

RELATO DE PESQUISA

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA BUSCA POR AUTONOMIA

Beatriz de OLIVEIRA  

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

RESUMO

Este trabalho discute o modo como professoras e professores indígenas percebem a educação escolar indígena no que se refere à autonomia conferida às populações indígenas em seus processos de ensino e de aprendizagem. O contexto de pesquisa envolve a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina. Os dados foram gerados no “I Seminário de Língua Indígenas do Sul da Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Xokleng” e a análise foi realizada mediante as falas das alunas e alunos e das professoras e professores da Licenciatura. Em relação aos resultados, constatou-se que apesar de regulamentadas algumas políticas que tencionam a valorização dos saberes e dos conhecimentos indígenas, bem como de suas culturas e línguas, na prática essas políticas não são bem concebidas e, ainda, demonstram a falta de autonomia da professora e do professor indígenas em sala de aula, tanto no ensino básico quanto no nível superior.

ABSTRACT

This paper discusses how indigenous teachers perceive indigenous school education regarding to the autonomy gave to indigenous population in their teaching and learning processes. The research context involves the Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica at the Universidade Federal de Santa Catarina. The data were



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Miguel Oliveira, Jr. (UFAL)
- René Almeida (UFS)

REVISADO POR

- Sanderson Oliveira (UFAM)
- Anderbio Martins (UFGD)
- Maria Valentim Afonso (UFPB)

DATAS

- Recebido: 30/01/2020
- Aceito: 11/09/2020
- Publicado: 14/10/2020

COMO CITAR

OLIVEIRA, Beatriz de (2020). Educação intercultural indígena e formação de professores: uma busca por autonomia. *Cadernos de Linguística*, v. 1, n. 2, p. 01-19.

generated in the “I Seminário de Língua Indígenas do Sul da Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Xokleng” and the analysis was conducted using the Licenciatura Intercultural Indígena students’ and teachers’ speech. Regarding the results, it was observed that even though some policies, which aim the appreciation of the indigenous knowledge, cultures and languages, are already regulated, it’s not well appreciated in the practice and still demonstrate the lack of the indigenous teachers’ autonomy inside the classroom, both in basic and in higher education.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Escolar Indígena; Licenciatura Intercultural Indígena;
Autonomia do Professor Indígena.

KEYWORDS

Indigenous School Education; Indigenous Intercultural Graduation;
The Autonomy of the Indigenous Teacher.

INTRODUÇÃO¹

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação.
(Paulo Freire)

Liberdade e autonomia são temas caríssimos às mais diversas populações indígenas que vivem no território brasileiro. Como é de conhecimento, desde a chegada do colonizador às terras brasileiras, as populações indígenas que aqui viviam e que vivem foram submetidas aos mais variados tipos de repressão, sendo eles físicos ou morais. Muitos desses artifícios de controle e de exclusão permanecem até os dias de hoje, revestidos ou não de um discurso que celebra a diversidade nacional. Dentre esses mecanismos de poder sobre as populações indígenas, destaca-se a instituição escolar. Historicamente, a escola funcionou como uma ferramenta de assimilação e integração dos povos indígenas à comunidade nacional. Entretanto, mesmo submetidos a esses dispositivos de opressão, em especial à escolarização – que segundo López (2013) é um dos campos privilegiados de introjeção da colonialidade do saber e de subjugação do conhecimento local –, as comunidades indígenas recorrem a esses mesmos mecanismos para reafirmar suas identidades. Isto é, utilizam-se das armas do opressor para resistir à opressão. Nesse sentido, a educação escolar pode “ajudar a permanecer, a fortalecer, coisas culturais como a língua que é importante pro povo” (GUARANI L.)².

Tendo em vista esse panorama, o presente trabalho busca por em tela algumas questões relacionadas às tensões experimentadas pelos povos indígenas das etnias Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng das regiões Sul e Sudeste do Brasil em relação ao processo de escolarização, tanto no nível da Educação Básica quanto no Ensino Superior, no tocante à liberdade e à autonomia que são conferidas às populações indígenas desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. As discussões e os resultados aqui apresentados são um recorte de uma investigação desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o qual foi intitulado como: “‘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

1 As discussões apresentadas neste artigo são um recorte do trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado “*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, orientado pela Prof.^a Dr.^a Cristine Gorski Severo. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188922>. Acesso em: 15 jan. 2019.

