC – Roda de conversa I).

O discurso do professor Guarani L. revela a importância que a transmissão de conhecimentos tem para a comunidade indígena, principalmente para os mais velhos, ao passo que o conhecimento individualista que é usado para ficar guardado (gravado) ou só para se

formar “não vale pra nós, não vale pras lideranças” (Guarani L. – Roda de conversa I). Isso não significa dizer que os conhecimentos que são adquiridos na academia devam ser desprezados, pelo contrário, eles devem ser aproveitados em benefício das comunidades e compartilhados entre seus membros.

Conforme apontado por Soares (2011), é possível perceber que os indígenas pretendem uma educação formal que desenvolva um trabalho mais de acordo com a realidade/necessidade de cada etnia e que os prepare para atuarem dentro e a favor de seu próprio grupo, de sua cultura, e não apenas para desenvolver atividades eleitas pelo homem branco como essenciais, muitas vezes, sem qualquer serventia para eles.

- (10) É uma satisfação ouvir essas experiências que são vividas, e através das pesquisas né, porque o trabalho que da gente, é cada dia mais a gente, eu particularmente eu busco o conhecimento e aprender, eu tento pegar as coisas aprender, como a gente faz também nas nossas aldeias né, assim com os mais velhos, e com os nossos caciques, com as lideranças, a gente busca compreender mesmo, acho que é a mesma coisa quando a gente vem assim, claro que é um mundo diferente aqui né, mundo acadêmico constituído pelos não indígenas né, mas é claro que já faz parte do mundo da gente hoje em dia também. E o meu ponto de vista assim com a linguagem é com a... é com a perda mesmo né, pros Guarani é tão importante a língua, então cabe a nós, nós como liderança, e estudante/pesquisador, a gente tem que se preocupar com essa demanda que o povo tem, essa é minha visão. E, talvez essa experiência do nosso professor lá e de outros que fizeram a sua apresentação [aqui no Seminário] é importante né, é um método que realmente pode ajudar a permanecer, a fortalecer, coisas culturais como a língua que é importante pro povo, mas é claro que a gente tem que cuidar pra não a gente se impor né, a coisa que a comunidade não tem demanda e a gente tenta fazer.

Como uma professora que veio esses dias e disse, “se o povo decide que a partir daquele momento o povo decidir que a língua a ser, vai ser usada a própria língua portuguesa, então, que se usa” mas nunca vai perder a identidade né, vai ser indígena sempre. Mas é claro que o povo que tem que decidir.

A gente como pesquisador tem que buscar isso, talvez entender melhor e levar isso pra aldeia, assim, discutir junto com a comunidade quando tiver oportunidade, e ver realmente como que vai trabalhar essa escola diferenciada. Porque pra gente o interessante seria assim como fala descolonizar, mas descolonizar também é, talvez nós o povo indígena precisa é que colonize do jeito de poucos né, então por exemplo a escola guarani tem que ser guaranizada, e kaingang e xokleng também, se o povo decidir né, claro. No caso, quando se fala em guaraniza então a escola deve funcionar como a aldeia funciona, como a aldeia vive, porque não adianta a gente dizer assim escola diferenciada e todo o sistema ali vem de fora, e só tem nome né, pra dizer que é uma escola diferenciada, mas na prática ela funciona igual do colonizador. (Guarani L. – Roda de conversa II).

Guarani L. faz uma comparação entre as formas de aprender e buscar conhecimento da aldeia e da academia, demonstrando a importância que eles veem no ato de aprender e poder adquirir conhecimento, e relata que o “mundo acadêmico” “já faz parte do mundo da gente hoje em dia também” e que cabe aos que estão nesse meio, enquanto pesquisadoras e pesquisadores, a preocupação com as demandas da comunidade, em relação à língua e à escola diferenciada, buscar entender os conflitos e levar para discutir “junto com a comunidade”, para assim decidirem como farão para ter uma escola diferenciada e como poderão conservar a língua indígena, se esta for uma vontade da comunidade. Segundo o aluno-professor, não adianta uma escola diferenciada se ela funciona de acordo com o que vem de fora, de nada vale se “só tem nome né, pra dizer que é uma escola diferenciada, mas na prática ela funciona igual do colonizador”. Pode-se inferir, mais uma vez, que, apesar de estarem na Universidade e terem o privilégio de adquirir conhecimentos, além daqueles aprendidos nas aldeias, é a decisão da comunidade, como um todo, que é levada em consideração, o papel deles é de levar conhecimento para a comunidade, mas é junto com a comunidade que as decisões são tomadas.

Além dessa valorização do coletivo, manifestam também grande admiração e respeito pelos anciãos, levando sempre em consideração e em primeiro lugar, suas vontades, por serem consideradas pessoas de muitas sabedorias, e por isso têm grande valor para a comunidade:

- (11) Como a preocupação dos mais velhos tinha mais peso, iniciamos uma conversa sobre a questão da língua na escola, que resultou numa proposta curricular, em 1999, nessa proposta curricular que participou os mais jovens os mais velhos a secretaria, e ficou decidido que no ensino infantil, até o terceiro ano ensinaria a língua indígena. Resultou que de primeiro a terceiro ano seria a língua guarani e no quarto já introduzia a língua portuguesa. [...] argumentando que mais cedo ou mais tarde a criança saberia a língua portuguesa [...]“tem que ensinar nossa língua, nossa preocupação é nossa língua, o português ele já sabe.”. (Guarani L., professor da LII/UFSC – Roda de conversa II).

Para Orlandi (2005), a questão da língua que se fala, a necessidade de nomeá-la, bem como a necessidade de estudar a sua estrutura, é uma questão necessária e que se coloca impreterivelmente aos sujeitos de uma dada sociedade, pois que, segundo a autora, a questão da língua que se fala toca os sujeitos também em sua autonomia, em sua identidade, em sua autodeterminação.

