MEMÓRIA E ORALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: A CONTRIBUIÇÃO DOS ANCIÕES NA TRAJETÓRIA DE PROFESSORES INDÍGENAS EGRESSOS DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA – UFSC

SANDOR FERNANDO BRINGMANN[1]
UFSC, BRASIL
https://orcid.org/0000-0002-3866-0026

RESUMO: *Este artigo objetiva apresentar o resultado de um projeto de pesquisa no qual se buscou identificar a contribuição da memória e da oralidade de anciãos e anciãs indígenas no desenvolvimento das pesquisas para elaboração dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs) de estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC (povos Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng). A pesquisa foi desenvolvida através de análise quantitativa e qualitativa dos TCCs, quando foram selecionados aqueles em que se identificaram contribuições consistentes de anciãos e anciãs para o seu processo de formação docente e na organização das práticas pedagógicas específicas e diferenciadas. Em termos teóricos e conceituais, pretendeu-se investigar o quanto e de que forma os saberes da tradição estão sendo utilizados pelos licenciados, e, ainda, o quanto a escola indígena se permite receber e compartilhar esses saberes com as gerações mais novas. Por fim, buscou-se evidenciar se a Licenciatura Intercultural atua como fomentadora de ações que valorizem os meios pedagógicos tradicionais em conjunção com os saberes adquiridos na formação universitária.*

PALAVRAS-CHAVE: *Memória, Anciões, Formação Docente, Licenciatura Indígena-UFSC.*

ABSTRACT: *This article aims to present the results of a research project in which we sought to identify the contribution of the memory and orality of indigenous elders in the development of research for the preparation of course completion papers (TCCs) by students of the UFSC Indigenous Intercultural Degree (Guarani, Kaingang and Laklãnõ/Xokleng peoples). The research was carried out through quantitative and qualitative analysis of the TCCs, when those were selected in which consistent contributions from elders were identified for their teacher training process and in the organization of specific and differentiated pedagogical practices. In theoretical and conceptual terms, the aim was to investigate how much and in what way the knowledge of tradition is being used by graduates, and also how much the indigenous school allows itself to receive and share this knowledge with the younger generations. Finally, the aim was to find out whether the Intercultural Degree fosters actions that value traditional teaching methods in conjunction with the knowledge acquired during university training.*

KEYWORDS: *Memory, Elders, Teacher Training, Indigenous Degree-UFSC.*

---

[1] Professor Adjunto do Departamento de Metodologia do Ensino (Men-UFSC), e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória/UFSC). Subcoordenador do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (LII-UFSC). Pesquisador colaborador do Laboratório de História Indígena (LABHIN-UFSC). Membro do Instituto Memória e Direitos Humanos (IMDH-UFSC). Atua com pesquisas sobre memória, identidade, oralidade e educação no contexto das populações indígenas da região sul do Brasil.

BRINGMANN, Sandor Fernando. Memória e oralidade na formação docente: a contribuição dos anciões na trajetória de professores indígenas egressos da Licenciatura Intercultural Indígena – UFSC. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 178-199, jan./abr. 2025.

Introdução

Com o advento das escolas nas comunidades indígenas e o estabelecimento de políticas de escolarização indígena específicas e diferenciadas, houve a necessidade de superar as heranças colonialistas e eurocêntricas dos modelos escolares não indígenas, caracterizados por formatos quase sempre herméticos e verticalizados. Com as políticas de escolarização indígena advindas a partir da Constituição Federal de 1988 e com as legislações específicas subsequentes, observou-se, pelo menos na forma da lei, mudanças substanciais em termos de organização curricular e de inovação dos projetos político-pedagógicos. Essas ações, conforme Gersem José dos Santos Luciano Baniwa, "apresentam um inestimável potencial transformador nos processos educativos das comunidades indígenas e da sociedade mais ampla, por meio de suas práticas inovadoras no campo do ensino, da aprendizagem, da revitalização, resgate e vivências das línguas e culturas indígenas" (BANIWA, 2017, p. 306).