2 Nomenclatura atribuída a um dos participantes da pesquisa. Por questões de organização, ao final de cada uma das falas apresentadas neste artigo mencionamos o codinome empregado à pessoa que discursa, adotado de acordo com sua etnia, a fim de preservar seu anonimato, mas manter sua identidade.

políticas linguísticas” (OLIVEIRA, 2018). Posteriormente, esse estudo foi apresentado no evento ABRALIN50³, a partir do qual, tendo tomado nota das devidas considerações, desenvolvemos o presente artigo. O estudo inicial foi realizado por meio de uma investigação de cunho exploratório, que contou com análise documental, revisão bibliográfica e estudo de caso, desenvolvido por meio de observação participante. Tomamos como referencial teórico as obras de Paulo Freire (2005, 2015), que tratam da educação como prática libertadora e de autonomia, e de Giroux (1997a, 1997b), referentes à formação de professores. Tem-se como foco de análise neste artigo: a autonomia do professor indígena (ou a falta dela). Os dados foram gerados no “I Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Xokleng”, em novembro de 2017, evento realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, do qual fizeram parte como protagonistas as alunas e alunos da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da mesma universidade, muitos dos quais já são professoras e professores nas aldeias indígenas em que vivem, e as professoras e professores da própria Licenciatura.

O presente artigo está dividido em duas partes. Na primeira, apresenta-se um breve⁴ histórico sobre o processo de escolarização a que foram submetidas as populações indígenas no Brasil, através de diferentes agentes e programas. Na segunda parte, inicia-se a análise dos dados gerados através de observação participante no referido evento, a qual está subdividida em duas categorias: i) Sobre o tempo e a busca pela autonomia e educação diferenciada; e ii) Sobre as culturas, os valores e as línguas.

1. SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO A QUE FORAM SUBMETIDOS OS POVOS INDÍGENAS

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 (re)produção 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; RODRIGUES, 1993a; 1993b). De acordo 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 são determinados pela cultura e pelas relações sociais. Contudo, algumas características são comuns a alguns povos, como a

3 Informações sobre o evento podem ser conferidas em: <https://www.abralin.org/site/evento/abralin50/>. Acesso em: 24 abr. 2020.

4 Breve porque o espaço de escrita de um artigo não possibilita a expansão de detalhes que poderiam ser levantados.

responsabilidade coletiva pela educação dos mais jovens, em que a transmissão de saberes é feita na troca cotidiana (FREIRE, J., 2004).

A educação indígena, isto é, o processo de geração e difusão de saberes, não dependia de acontecer na sala de aula de uma escola nem de haver a figura de um professor formal (SOARES, 2011), “todos educavam todos” (FREIRE, J., 2004, p. 15). Ao se deparar com essa forma de educação, os colonizadores concluíram que os povos indígenas precisavam ser civilizados e educados, de acordo com o modelo europeu de educação escolarizada (FREIRE, J., 2004). Nesse sentido, a educação formal vira uma aliada às estratégias de homogeneização e de dominação dos povos colonizados.

O processo de escolarização a que foram submetidas as populações indígenas teve início já no século XVI, quando foram implementadas as primeiras escolas para indígenas nas aldeias do Rio de Janeiro e da Bahia, fundadas pelos jesuítas e com o ensino ministrado pelos próprios missionários. Nesse contexto, os processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas eram totalmente ignorados e suas línguas eram sacrificadas em benefício de uma Língua Geral, que tinha como base o tupinambá. Essa língua era imposta, inclusive, aos grupos indígenas de origem não tupi (FREIRE, J., 2004). Em meados do século XVIII, o uso do português passou a ser obrigatório nas escolas, potencializando a discriminação das línguas e, conseqüentemente, da cultura e de todos os conhecimentos construídos ao longo de suas histórias (FREIRE, J., 2004). A escolarização indígena ocorreu em diversas regiões do Brasil, mas nem sempre do mesmo modo, pois o contato com o colonizador foi diferente para cada povo e em tempos distintos. Entretanto, nos locais 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 sujeitos indígenas, enquadrando-se no modelo cultural europeu (FREIRE, J., 2004).