- (12) Achei muito importante também esse encontro que a gente teve aqui, isso é muito importante pra todos nós, e é uma preocupação que a gente sempre tá tendo na nossa comunidade, a gente como liderança, cacique, professor, que é a questão da língua. A gente fala muito na comunidade sobre a língua, de como trabalhar a língua de como registrar, e como tá usando ela todo tempo né.

E, assim, até na nossa comunidade, nós Guarani tem também [...] pessoas que às vezes não fala guarani, que às vezes entende mais que não consegue falar, que não domina, não fala fluente. Mas, assim, e outra que mesmo a gente sendo falando fluente é uma preocupação que a gente tem que a gente tá mudando também, tem palavra da língua portuguesa que a gente acaba adotando também. E assim, uma preocupação que a gente tem é como que a gente vamos manter essas línguas.

Que hoje assim, [...], como que a família do aluno vê a língua escrita, a língua trabalhada dentro da escola. [...] Porque o professor tá dando aula de língua, aí o pai, a mãe sempre vai falar assim: “mas pra que aprender a língua se eles já fala todo tempo, se já vive”.

E uma preocupação que a gente tem, que eu tô vendo, é que hoje, assim, a gente vem pra Universidade que nem essa licenciatura que foi feito a primeira e a segunda etapa da licenciatura, e as prova foi na língua indígena, e isso, assim, eu vi assim um ponto bem positivo porque isso trouxe algumas pessoas que não conseguia falar, ou não entendia e se esforçaram mais: “nossa, é importante aprender a língua, a língua indígena”, e isso é legal.

E outra [coisa] assim que acho que talvez faltou na prova, não sei, que seria pra incentivar mais ainda que seria a entrevista, entrevista na língua né, como que é falado. Porque aí as pessoas que de repente tem aquela insegurança de não falar ele vai ter que se esforçar ele vai ter que falar. Ai assim isso seria, estaria fortalecendo nossa cultura mesmo, independe de ser Guarani, Xokleng, Kaingang... aí seria muito importante isso também assim pra gente. (Guarani M. – Roda de conversa I).

O aluno-professor Guarani M. chama nossa atenção para a importância das políticas de valorização das línguas indígenas, pois, segundo ele, o próprio povo se sente mais motivado quando percebe que sua língua está sendo usada ou requerida em outros espaços fora da aldeia, essas políticas linguísticas incentivam o uso da língua, que está sendo aos poucos esquecida em detrimento da língua hegemônica, que é o português.

Apesar disso, o professor salienta que essas políticas precisam ser ainda mais abrangentes, nesse caso, não apenas a prova escrita deveria ser na língua indígena, mas também a prova oral, ou, pode-se dizer que, principalmente a prova oral, dado que os povos indígenas são povos de tradição oral, e só há pouco tempo essas línguas ganharam uma escrita. Conforme a fala do aluno-professor Guarani M., se a língua é valorizada na Universidade, como um reflexo, ela vai ser mais valorizada na comunidade também, já que hoje as instituições de ensino fazem parte de suas vidas.

Ao receber alunas e alunos indígenas, a Universidade deveria poder contribuir com esse processo de valorização da língua e, conseqüentemente, da cultura – ou vice-versa –, e, ainda, expandir as condições de uso das línguas para além do curso de Licenciatura Indígena, como forma de apresentar essas alunas e alunos indígenas às universitárias e universitários de outros

espaços, caso contrário a cultura de segregação acaba adentrando na academia, assim como acontece no restante da sociedade. A LII, no entanto, parece estar à parte dos outros cursos oferecidos na UFSC, mostrando-se isolada, e sem apoio de alguns departamentos que poderiam contribuir com a formação desses professores, como os departamentos de linguagem, como foi salientado pelo professor Laklãnõ-Xokleng N.

Para Soares (2011), a escola – e neste caso em particular, a universidade – não é capaz de, sozinha, proporcionar a revitalização da LI, mas pode criar mecanismos que incentivem seu uso.

No que diz respeito à escola, a aluna-professora Kaingang E. acredita que não há como separar a língua das outras áreas do conhecimento quando se trata de educação indígena. Para ela, não tem como não falar na língua indígena quando se tem alunas e alunos indígenas:

- (13) Eu como professora [...] eu não vejo como separar a aula de línguas das outras áreas do conhecimento, eu trabalho a língua portuguesa junto com a língua kaingang, eu trabalho matemática na língua kaingang, então não tem como separa, se eu tô trabalhando com crianças indígenas como que eu vou falar só o português nas outras áreas do conhecimento, falando só a língua portuguesa, eu acho que não tem como separar, então se eu tô trabalhando a matemática, não é só números, não é só fração, não é só multiplicação, não é só subtrações não é isso, é observação, é manuseio, é muita coisa, sabe, então você na matemática tu vai trabalhar as frações, tu vai trabalhar (silêncio...), nossa tem um monte de coisa sabe, então eu não penso como separar a língua kaingang, ou é porque eu falo muito a língua kaingang, não sei, aí a minha turma também já tá assim sabe, nós tamo na aula de matemática e quando vê tá todos os alunos falando a língua, tu vai trabalhar uma redação de língua portuguesa de um mito lá que nós tamo trabalhando, daí tá todo mundo falando kaingang, daí daqui a pouco, o que que eu faço, escrevo kaingang se eu começo falando. Então sabe, daí é uma coisa assim que em cada caso é um caso né.

Só que eu acho que nós indígena, como a nossa língua é, você tem que valorizar tua língua, é a tua identidade, então se tu não trabalhar tu não tá valorizando, não tá sendo tua identidade e eu acho que é isso.

Tem que ter o começo, porque se nós não fazer o começo, não der o primeiro passo, não tem como você falar de uma escola diferenciada, o que torna nossas escolas diferenciada é nossa língua, o como tu tá trabalhando, e não é porque você tem que trabalhar geografia, história, que você tem que falar só português. (Kaingang E. – Roda de conversa I).