Entre as conquistas obtidas com as novas diretrizes políticas de escolarização indígena está a possibilidade de incorporação de princípios epistemológicos e socioculturais de diferentes sujeitos na transmissão de conhecimentos. Significa dizer que há um incentivo ao engajamento nas práticas escolares cotidianas de mães, pais, dos mais velhos, das lideranças e dos sábios tradicionais (BANIWA, 2017, p. 306). Neste sentido, é cada vez mais frequente a atuação de anciãos e anciãs indígenas como formadores dos professores, seja no âmbito das comunidades ou mesmo no ambiente universitário, através de cursos, palestras, reuniões de planejamento ou rodas de conversa.

Com ações advindas das e nas escolas indígenas, os reconhecidos sábios também têm sido procurados por professores (sobretudo professores indígenas) para se fazerem presentes em atividades com os estudantes nas escolas de suas comunidades. Se antes os espaços para ouvir os velhos eram as reuniões comunitárias ou os momentos cerimoniais ou de celebração, no presente, cada vez mais, as escolas têm se tornado espaços onde estes têm ouvidas suas histórias e suas memórias.

No âmbito da formação docente específica para professores e professoras, as diversas instituições brasileiras que oferecem as Licenciaturas Indígenas têm incluído entre os seus objetivos, aproximar os saberes acadêmicos dos saberes tradicionais, num diálogo permanente com os discentes indígenas, com lideranças e com as comunidades, especialmente com os anciãos e anciãs. Esta aproximação ocorre através de debates, estudos, conversas e reflexões que promovem o intercâmbio de conhecimentos entre as diferentes esferas, visando que estes reflitam no processo formativo dos professores.

É justamente sobre as contribuições de anciãos e anciãs indígenas no processo formativo inicial de professores e professoras que o presente artigo vai discorrer. Para isso, buscou-se analisar os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de professores e professoras Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng, formados(as) na primeira turma da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de

Santa Catarina – LII-UFSC (turma 2011/2015)[2]. A partir desta análise, procurou-se observar se é possível considerar que os saberes e as memórias dos anciões repercutem na formação docente e na prática pedagógica dos docentes formados na LII-UFSC, bem como, avaliar as estratégias utilizadas para que ocorram de maneira efetiva. Mais detalhamentos sobre as escolhas dos textos e a metodologia da pesquisa serão apontados adiante. Antes, cabe discorrer um pouco sobre como tem sido configuradas as relações históricas entre os mais velhos e as escolas indígenas.

A força da tradição e a institucionalização da escolarização indígena nas aldeias: os velhos, a escola e as políticas de formação docente

No âmbito das recentes produções sobre história, cultura e educação indígena, cada vez mais tem-se observado que as narrativas produzidas por intelectuais e pesquisadores indígenas e não indígenas, reforçam o papel de anciões e anciãs como os guardiões da história e da memória de seus povos. Estes são destacados como os detentores do etnoconhecimento, da língua, dos saberes tradicionais da ancestralidade, que perpassam gerações e gerações, consagrados pela memória e pela oralidade. Exatamente por isso, não são raros os momentos em que os sábios e sábias acabam tendo voz ativa na sociopolítica de suas comunidades, tomando parte importante em muitas das decisões assumidas por suas lideranças políticas. Com estas prerrogativas, é comum também que tenham forte influência sobre as vivências e experiências das gerações mais novas, as quais se autoproclamam herdeiras e mantenedoras da tradição dos seus anciãos.

Não obstante, o campo da antropologia social já evidenciou que a representatividade dos velhos pode variar bastante entre as diferentes sociedades indígenas. O antropólogo estadunidense Anthony Seeger (1980), baseando-se em estudos históricos e etnológicos clássicos, tece diversas considerações sobre o status dos velhos entre algumas populações originárias. Revela, por exemplo, que entre os Guayaki e os Siriono, os velhos e os doentes que não podiam seguir os grupos em suas expedições, eram abandonados para morrer. Entre os Cubeo, os velhos também eram desprezados, não sendo alvo de nenhum respeito específico (SEEGER, 1980, p. 62). O mesmo autor indica, porém, que este tratamento não ocorria com a maioria das populações Jê, nas quais os velhos possuíam papéis específicos e