Quando o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi criado, em 1910, as escolas para indígenas eram baseadas em ofícios mecânicos, de caráter integracionista e, mais uma vez, ignoravam 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). Por sua vez, a Fundação Nacional do Índio (Funai), criada em 1967, reconhecia a importância do uso da língua materna para a alfabetização. Diante disso, foram criados os Programas Bilíngües. Entretanto, essa estratégia fazia parte de um conjunto de condutas que também os levariam à assimilação (TASSINARI, 2008). Nötzold e Rosa (2012) pontuam que tanto o SPI quanto a Funai – ainda que o discurso seja de proteção às populações indígenas – foram criados com o objetivo de, gradativamente, integrar os indígenas à comunhão nacional.

Somente a partir da Constituição Federal de 1988, inaugura-se a ideia de uma escola indígena específica, diferenciada e bilíngüe, no âmbito das políticas públicas governamentais (BANIWA, 2012). Foi com esse documento que o país passou a reconhecer verdadeiramente

aos indígenas “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). No Art. 210, da Constituição Federal, que trata da educação, é assegurado 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.

A partir de então, conforme aponta José Freire (2004), inicia-se um período de transição, no qual ocorrem dois importantes momentos no que tange à legislação: o primeiro em 1996, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei nº 9.394/69); e o segundo, em 2001, com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE/Lei nº 10.172/2001). De acordo com o autor, esses documentos redesenharam uma nova função social para a escola indígena, detalhando o direito das comunidades a uma educação bilíngue, intercultural, comunitária, específica e diferenciada, garantindo, desse modo, sua autonomia na forma da lei (FREIRE, J., 2004). Outro documento importante que marca essa mudança de perspectiva é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998. Esse documento reúne e sistematiza diferentes práticas e concepções de educação a fim de orientar a construção de práticas pedagógicas e de currículos autônomos e específicos (BRASIL, 1998).

No ano seguinte, é publicado pelo Ministério da Educação (MEC) o documento Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999b), no qual se considera a necessidade de compreender a forma como os professores indígenas 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). Na mesma linha, em 2002, é publicado o Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002). Esse documento apresenta, assim como o RCNEI, 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 para professores indígenas de modo a atender às demandas das comunidades por profissionais qualificados para a gestão e condução dos processos educativos nas escolas e às exigências legais de titulação do professorado indígena em atuação nas escolas das aldeias (BRASIL, 2002).

Com essas garantias, a escola passou de algo imposto aos povos indígenas a uma demanda por eles reivindicada, atualmente. 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). Assim, a educação escolar, hoje vista como um tema central para a conquista da liberdade, está na agenda do movimento indígena, presente em assembleias e reuniões (GRUPIONI, 2004). De acordo com a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), a educação escolar, vista dessa forma, tornou-se uma das estratégias utilizadas para o fortalecimento do processo de afirmação da autonomia indígena na condução de projetos de interesse de cada povo (HENRIQUES, 2007).

Assim sendo, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (LII/UFSC) caracteriza-se como curso de formação específica de professores indígenas. Trata-se de uma proposta que visa capacitar as professoras e professores indígenas para atuarem não só em sala de aula nas escolas das 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 já mencionada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei nº 9.394/69); no atual 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).

Feito esse levantamento histórico e documental sobre o processo de escolarização das populações indígenas no Brasil, a seguir, são expostas e analisadas as falas das professoras e professores e das alunas e alunos da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC no tocante às suas vozes, identidades e autonomia.

2. “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 DIFERENCIA”: A ANÁLISE DOS DADOS

Apesar das diferenças culturais, históricas e etnológicas, existe hoje um número significativo de enunciados e objetos em comum a respeito da educação escolar indígena (GUEROLA, 2017), como pode ser depreendido nas falas apresentadas. Diante disso, esses povos têm buscado uma unidade de luta em busca de mudanças. Essa 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 dificulta a dominação das massas. Essa união se materializa nos encontros indígenas que acontecem entre as etnias, como foi o caso do “I Seminário de Línguas Indígenas do Sul da Mata Atlântica: Guarani, Kaingang e Xokleng”, que teve como um de seus objetivos promover um espaço para debates e

reflexões críticas acerca de temas de interesse das comunidades indígenas a fim de que resultassem em ações transformadoras.