Para a aluna-professora Kaingang E., o primeiro passo tem que ser dado pelas professoras e professores indígenas, nas escolas onde dão aula, usando a língua, porque o uso da língua do povo torna a escola indígena diferenciada. O que se pode deduzir através da fala da professora, é que as professoras e professores das escolas nas aldeias, e também as professoras e professores da Licenciatura, não podem esperar por uma política de Estado para valorização das

línguas, mas, sim, começar eles mesmos, nas salas de aulas, esse processo de reconhecimento, fazendo uso da língua, pois esta não deve ser separada de seus falantes. Esse tipo de atitude se caracteriza como uma política linguística que é implementada de baixo para cima (RAJAGOPALAN, 2013).

Para Monserrat (2001), aparentemente, o fato de haver uma política de educação bilíngue seria uma prova do interesse e do compromisso do Estado em relação ao reconhecimento dos direitos das línguas indígenas, mas, na verdade, ela encobre a ausência de uma política real. Destarte, segundo a autora, o Estado brasileiro não tem realmente uma política linguística específica para as sociedades indígenas. Ele tem, sim, **no nível do discurso**, uma política de educação escolar indígena, qualificada como bilíngue, intercultural, específica e diferenciada (MONSERRAT, 2001).

Na sequência, o aluno-professor Guarani D. traz como exemplo a escola em que atua, e onde, segundo ele, acontece o ensino bilíngue.

- (14) Muitas das comunidades indígenas têm um sistema de educação para indígenas, educação bilíngue né, ela vai aprender conforme as especificidades da comunidade, sou Guarani de Biguaçu, então por exemplo, lá as crianças aprendem o português só que a professora fala em guarani, porque é obrigatório nas comunidades [...] as crianças até oito anos ser alfabetizada em português e guarani, só que a professora vai ensinar a falar português usando guarani.

Porque mesmo falando em português a gente tem regionalidade né, daqui, e também a gente fala português, mas com várias outras gírias em guarani. Então quando o professor fala vamos ensinar só usando esse método, eu acho muito esquisito na nossa realidade porque tem geografia tradicional então tem que ser usada num contexto diferente.

Língua portuguesa, eu sou professor de português, eu tenho que trazer pra realidade, porque querendo ou não a gente tá num mundo que parece o mundo guarani ali, né, no Sul, ou não, mas a gente discute isso né, eu ensino português, mas mostrando a realidade guarani. Não pego um livro didático mostrando a realidade de fora porque não tem nenhum contexto, às vezes nem do Sul nem da nossa realidade, *** da Amazônia, só mostra esses livros didáticos essa realidade.

Então o que a gente tem de proposta é os próprios professores aqui do Sul fazendo.

Na minha comunidade funciona desse tipo. Claro que também tem professor que é professor de língua guarani, que a gente brigou muito na secretaria da educação pra ter, porque lá fala assim “se você já é indígena, Guarani, porque que tem uma aula de língua guarani”, porque nós pedimos pra ter, porque tem toda uma gramática, tem que ensinar gramática, hoje em dia se você fazer essa prova da licenciatura tem que escrever em guarani, o concurso público, pela

primeira vez, tem que escrever em xokleng, kaingang e guarani, a língua é importante pra nós também.

Agora nesse espaço aqui [se referindo à UFSC], porque que não tem aula de língua guarani, ou língua xokleng, ou língua kaingang, em outras universidades já tem, pelo menos na Universidade Federal do Paraná tinha. Eu acho esse momento importante que nós tá fazendo. [...] porque se for separar realmente não tem como, porque tá muito próximo da cidade, as crianças são bilíngues, são obrigadas a ser bilíngues. (Guarani D. – Roda de conversa II)

Assim como Guarani M., o aluno-professor Guarani D. reconhece e salienta a importância de políticas de valorização das línguas indígenas, e destaca a falta de interesse do Estado em colocar nas escolas indígenas professores de língua indígena. E, ainda, questiona a falta de cursos específicos de línguas indígenas: assim como há cursos de licenciatura e bacharelado de outras línguas, como o português, inglês, francês, alemão etc., porque não existem cursos para formar especialistas em línguas indígenas?

Segundo Braggio (2002), as universidades públicas que possuem faculdades e departamentos de Letras e Linguística não podem ignorar as línguas indígenas brasileiras, mas, sim, dar-lhes um papel relevante nos seus programas e pesquisas.

Alargando o conceito de política linguística, Altenhofen (2013) argumenta que as políticas devem se voltar não apenas para as comunidades de falantes, seu inventário e reconhecimento, mas, principalmente, devem incluir entre seus objetivos a educação linguística das pessoas que direta ou indiretamente podem influenciar o *status* das línguas minoritárias.

No entanto, a Universidade Federal de Santa Catarina não tem se mostrado engajada nesse processo político, como foi afirmado pelo professor Laklãnõ-Xokleng N. anteriormente, uma vez que os professores indígenas de línguas indígenas se veem sozinhos, não têm apoio dos departamentos de língua para estudar “o básico, da fonologia ou da sintaxe da língua”, ou mesmo da pedagogia, pois carecem de material didático. Por falta de acolhimento, portanto, “se forma tudo atropelado e vão embora pra aldeia” (Laklãnõ-Xokleng N. – Roda de conversa I).

6.3 “EU TENTO A VER A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO UM PROCESSO NÉ, PORQUE ELA É NA VERDADE UM PROCESSO”: A ESPERANÇA QUE MOVE, MOTIVA E TRANSFORMA

Segundo Monserrat (2001), teoria e a prática de manutenção e desenvolvimento das línguas indígenas têm de estar comprometidas ideologicamente com o projeto maior da autonomia indígena. O espaço e relevância concedidos à questão da língua indígena como valor

cultural central a ser reconhecido e desenvolvido é parte da estratégia de luta pela autoafirmação étnica e pela conquista da autonomia indígena (MONSERRAT, 2001).

Essa conquista da autonomia, tão almejada pelas professoras e professores indígenas, que tenciona uma educação específica nas escolas das comunidades e o alargamento das línguas, não é capaz de fazer-se sem que haja esperança, pois na falta desta, as dificuldades aqui apresentadas, que se dão desde o contato do colonizador com esses povos, seriam motivo bastante para que essas pessoas desistissem dessa luta.