[2] Embora o curso tenha sido criado em 2009, o início efetivo das aulas na LII-UFSC ocorreu em 2011, com o ingresso de 120 estudantes indígenas, sendo 40 Guaranis, 40 Kaingang e 40 Laklãnõ/Xokleng. Em 8 de abril de 2015, ocorreu a formatura de 75 acadêmicos Guarani, Kaingang e Laklãnõ/Xokleng, oriundos de aldeias situadas nos estados de MS, ES, RJ, SC e RS. Por se tratar de um projeto piloto, o curso não contou com entradas anuais, sendo necessário esperar até a formatura dessa primeira turma, em 2015, para que houvesse o ingresso de outra. Em fevereiro de 2016, ocorreu o segundo vestibular específico, processo seletivo que aprovou 45 estudantes, 15 Guarani, 15 Kaingang e 15 Laklãnõ/Xokleng, oriundos dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, que iniciaram seu calendário de aulas na UFSC em abril de 2016. Destes, 37 finalizaram o curso em fevereiro de 2020. Em virtude da pandemia de Covid-19, houve um atraso no processo seletivo e a terceira turma da LII-UFSC iniciou somente em abril de 2022, com 45 estudantes das mesmas três etnias, com previsão de término no final de 2025. Mais informações podem ser acessadas no PPC do curso, pelo link <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2022/02/PPC_atualizado.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

geralmente eram estimados. “Os velhos têm uma classe de idade própria e homens e mulheres atingem um status novo e importante quando ingressam na ‘classe de idade dos velhos” (SEEGER, 1980, p. 62). Clarice Cohn, por seu turno, indica que, para os Xikrin, a velhice pode ser explicada tendo por referência os filhos: velho (*mebengêt*) é aquele que não tem mais filhos (COHN, 2000, p. 61).

É necessário, contudo, certo grau de atenção ao analisar as diferentes interpretações sobre as classes de idade e seu papel entre as distintas sociedades indígenas. No caso da categoria aqui destacada, deve-se considerar que, assim como os demais aspectos da cultura, as formas de tratamento para com os velhos não são configuradas por relações estáticas, perenes, visto que são passíveis de transformações e variações de acordo com a passagem do tempo ou com as realidades específicas às quais cada povo foi exposto, sobretudo após o contato com a sociedade ocidental. Alguns padrões, a partir das etnias que compõem o quadro discente da LII-UFSC, ajudam a compreender melhor as relações com os mais velhos.

Entre os Kaingang, por exemplo, há praticamente um consenso em afirmar que os anciões são os detentores da memória do seu povo e de sua tradição, sendo considerados pelos mais jovens como as “bibliotecas” ou “livros vivos” das suas comunidades. Prova disso é o fato de que, cada vez mais os professores indígenas elegem os *kofás*[3] como seus formadores, buscando constituir uma prática docente nas escolas embasada pelos ensinamentos da tradição através da memória ancestral (BERGAMASCHI, 2010, p. 139). Os mais velhos atuam ainda como conselheiros dos mais jovens e, nas situações em que aparece a fragilidade para viver o modo de vida indígena, especialmente a partir do momento em que o intenso contato coloca o “mundo dos brancos” muito próximo às aldeias, a ancestralidade é evocada para afirmar permanências (BERGAMASCHI, 2010, p. 139).

A própria relação entre o conceito de velhice e idade biológica também pode ser bastante relativa entre as distintas culturas indígenas. Entre os Guarani Mbyá, por exemplo, perto dos 40 anos, um indivíduo pode ser considerado ancião (desde que responsável e maduro), pois já terá acumulado suficiente conhecimento para aconselhar e orientar outros membros da comunidade (MARQUES, SOUZA, VIZZOTO & BONFIM, 2015, p. 416). Neste caso, já passam a ter o papel de relatar, através da oralidade, o passado do seu povo, revelando e criando vínculos entre os jovens com a sua história.

As populações indígenas são, de modo geral, fortemente alicerçadas na tradição oral, visto que a maioria delas desconhecia a escrita instrumentalizada até tempos bastante recentes. Muitas delas, inclusive, ainda não possuem a língua escrita. Neste ínterim, cabe o seguinte questionamento: como a escola se insere neste universo, marcado por mecanismos próprios de transmissão e recepção de conhecimento consolidado há séculos? As historiadoras Maria Aparecida Bergamaschi e

[3] Expressão com a qual os Kaingang se referem a seus velhos ou sábios. Em certos momentos, são também chamados de “troncos velhos”.