A análise dos dados foi dividida em duas categorias temáticas, apresentadas nas sub-seções a seguir: i) Sobre o tempo e a busca pela autonomia e educação diferenciada; ii) Sobre as culturas, os valores e as línguas.

2.1. SOBRE O TEMPO E A BUSCA PELA AUTONOMIA E EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

Uma das primeiras questões colocadas diz respeito aos desafios que o professor indígena encontra no ensino. Em primeiro lugar: quem é o professor indígena?

[...] 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. (LAKLÂNÕ-XOKLENG N., professor da LII/UFSC⁵).

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 indígena, “é uma coisa formatada, já dada”. Essa objeção advém, como ficará mais evidente ao longo das falas, da falta de autonomia facultada às professoras e professores das escolas indígenas para que promovam uma educação escolar diferenciada, conforme dispõem os documentos referenciais para as escolas indígenas (BRASIL, 1998) e para a formação de professores indígenas (BRASIL, 2002) e as legislações vigentes que tratam sobre a educação escolar indígena (LDB/Lei nº 9.394/69; PNE/Lei nº 13.005/2014).

A falta de autonomia do professor indígena se estende à privação quanto à administração do tempo e, conseqüente, à restrição para gerenciar os conteúdos em sala de aula. Essa liberdade para conduzir o tempo e os próprios conteúdos começou a ser reclamada pelas professoras e professores indígenas a partir do momento em que estes passaram a ter consciência da opressão sofrida, por meio do movimento de práxis apontado por Paulo Freire (2005). Esse movimento de reflexão-ação-reflexão se mostra permanente e constante, como pode ser visto nas falas que seguem.

[...] 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 imbirá, tirando todo aquele material. Daí tu leva as crianças, “Não! É dez horas e pronto!” [...] daí fica preso, as crianças.

5 Por questões de contextualização, quando as falas forem proferidas por professoras ou professores da Licenciatura, e não por alunas ou alunos, essa informação aparecerá posteriormente ao codinome empregado.

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”. (LAKLĀNŌ-XOKLENG A.).

Como observado, a questão do tempo se mostra como um grande desafio aos docentes indígenas. Evidentemente, o tempo do não indígena é outro em relação ao do indígena. O tempo de ensinamento do indígena não é contado no relógio, mas sim no processo, conforme o exemplo trazido pelo indígena Laklānō-Xokleng A. em relação ao professor de artesanato, que deveria dispor de mais tempo para ir com as alunas e alunos na mata, colher a matéria necessária e, por fim, produzir o material. No entanto, a sistematização do ensino parece querer forçar um tempo que não é próprio dos ensinamentos indígenas. A sistematização do tempo e a falta de autonomia para modificá-lo resultam do que Giroux (1997b) chamou de pedagogias do gerenciamento, que subdivide o conhecimento em partes diferentes e padronizadas para ser mais facilmente administrado, consumido e medido através de formas de avaliação predeterminadas a fim de produzir um número máximo de estudantes diplomados dentro de um tempo designado. Conseqüentemente, isso reduz ainda mais a autonomia do professor no que diz respeito ao planejamento e desenvolvimento curricular e ao julgamento e implementação de instrução em sala de aula (GIROUX, 1997b).

Ainda assim, a partir das falas, percebe-se que as professoras e professores indígenas não abdicam da luta por uma prática pedagógica autônoma e reivindicam liberdade para poder decidir e arriscar, mesmo encarando possíveis falhas, pois o processo escolar é em si uma permanente construção, principalmente, quando se pensa em uma escola específica e diferenciada. No discurso que segue, proferido pelo aluno-professor Kaingang M., é possível perceber essa busca pela autonomia:

Nós pensamos 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.).

Para Giroux (1997b), esta 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 se reduz em administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou se apropriar criticamente de

currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Ou seja, aos professores cabe o simples papel de executar procedimentos de conteúdos e instruções predeterminados (GIROUX, 1997b). Conforme declara o aluno-professor Kaingang M., mesmo os órgãos encarregados de dar suporte às escolas indígenas se apresentam, muitas vezes, como forças limitadoras, reforçando racionalidades tecnocráticas e instrumentais que operam no interior 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 para a aprendizagem, também nos cursos de formação de professores, provoca o distanciamento dos docentes em relação ao preparo de materiais adequados aos contextos em que ensinam.