Para Paulo Freire (2005) é a esperança que leva à busca da concretude humanística. Pois, sem crerem em si mesmas, destruídas, desesperançadas, as massas, dificilmente, buscam a sua libertação (FREIRE, P., 2005). É na presença da esperança, portanto, que ainda lutam.

A partir dos depoimentos apresentados, pode-se perceber que, apesar das árduas batalhas, não é característico dos povos indígenas que se rendam ou desistam de sua autonomia, uma vez que, carregam consigo a esperança.

- (15) [...] eu tento a ver a educação escolar indígena como um processo né, porque ela é na verdade um processo.

[...]

A gente, claro, que ainda tem muita coisa, muito trabalho a ser feito, na questão da elaboração de material, o próprio ensino da língua, desde a alfabetização até o ensino de língua indígena como primeira, segunda língua, a gente tem muito trabalho a ser feito, mas eu gosto de ver do como esse processo, esse avanço que a gente vem conquistando a cada curso de licenciatura que é aprovado, a gente sabe da dificuldade de se fazer cursos assim voltados pra nossa concepção de universidade, desde a escola até a universidade, e assim, a gente não pode também ficar comparando toda hora.

[...]

Às vezes, como professor a gente sente aquela coisa de: “poxa, ainda falta isso, falta aquilo”, mas vamos olhar a trajetória um pouco né e se acalmar pra fazer um trabalho legal, eu gosto de ver as coisas a partir desse ponto de vista assim.

Eu como produto de uma escola indígena, como desde aquela época que a questão das línguas não eram tão valorizadas nas escolas, que o objetivo era outro, era essa transição, bilinguismo de transição, e depois como professora, como que a gente tem visto isso e como que a gente tem tentado construir essa trajetória mudando algumas coisas que são essenciais. Pra gente que pensa educação escolar indígena desse ponto de vista assim, cada povo construir o seu. (Kaingang N., professora da LII/UFSC – Roda de conversa I).

A professora Kaingang N. enxerga essas lutas por uma escola específica como um processo, e atenta para o fato de que não se deve pensar “ainda falta isso, falta aquilo”, mas, sim, “olhar a trajetória um pouco né e se acalmar pra fazer um trabalho legal”, isto é, refletir sobre o que se tem até o momento para pensar em ações para melhorar o que precisa ser melhorado, para evitar que a ação converta-se em puro ativismo (FREIRE, P., 2005).

Aos olhos de Paulo Freire (2005), a esperança faz parte da natureza humana, e seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. Para o autor a esperança é um ímpeto natural possível e necessário às mulheres e homens, por outro lado, a desesperança é o aborto deste ímpeto (FREIRE, P., 2015.). A esperança é um ingrediente indispensável à experiência histórica, é através dela que a professora ou professor juntamente com as alunas e alunos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e resistir aos obstáculos que lhes são impostos (FREIRE, P., 2015).

Essa fé que se coloca à luta diária pela superação de injustiças econômicas, políticas e sociais, como busca pela própria humanização é resultado, segundo Giroux (1997b), da reflexão e ação críticas, dentro de uma perspectiva que torna o pedagógico mais político. Para Giroux (1997b), a professora ou o professor, enquanto intelectual transformador¹⁷, precisa desenvolver um discurso que una a linguagem crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que reconheçam que podem promover mudanças. Assim, as educadoras e educadores devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas, enquanto trabalham para criar condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a esperança seja viável (GIROUX, 1997b).

- (16) Eu acho que uma coisa que nós temos que botar na cabeça é que a educação ela entrou a pouco tempo nas comunidades indígenas, então, assim, a gente vai tá concluindo essa educação que a gente vem sonhando que a gente vem pensando assim pras nossas crianças. Então é isso que eu quero colocar pra vocês, que eu acho que esse debate aqui é muito importante. Porque aqui nós estamos reunidos em três etnias, então essa ideia tem que amadurecer aqui entre nós, daqui pra frente, porque ele teve alguns avanços, porque assim, a 15 a 20 anos atrás não tinha nenhum professor formado em kaingang, hoje a gente vê professores formados, com cursos superiores, com magistério, tudo isso foi um avanço que nós tivemos de lá pra cá, então outra questão que eu quero levantar é que, naquele tempo, no Rio Grande do Sul não acontecia esses concursos diferenciados, hoje tem concursos diferenciados, então isso mostra, assim, um avanço que a gente tá tendo em questão de educação, mas assim, o principal que a gente tem que ter agora daqui pra frente é trabalhar é

¹⁷ Para saber mais sobre o conceito de intelectual transformador Giroux (1997b).

a questão de que forma que nós vamos tá concluindo essa educação. E pra isso que nós vamos tá assim, oh, pensando o que que falta pra nós botar em prática essa ideia. Eu acho que a luta na verdade é de todos nós, todos professores, todos educadores, eu acho que agora que nós estamos cientes de que a educação depende de nós.

E quem vai tá discutindo essa questão da educação é os professores juntamente com as lideranças convocando, repetindo, essa questão dentro da comunidade indígena, de que forma que eles querem formar o filho deles daqui 10, 20 anos, então isso que nós vamos tá discutindo. (Kaingang A. – Roda de conversa I).

Na fala do Kaingang A., é possível verificar a esperança que desponta de suas palavras, mas também a noção de que a reflexão é importante para o ato transformador. É no amadurecimento das ideias que se pode partir para a ação. O professor salienta a importância de momentos – como este, o Seminário de Línguas Indígenas – em que as três etnias podem se reunir, como uma grande força popular, para discutir e amadurecer ideias a fim de avançar ainda mais em suas lutas por uma educação diferenciada. Para o Kaingang A., assim como para o Kaingang E., a educação escolar indígena depende deles, dessa força do povo enquanto unidade.