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 para as 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. [...] 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. (LAKLÃNÕ-XOKLENG N., professor da LII/UFSC).

Na fala do professor Laklãnõ-Xokleng N. é possível perceber a falta de tempo e autonomia inclusive no curso de Licenciatura. Mas além da questão do tempo, o professor Laklãnõ-Xokleng N. queixa-se da falta de apoio, “a gente tá se vendo sozinho”, “nós não temos esse apoio”. Ao mencionar o pouco tempo para produzir material escolar 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. se refere ao apoio da própria universidade, do curso de Licenciatura e, em especial, do “Departamento da Linguagem” que, segundo ele, poderia contribuir de algum modo em suas aulas de língua xokleng, seja no estudo da língua ou na confecção de materiais para as escolas. Pela angústia aparente na fala do professor Laklãnõ-Xokleng N., pode-se perceber que, por estarem dentro de uma universidade pública federal, as expectativas em relação a esse apoio na formação dos professores está distante da realidade que eles têm encontrado. O professor evidencia que essa situação acaba refletindo nas escolas das aldeias, de modo que elas acabam sendo diferenciadas apenas no papel, só “teoricamente”, pois não têm o apoio necessário para que a educação escolar diferenciada aconteça.

O que se percebe, de modo geral, é que os conhecimentos técnico-científicos, na esfera escolar, sobrepõem-se aos conhecimentos tradicionais indígenas. 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 caminha para o enfraquecimento e a desvalorização dos conhecimentos indígenas, em detrimento dos conteúdos da cultura hegemônica. 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 de fora, implantado pelo não indígena, ela deve também transmitir aos alunos os saberes da comunidade. Segue a fala da professora:

[...] 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).

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 dessa objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão. Tendo consciência dessa situação, as professoras e professores indígenas da Licenciatura requerem autonomia para fazer da escola uma extensão da aldeia. Diante do exposto, passa-se a tratar da relação que os representantes dessas etnias indígenas têm, ou demonstram ter, com as culturas, os valores e as línguas de seu povo.

2.2. SOBRE AS CULTURAS, OS VALORES E AS LÍNGUAS

Conforme já mencionado, mesmo apresentando singularidades entre si, os diferentes povos indígenas demonstram características que os aproximam enquanto um grande grupo identitário e que, ao mesmo tempo, os diferenciam substancialmente dos não indígenas. Dentre essas qualidades está a responsabilidade coletiva em relação à transmissão de conhecimentos, esse aspecto será desenvolvido ao longo desta seção.

Na fala de Kaingang M., a seguir, observar-se que, apesar de estarem hoje sendo guiados e regulados por legislações que ditam as regras de nossa sociedade, os integrantes das comunidades indígenas buscam manter e transmitir alguns de seus costumes e tradições através de “brechas” presentes nessas leis, que, de certa forma, são direitos já conquistados pelos povos indígenas:

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 28° 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 ter muita gente que não vão aceitar. [...]

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 tenta 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. (KAINGANG M.).

Esse modelo de educação comunitária, apontado por Kaingang M., faz parte da identidade indígena, que se diferencia da tradição escolar ocidental, que depende fundamentalmente da figura de um professor formal (SOARES, 2011). Nas aldeias indígenas, por sua vez, a aprendizagem é de responsabilidade de toda a comunidade, mesmo a educação escolar, conforme observado na fala acima, por isso, ela deve ser pensada em conjunto com toda a comunidade. A legislação de que trata Kaingang M. diz respeito à Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012, do Conselho Nacional da Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Conforme o referido artigo, constata-se que:

§ 3º As escolas indígenas que ofertam a Educação Infantil devem:

I - promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;

III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais; [...] (BRASIL, 2012).

Em relação à língua, segundo a fala do aluno-professor Kaingang M., ela está diretamente relacionada à educação indígena diferenciada, pois é por meio da língua que os saberes e conhecimentos indígenas construídos ao longo de gerações são transmitidos (SOUZA; LIDÓRIO, 2008). Segundo Rodrigues (2002), 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. Dessa forma, segundo o autor, a língua se torna uma porta de acesso à cultura étnica de um povo. Sobre a Convenção nº 169, também mencionada pelo

aluno-professor Kaingang M., esse documento constitui-se como o primeiro instrumento internacional que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas (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, além de manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões (BRASIL, 2004). No tocante à língua, 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 pertencam (BRASIL, 2004). Também devem ser adotadas disposições para que as línguas indígenas dos povos interessados sejam preservadas e o desenvolvimento e a prática dessas sejam promovidos (BRASIL, 2004).