Segundo Soares (2011), as práticas reflexivas são construídas no coletivo, no diálogo estabelecido com o outro, mas, além disso, é necessário que, no momento de formação dos professores, estes recebam ferramentas para o desenvolvimento da prática reflexiva, pois, como já mencionado, é só a partir da reflexão que as ações podem se desenvolver concretamente (FREIRE, P., 2005).

O aluno-professor Kaingang A. manifesta também os avanços que já tiveram, assim como fez a professora Kaingang N. e o aluno-professor Kaingang M. reafirmando que esse processo não é em vão e que eles devem continuar lutando, pois os resultados aos poucos vão se mostrando.

E, mais uma vez, vislumbrando o passado, pode-se pensar no futuro, no que se quer para a educação indígena daqui há alguns anos.

- (17) Na questão do ensino da língua, [...] que a gente parece que quer resolver tudo ao mesmo tempo e a gente tá percebendo que não dá né, a gente tá apenas em construção, construindo nossa forma, tentando achar a forma ideal pra fazer uma educação diferenciada, e que nós queremos. (Kaingang M. – Roda de conversa I).

7 ÚLTIMAS PALAVRAS

A proposta deste estudo consistiu em analisar as políticas linguísticas acadêmicas em relação ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Santa Catarina, uma vez que políticas desse tipo viabilizam o fortalecimento da identidade dos indígenas dentro e fora da Universidade. Entendemos, desse modo, que esse processo de fortalecimento da língua – por meio de políticas linguísticas e posterior prática e uso da língua (ou através do caminho inverso) – é capaz de revigorar, além da língua, a cultura e as tradições dos povos indígenas de modo geral.

Políticas linguísticas não dizem respeito apenas à língua, mas sim a todo arsenal de significados políticos, ideológicos e de valores que ela carrega e também à identidade de um povo, no sentido mais singular, e de vários povos, em um sentido mais geral. A língua é um patrimônio cultural – imaterial, que se materializa nas práticas culturais, na arte, na dança, e em todas as formas de expressão possíveis –, que deve ser preservada, revitalizada e retomada. Mesmo que ela não seja a responsável direta pelo sentido de indianidade, ela é a peça chave para que se compreenda a formação de uma identidade (SOARES, 2011).

De acordo com Gallois (2006, apud SOARES, 2011), esse tipo de patrimônio é transmitido entre as gerações e se renova, recria-se, reinventa-se, em função de seu entorno, de seu compartilhamento com a natureza e com sua história, além de oferecer a seu “portador” um sentimento de pertença a um grupo determinado, conferindo-lhe sentimento de identidade e continuidade.

Segundo Giroux (1997), um currículo de formação de professores que se apresenta como forma de política cultural deve enfatizar a importância de fazer do social, cultural, político e econômico as categorias básicas de análise e avaliação da escolarização contemporânea. Dentro desse contexto, a vida escolar deve ser conceitualizada como arena repleta de contestação, luta e resistência, de modo a criar condições para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos (GIROUX, 1997).

O projeto de “fazer-se” um currículo de política cultural como parte de um programa de formação de professores consiste na ligação da teoria social radical a um conjunto de práticas estipuladas, através do qual os professores em formação sejam capazes de desconstruir e questionar os discursos educacionais favorecidos, muitos dos quais foram vítimas de uma racionalidade hegemônica instrumental que limita ou ignora os imperativos de uma democracia crítica (GIROUX, 1997).

Os professores que contribuíram com as discussões demonstraram preocupação para com a língua de seu povo, manifestando sua angústia particular e também a de sua comunidade para com o desaparecimento de sua língua, que é “a tua identidade” (Kaingang E. – Roda de conversa I), a identidade do ser índio, conforme enfatizado pela aluna-professora Kaingang E. e de acordo com aquilo apontado por Gallois (1997), acima.

Além disso, os professores têm se mostrado questionadores dos discursos educacionais que são privilegiados em detrimento de outros, talvez isso seja fruto do currículo do curso de Licenciatura Intercultural da UFSC, mas também, parece ser uma característica inerente a estes povos.

A partir dos discursos dos professores das aldeias indígenas, pudemos inferir que a SED e as GEREDS parecem limitar demasiadamente a autonomia político-pedagógica das escolas indígenas, mesmo sob os pedidos e a construção dos PPPs pelos agentes das escolas.

Conforme apontado por Afonso (2014), as políticas linguísticas declaradas demonstram um Estado moderno, atuante e conectado aos direitos humanos e às conquistas das minorias linguísticas no plano global, mas as políticas linguísticas praticadas mostram um Estado engessado e isolado, que não consegue envolver suficientemente os estados e municípios para o trabalho coletivo, com parcerias que possam ajudar a consolidar propostas mais amplas no plano educacional.

O questionamento que fica é: de quem e onde os professores indígenas irão cobrar sua autonomia, se aqueles que deveriam contribuir para esta realização são os que mais parecem impedir que isto aconteça? Os órgãos responsáveis por fazer cumprir a lei que dá a estes povos o direito de exercer suas singularidades são os que mais parecem impedir sua efetivação. Segundo a concepção de Paulo Freire (2005), esses órgãos, ou o sistema que os sustenta, barram os interesses dos povos indígenas – suas ideias, seus interesses e seus projetos –, ao passo que impõe sobre essas populações seus próprios interesses em prol da manutenção do poder que detém sobre os sujeitos. É imprescindível que o indígena, enquanto sujeito de suas ações, busque essa mudança, comprometendo-se a transformar a realidade (FREIRE, P., 2005).

Destarte, a escola, através da conscientização, passa a ser o lugar onde as práticas de valorização e fortalecimento da luta pelos direitos “assegurados em lei” ocorrem. A escola, que antes era o lugar próprio de assimilação e embranquecimento dos povos indígenas, hoje tem a grande responsabilidade de contribuir com esse movimento contrário ao movimento colonizador, assim como as universidades e demais instituições de ensino.

A grande responsabilidade da escola está no fato, também, de que mães e pais indígenas hoje precisam deixar seus filhos na escola para poder trabalhar, pois não conseguem mais “ser apenas da terra”, como apontado pelo professor Kaingang M.:

- (18) Quando a gente fala nessa questão, a gente não pode esquecer também que hoje, pra você poder ter organização na comunidade você precisa de terra né, não adianta você ter um pedaço de terra onde essa educação indígena é impossível de fazer, por exemplo, eu tenho um pedacinho de terra pro meu povo fica, e eu tenho que achar outra forma, estratégia de subsistência, então a gente também tem que pensar de várias formas, se eu tenho um território grande uma extensão maior talvez eu consiga fazer essa educação. Mas enquanto eu não tiver isso também ele se torna algo que não vai acontecer, porque daqui a pouco, a *** do meu povo ele vai ter que sair fora pra trabalhar e os filho acaba ficando sozinho, então a escola ela acaba sendo uma forma também de tá introduzindo a questão do branco, que a criança eles manda pra escola porque não fica em casa com eles, então isso também tá entrando em nossa comunidade, porque as nossas terras indígenas são pequenas, e não tem como você, como se diz no usufruto, ser apenas da terra. Sabe, então são formas que a gente tem que tá trazendo a realidade hoje, não tem como eu vive da forma que vivia antes até por essa questão. (Kaingang M. – Roda de conversa I).

Devido ao fato de eles terem uma extensão de terra pequena, que não dá para o sustento da comunidade, eles precisam sair para trabalhar fora da aldeia, e por isso acabam tendo que depender da escola, assim como os não indígenas. Dessa forma, a escola passa a ser o lugar onde a criança tem maior contato com a língua e com a cultura indígena.

Embora apontadas algumas vezes pelas e pelos alunos-professores, essas questões relacionadas à territorialização não foram consideradas nessa análise, pelo fato de demandar uma discussão mais aprofundada a esse respeito. No entanto, entendemos a fundamental importância que o reconhecimento de terras implica numa política de valorização e revitalização das línguas indígenas. De acordo com Braggio (2002), a demarcação, homologação e registro dessas terras, o resguardo dos bens e seu uso pelos próprios indígenas são condições para que a língua indígena tenha vitalidade.

Contudo, grande parte das TIs ainda não foram oficialmente demarcadas e muitas das que foram continuam sendo invadidas por fazendas, usinas hidrelétricas, madeireiras, mineradoras, empreiteiras, as próprias estradas governamentais, posseiros e até por turistas (BRAGGIO, 2002). Ainda segundo a autora, direitos linguísticos estão intrinsecamente ligados àqueles referentes à terra, à sua posse, ao uso de seus bens, a uma política de conservação e ao uso sustentável dos recursos naturais (BRAGGIO, 2002).

Ainda no que diz respeito à escola inserida nas comunidades indígenas, esta, apesar de por muito tempo ter apresentado seu lado negativo, o de apagar as marcas próprias de cada etnia e de catequizar os índios, é tida hoje por muitos grupos indígenas como uma aliada para o

fortalecimento de suas culturas e de suas línguas (SOARES, 2011). Destarte, os povos indígenas encontram-se na busca por assegurar o direito a uma educação escolar mais voltada para seus interesses reais e para o fortalecimento de suas tradições (SOARES, 2011).

Conforme apontado por Soares (2011), a nova proposta de escola aceita e reivindicada pelas comunidades indígenas tem como aliada a formação de seus professores, devendo estes transitar em dois ambientes de conhecimento e de organização, o majoritário, tido como conhecimento universal, e o pertinente às tradições de seu povo. Para garantir esse movimento desejado, sua responsabilidade perante a escola e sua comunidade inclui a de ser pesquisador dos mundos nos quais transita, e esta função o leva a outra, a de mediador entre comunidade, escola e os órgãos educacionais, como a SED e as GEREDs, sendo capazes de dialogar com diferentes sujeitos a fim de contribuir para uma proposta curricular adequada a seu grupo (SOARES, 2011).

Giroux (1997a) defende que as instituições de formação de professores (em geral) precisam ser (re)concebidas como esferas públicas, desenvolvendo programas nos quais os futuros professores possam ser educados como intelectuais transformadores capazes de afirmar e praticar o discurso de liberdade e democracia, abrindo, desta maneira, um caminho à prática de educação problematizadora, apontada por Paulo Freire (2005) como aquela que propõe aos homens sua situação como problema.

Um curso desse porte deve visar a formação de professores indígenas que sejam eles mesmos protagonistas das mudanças necessárias para a sua comunidade, partindo do conhecimento da vivência que possuem com o grupo (AFONSO, 2014).

Por fim, pode-se concluir que apesar de existirem algumas políticas de valorização das línguas indígenas, como a prova escrita para ingresso na LII e o vestibular diferenciado, sendo efetivadas, o caminho a trilhar ainda é bastante amplo. A carência de políticas linguísticas na Universidade e no curso de Licenciatura ainda se mostra visível, e isso reflete diretamente nas próprias aldeias indígenas.

A falta de políticas de valorização das línguas no próprio curso de licenciatura, que provem da falta de apoio de outras áreas da Universidade, reflete na falta de valorização das línguas por parte dos estados e municípios que detém escolas indígenas.

A sistematização e o estudo de uma língua é, ainda, o que faz dela um objeto a ser conceitualizado e transmitido enquanto conhecimento nas escolas, logo, por serem as línguas indígenas pouco estudadas na Universidade e, menos ainda, usadas, a desvalorização de seu ensino nas escolas indígenas se coloca à tona.

Nessa falta de interesse institucional, o que se coloca aos povos indígenas, segundo Paulo Freire (2005), é que eles próprios enquanto seres em “situação” que marcam e que são marcados por condições tempo-espaciais reflitam sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, possam agir sobre ela. De acordo com o autor, os homens são porque estão em situação, e por isso “serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situações em que estão” (FREIRE, 2005, p. 118).

Dessa forma, de acordo com Paulo Freire (2005), este trabalho deve se realizar por eles mesmos enquanto seres em “situação”, diante da necessidade que expressam em relação à manutenção de sua cultura e de sua língua. Uma vez que as mulheres e homens não devem ser apenas objetos da história, mas seu sujeito igualmente (FREIRE, P., 2015). “No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*” (FREIRE, P., 2015, p. 75, grifos do autor).