Para Orlandi (2005), a condição de nomear uma língua e de estudar a sua estrutura é uma questão necessária aos sujeitos de determinadas sociedades, uma vez que a língua de um povo se relaciona com sua autonomia, identidade e autodeterminação. Na fala que segue é possível observar uma relação que se estabelece entre a língua e a identidade dos povos indígenas. A língua não é vista apenas como um objeto de estudo escolar, mas como algo que forma a própria identidade de um povo.

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.).

A aluna-professora Kaingang E. reconhece que o primeiro passo tem que ser dado pelos próprios professores indígenas, nas escolas onde atuam, fazendo uso da língua, que é a própria identidade do povo, e, além disso, é o que torna a escola indígena diferenciada. A aluna-professora reforça que “não tem como separar” a aluna e o aluno indígena da língua que falam no momento da aprendizagem, de qualquer que seja a disciplina. Segunda ela, é impossível “se eu tô trabalhando com crianças indígenas como que eu vou falar só o português” (KAINGANG E.). Conforme Maher (1998), é principalmente no uso da linguagem que o sujeito índio emerge e é revelado. Além de ser uma marca de identidade, a língua é também uma forma de autodeterminação e autonomia dos povos indígenas, é onde se revelam enquanto sujeitos sociais, políticos e étnicos (MAHER, 1996). Segundo Monserrat (2001), o espaço e a 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.

Ainda no que se refere à coletividade, bastante marcada na fala dos professores e estudantes indígenas, ela aparece inclusive quando se pensa na aprendizagem que acontece

fora da aldeia ou na pós-aprendizagem. Conforme pode ser visto no discurso abaixo, o conhecimento, principalmente o de fora, só tem valor se ele retorna para a comunidade, ele não serve para ficar guardado, ele deve ser usado em benefício do povo indígena.

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 agente 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, aí 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 para as 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. (GUARANI L., professor da LII/UFSC).

A fala 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 – ou gravado – ou só para se formar “não vale pra nós, não vale para as lideranças” (GUARANI L.). Isso não significa dizer que os conhecimentos que são adquiridos na academia devam ser desprezados, pelo contrário, eles devem ser aproveitados em benefício da comunidade e compartilhados entre seus membros. Além disso, apesar de estarem na universidade e serem contemplados com outros conhecimentos, além daqueles aprendidos nas aldeias, é a decisão da comunidade, como um todo, que é levada em consideração, isso pode ser percebido nas falas apresentadas acima. Os estudantes têm o papel de levar novos conhecimentos para a comunidade, mas é junto com a comunidade que as decisões são tomadas. De acordo com Guarani L., esse novo conhecimento, adquirido fora da comunidade, deve ser utilizado para fortalecer ainda mais a identidade do indígena, pois, segundo ele, a partir do momento em que o indígena conhece a cultura não indígena ele tem mais certeza de quem ele é, conhece mais sobre o que é ser indígena, ou o que é ser Guarani.

Por fim, 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.

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. (KAINGANG N., professora da LII/UFSC).

A professora Kaingang N. enxerga a luta por escolas específicas 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 que possam melhorar o que precisa ser melhorado, a fim de evitar que a ação converta-se em puro ativismo (FREIRE, P., 2005). A partir dessa reflexão sobre a ação, e olhando para o passado e o presente, pode-se pensar e planejar um futuro (FREIRE, P. 2005). 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). Essa conquista da autonomia, tão almejada pelas professoras e professores indígenas, que tenciona uma educação específica nas escolas das comunidades, não é capaz de fazer-se sem que haja esperança, pois na falta desta, as dificuldades apresentadas seriam motivo bastante para que, desmotivados, desistissem dessa luta. A esperança é que leva à busca da concretude humanística e é por crerem em si que buscam a libertação (FREIRE, P. 2005).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutido ao longo deste texto, as instituições escolares passaram a ser locais onde se verificam práticas de valorização e de fortalecimento da luta pelos direitos indígenas “assegurados em lei”. A escola, que antes era o lugar próprio da assimilação e do embranquecimento dos povos indígenas, hoje tem a grande responsabilidade de contribuir com esse movimento contrário ao movimento colonizador. A nova proposta de escola aceita e reivindicada pelas comunidades indígenas tem como aliada a formação de seus professores, que devem transitar em dois ambientes de conhecimento e de organização, o da cultura ocidental, tida como majoritária e universal, e o da cultura local, que abarca os conhecimentos tradicionais de cada povo. Todavia, através dos discursos analisados, constata-se que os órgãos responsáveis por garantir o direito à educação específica e diferenciada às populações indígenas parecem limitar demasiadamente sua autonomia político-pedagógica.