Apesar de alguns esforços da Universidade na criação de políticas (linguísticas) destinadas a uma educação de qualidade para as pessoas indígenas, a depender dos demais organismos responsáveis, a educação escolar indígena, diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, continuará exposta apenas no papel. Dessa forma, faz-se necessário que as alunas e alunos, professoras e professores da Licenciatura, demais estudantes indígenas da Universidade juntamente com as comunidades e todas aquelas e aqueles defensores de uma autonomia indígena empenhem-se nesse processo de descolonização, pois só assim, as escolas e comunidades indígenas terão autonomia para construir uma educação escolar específica e diferenciada.

REFERÊNCIAS

- ADUGOENAU, F. R. Educação escolar indígena: um caminho para a autonomia. In: JANUÁRIO, E. (Ed.). **Cadernos de educação escolar indígena: 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, 2003, v. 2, n. 1. Semestral.
- AFONSO, M. A. V. Políticas linguísticas para os povos indígenas no Brasil. Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL). **Anais...** João Pessoa, 2014. Disponível em: <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1022-2.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2018.
- ALMEIDA, C. S. Tempo e narrativa: os Kaingang na etnografia e etnologia e as relações entre homem e natureza. Contribuições para a etno-história e história indígena. In: NÖTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; BRINGMANN, S. F. (Org.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. 1. ed. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 319-345. Parte III. Enoterritorialidade, identidade e história indígena.
- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES C., et al. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 93-116.
- AMÉRICO, G. de A.; MIRANDA, G. N. A importância do projeto político pedagógico na autonomia da educação escolar indígena Xokleng/Laklãnõ. In: NÖTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; BRINGMANN, S. F. (Org.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. 1. ed. Porto Alegre: Pallotti, 2012a. p. 193-211. Parte II. Educação Escolar Indígena.
- BANIWA, G. Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NÖTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; BRINGMANN, S. F. (Org.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. 1. ed. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 69-88. Parte II. Educação Escolar Indígena.
- BRAGGIO, S.L. B. Políticas e direitos linguísticos dos povos indígenas brasileiros. **Revista Signótica**. Goiás, v. 14, n. 1, 2002. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7310>>. Acesso em 1º jan. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 25 jun. 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>>. Acesso em: 11 maio 2018.
- _____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 17 nov. 1999a. Seção 1, p. 19. Republicada em 14 de dezembro de 1999, Seção 1, p. 58. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Provinha Brasil: o que é a Provinha Brasil**. [2015?]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 6 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF, 1999b, 177 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília, DF, 2002, 84 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 20 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 13 dez. 2017.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 18 maio 2018.

_____. Presidência da República. Lei nº 12.416, de 9 de junho de 2011. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 10 jun. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/L12416.htm>. Acesso em: 11 maio 2018.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 16 maio 2018.

_____. Presidência da República. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 21 dez.1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRIGHENTI, C. A. Povos indígenas em Santa Catarina. In: NÖTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; BRINGMANN, S. F. (Org.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. 1. ed. Porto Alegre: Pallotti, 2012a. p. 37-65. Parte I. Historicizando os sujeitos.

_____. Terras indígenas em Santa Catarina. In: NÖTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; BRINGMANN, S. F. (Org.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. 1. ed. Porto Alegre: Pallotti, 2012b. p. 255-277. Parte III. Etnoterritorialidade, identidade e história indígena.

CASTRO, E. V. **Os involuntários da pátria**. In: Aula pública durante o ato Abril Indígena. Cinelândia, RJ, 20 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/554056-povos-indigenas-os-involuntarios-da-patria>>. Acesso em: 23 maio 2018.

D'ANGELIS, W. R. Para uma história dos índios do oeste catarinense. In: **Cadernos do CEOM**. Chapecó: Argos, 2006. n. 23. p. 265-343. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2106/1196>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

DARELLA, M. D. P. **Ore roipota yvy porã “Nós queremos terra boa”**: Territorialização guarani no litoral de Santa Catarina – Brasil. 2004. f. 414. (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://leiaufsc.files.wordpress.com/2015/08/tese-maria-dorothea-post-darella-2004.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004, 79 p. Tradução de: Laura Fraga de Almeida Sampaio.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: CARVALHO, F. L. (Org.). **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004, p. 11-32. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/storage/27/12262253/1516901001/ey8fGTtuCJikEhrhveszUg/12262253.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, 143 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 213 p.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). **Quem são**. [201-]. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>>. Acesso em 20 dez. 2017.

GAKRAN, N. O povo Xokleng: o nome Xokleng e seus sentidos. In: SERPA, I. C. **Os índios Xokleng em Santa Catarina**: uma abordagem a partir da relação pesquisa, ensino e extensão no Instituto Federal Catarinense. Blumenau: IFC, 2015, 120 p. Capítulo 2.

GIROUX, H. A. A Educação de Professores e a Política de Reforma Democrática. In: _____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a, p. 197-212. Tradução de: Daniel Bueno.

_____. Professores como Intelectuais Transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b, p. 157-164. Tradução de: Daniel Bueno.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994, 115 p.

GOMES, P. M. **Os índios e o Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1991, 238 p.

GRUPIONI, L. D. B. Instituto Socioambiental (ISA). Referencial curricular nacional para escolas indígenas. **Povos indígenas no Brasil**. [20--]. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/A_educac%C3%A7%C3%A3o_escolar_ind%C3%ADgena_no_Brasil>. Acesso em: 22 dez. 2017.

_____. Um território ainda a conquistar. In: CARVALHO, F. L. (Org.). **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004, p. 33-55. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/storage/27/12262253/1516901001/ey8fGTtuCJikEhrhveszUg/12262253.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

GUEROLA, C. M. “Se nós não fosse guerreiro nós não existia mais aqui”: ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng. 2017. 442 f. Tese (Doutorado em linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/84617041.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HENRIQUES, R. et al. (Org.). **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: Secad/MEC, abr. 2007. Cadernos Secad 3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>>. Acesso em 25 fev. 2018.