Nessa ausência 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, esse trabalho deve ser realizado 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 mulheres e homens não devem ser apenas objetos da história, mas seus sujeitos igualmente (FREIRE, P., 2015). No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar a realidade (FREIRE, P., 2015).

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 (GIROUX, 1997b). 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, 1997b). Posto isso, salienta-se que as professoras e professores que contribuíram com as discussões apresentadas neste trabalho demonstram-se questionadores dos discursos educacionais que são privilegiados em detrimento de outros. Talvez isso seja fruto do currículo do curso de Licenciatura Intercultural da UFSC, ao mesmo tempo que parece ser também uma característica inerente a esses povos indígenas, que se mostra através da luta e da resistência.

Ademais, também foi possível perceber através dos discursos preocupações relacionadas à língua indígena de cada povo, de modo que os professores manifestam sua angústia particular e a de sua comunidade em relação ao desaparecimento da língua, que é “a tua identidade”, conforme enfatizado pela aluna-professora Kaingang E. Além de comunicar, a língua exterioriza os valores socialmente construídos e é, sobretudo, nas práticas discursivas que os indígenas constroem e projetam sua identidade (MAHER, 1998). Verifica-se, através das falas, que a língua constitui-se como uma questão fundamental para se pensar na autonomia indígena em relação à educação. Apesar de não haver uma relação direta entre língua indígena e discurso indígena (MAHER, 1996), nas falas apresentadas, percebe-se uma defesa das línguas indígenas enquanto parte de suas identidades, corroborando com seus discursos que vão em direção à luta pela manutenção dos valores e culturas indígenas e, por isso, da língua. Assim, verifica-se que as escolhas de uso da língua indígena

não dizem respeito à pura utilização da língua enquanto uma materialidade, mas sim à valorização cultural de uma identidade que carrega através da linguagem valores, crenças e conhecimentos. Não é apenas em relação a que língua utilizar ou não, é sobre o que isso significa política e ideologicamente.

Por fim, 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 que defendem a autonomia indígena se empenhem em um processo de descolonização, pois só assim as escolas e as comunidades indígenas terão autonomia para construir uma educação escolar específica e diferenciada. López (2013) 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 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.” 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.).

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. A. V. Políticas linguísticas para os povos indígenas no Brasil. Congreso 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.

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*. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 69-88. Parte II. Educação Escolar Indígena.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho nacional de educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). 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, DF, 25 jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. 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. 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.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 6 maio 2020.

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.

BRASIL. 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.

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.

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

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.

GIROUX, H. A. 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.

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

GRUPIONI, L. D. B. 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 laklãnō-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.

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.

LÓPEZ, Pedro Garzón. Pueblos indígenas y decolonialidad. *Andamios*, v. 10, n. 22, may.-ago. 2013, p. 305-331. Disponível em: <https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/278>. Acesso em: 28 mar. 2020.

MAHER, T. M. 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.

MAHER, T. M. *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 lingüístico 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.

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.

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. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Língua

Portuguesa e Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188922>. Acesso em: 25 nov. 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Escritório do Brasil. *Convenção n° 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.

RODRIGUES, A. D. “Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas”. *D.E.L.T.A.*, v. 9, n. 1, p. 83-103. São Paulo, 1993a.

RODRIGUES, A. D. “Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas”. *Ciência e Cultura*, v. 95, p. 20-26, 1993b.

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

SOARES, M. D. O. *Os processos de construção de uma escola diferenciada: o caso da escola indígena Ixbã 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, n. 1, Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217/14871>. Acesso em 20 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 laklãnô-xokleng)*. Florianópolis, 2015, 151 p. Disponível em: <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2018/02/PPP-LII-2016.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.