KAHN, M.; AZEVEDO, M. O que está em jogo no desafio da escolarização indígena. In: CARVALHO, F. L. (Org.). **Educação escolar indígena em Terra Brasilis**: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004, p. 57-79. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/storage/27/12262253/1516901001/ey8fGTtuCJikEhrhveszUg/12262253.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

LÓPEZ, L. E. Desconexiones entre retórica y práctica en la educación intercultural bilingüe indígena en latinoamérica. In: NICOLAIDES C., et al. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 224 p. Coleção Educação para Todos. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017, p. 117-134.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES C., et al. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 115-138.

_____. **Ser professor sendo índio**: questões de língua(gem) e identidade. 1996. 261 f. Tese (Doutorado em linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp), São Paulo, 1996. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_5668da0ab0e143566e50dea9d309e083>. Acesso em: 25 maio 2018.

MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: VEIGA, J; SALANOVA, A. (Orgs.). **Questões de Educação Escolar Indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/ DE DOC, Campinas/ALB, 2001, 172 p. III Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas (12º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, Unicamp, 20 e 23 de julho de 1999). Capítulo 4. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Livros/Questoes-de-educacao-escolar-indigena/Questoes_de_educacao_escolar_indigena.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2018.

MOVIMENTO PARDO-MESTIÇO BRASILEIRO. **Diretório dos Índios (1755)**. 27 maio 2015. Disponível em: <<http://nacaomestica.org/blog4/?p=15379>>. Acesso em 12 maio 2018.

NOELLI, F. S. **A ocupação humana na região sul do Brasil**: arqueologia, debates e perspectivas. In: Revista USP, 44, dez./fev. 1999-2000. p. 218-269. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/revusp/article/viewFile/29849/31735>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. As hipóteses sobre o centro de origem e rotas de expansão dos Tupi. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 1996, v. 39 n. 2. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111642/109672>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

_____. Repensando os rótulos e a história dos Jê no sul do Brasil a partir de uma interpretação interdisciplinar. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, Suplemento 3. p. 285-302, 1999. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revmaesupl/article/view/113474/111429>>. Acesso em 21 dez. 2017.

NÖTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A. Observatório da Educação Escolar Indígena – Autogestão e processos próprios de aprendizagem: desafios para uma educação escolar indígena com

autonomia. In: NÖTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; BRINGMANN, S. F. (Org.).

Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. 1. ed. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 15-36. Parte I. Historicizando os sujeitos.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Escritório do Brasil.

Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT. Brasília: OIT, 2011. 1. v. 5. ed. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2017.

ORLANDI, E. P. A língua brasileira. **Ciência e Cultura.** São Paulo, abr./jun. 2005, v. 57, n. 2. p. 29-30. Disponível em:

<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200016>. Acesso em: 26 fev. 2018.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES C., et al. (Org.). **Política e políticas linguísticas.** Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 19-42.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização:** a integração das populações indígenas no Brasil Moderno. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1986, 508 p.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras:** para o conhecimento das línguas indígenas. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 134 p.

_____. **Línguas indígenas brasileiras.** Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29 p. Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/lali/PDF/L%C3%ADnguas_indigenas_brasiliras_RODRIGUES,Aryon_Dall%C2%B4Iгна.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

SALLA, K. A. R. Aldeamento. **Universidade Federal de Uberlândia (UFU).** Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História (LEAH). 8 set. 2014. Disponível em:

<<http://www.leah.inhis.ufu.br/node/393>>. Acesso em 19 maio 2018.

SALVARO, T. D. **De geração em geração e o lápis na mão:** o processo de revitalização da língua kaingáng na educação escolar indígena/ terra indígena Xaçecó – SC. 2009. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93325>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

SANTOS, S. C. **Índios e brancos no sul do Brasil:** a dramática experiência dos Xokleng. Florianópolis: Edeme, 1973. 313 p.

SILVA, M. A. da. Uma etnografia do Iakuigady: o jeito de viver Bakairi. In: JANUÁRIO, E. (Ed.). **Cadernos de educação escolar indígena: 3º Grau Indígena.** Barra do Bugres: UNEMAT, 2003, v. 2, n. 1. Semestral.

SOARES, M. D. O. **Os processos de construção de uma escola diferenciada:** o caso da escola indígena Ixbãý Rabu Puyanawa. 2011. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8UCLS9/tese_final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 fev. 2018.

SOUZA, I.; LIDÓRIO, R. (Org.). **A Questão Indígena: Uma Luta Desigual**. Viçosa, MG: Editora Ultimato, 2008. 240 p.

TASSINARI, A. M. I. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha: Revista de Antropologia**, v. 10, nº 1, Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217/14871>>. Acesso em 20 maio 2018.

TASSINARI, A. M. I. et al. A presença de estudantes indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina: um panorama a partir do Programa de Ações Afirmativas – PAA/UFSC. **Revista de Ciências Sociais**, v. 3, nº 1, p. 212-236, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/seculoxxi/article/view/11226/pdf>>. Acesso em: 19 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de História. **Projeto político pedagógico do curso licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica (guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng)**. Florianópolis, 2015, 151 p. Disponível em: <<http://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2018/02/PPP-LII-2016.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. **Projeto político pedagógico do curso licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica – guarani, kaingang e xokleng/laklãnõ**. Florianópolis, 2014, 152 p. [Acesso restrito].

_____. **Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica**. Última atualização do *site* 23 maio 2018. Disponível em: <<http://licenciaturaindigena.ufsc.br/>>. Acesso em: 26 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Comitê Permanente do Vestibular (COPERVE). **Edital 09/Coperve/17**. Florianópolis, 25 set. 2017. Suplementares 2018. Disponível em: <<http://suplementares2018.ufsc.br/files/2017/08/Edital09-Ind%C3%ADgenas-Quilombolas-2018.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2018.