Juliana Schneider Medeiros trazem contribuição importante para pensar sobre este complexo processo:

> Nas sociedades de tradição oral, as histórias estão sempre a uma geração de serem extintas, sempre na iminência de acabarem junto à geração que detém a lembrança dessas histórias, por isso prezam os velhos e suas memórias. Por viverem a ameaça de extinção, os saberes transmitidos pela oralidade adquirem uma perspectiva agônica, que faz a tradição e a memória serem acionadas com veemência. "Os velhos são as nossas bibliotecas", repetem os professores indígenas quando discutem a escola indígena e os conhecimentos que devem também perpassar seus currículos (BERGAMASCHI & MEDEIROS, 2010, p. 65).

A escola, portanto, deve ter o papel de receptora e retransmissora destes conhecimentos tradicionais, atuando como mais um dos instrumentos legais de afirmação étnica. Na percepção do historiador e educador Bruno Ferreira Kaingang "a educação escolar indígena se estabelece como um espaço de formação que possibilita ao estudante o acesso aos conhecimentos, revivendo os saberes individuais e coletivos com os sábios (mais velhos) da comunidade" (KAINGANG, 2019, p. 31).

Ironicamente (ou não), os primeiros a contemplarem com certa desconfiança o modelo de escola indígena planejado e implementado pelo estado brasileiro após a Constituição Federal de 1988, bem como as resoluções e normativas subsequentes, foram os mais velhos. Esta desconfiança não é sem razão, haja vista que propostas voltadas para a educação dos indígenas vem ocorrendo desde os primórdios da colonização, intercalando ou relacionando perspectivas educativas de caráter religioso e laico, cujas premissas partilhavam objetivos análogos, tais como a assimilação e integração ao modelo da civilização ocidental.

Mesmo em um contexto de institucionalização da educação pelo estado brasileiro a partir do início do século XX, "as políticas de educação escolar voltadas às comunidades indígenas seguiram essa tendência de considerar a transitoriedade da existência e presença dos povos indígenas no plano histórico do Brasil" (BANIWA, 2019, p. 33). Neste cenário, os projetos político-pedagógicos e metodológicos desenvolvidos visavam a aceleração do processo de transição e assimilação cultural, afastando as populações indígenas de suas raízes tradicionais, culturais, espirituais, linguísticas e identitárias (BANIWA, 2019, p. 33). Entre os povos que compõem a LII UFSC, as escolas e as práticas escolares foram promovidas já com as primeiras políticas indigenistas do estado brasileiro, através do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), a partir de 1914. Estas iniciativas trouxeram em seu bojo padrões e métodos educacionais constituídos com vistas a contribuir para a modificação dos comportamentos e formas de pensar provenientes dos saberes tradicionais, adequando-os ao que se considerava "civilizado" (BRINGMANN, 2022, p. 80).

O direito a uma escolarização própria, diferenciada e específica - mesmo que se questionem tais adjetivações na atualidade - só foi possível devido ao engajamento e luta política por parte dos povos indígenas, em especial do Movimento Indígena, organizado e fortalecido entre os anos 1970 e 1980, quando o próprio processo de escolarização nas aldeias foi sendo constituído na base da afirmação do protagonismo indígena e na valorização dos saberes tradicionais. Desde então, o Movimento Indígena, cuja composição conta com inúmeros professores e professoras, cada vez mais vem reiterando a necessidade de um reconhecimento jurídico e a afirmação de marcos legais para efetivar, na forma da lei e na prática cotidiana, uma educação específica e intercultural que, acima de tudo, respeite as formas distintas de saber e os diferentes modos de viver das populações originárias[4].

Neste sentido, entre as várias conquistas relativas à regulamentação da educação escolar para os povos indígenas, destaca-se a resolução CNE/CEB nº 5/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Cabe observar que, entre os objetivos desta resolução, está:

> VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas (BRASIL, 2012, p. 02).

Essas Diretrizes indicam que a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, entre outras, só ocorrerá de forma plena se a memória e a história dos mais velhos forem respeitadas e resguardadas por sua importância no âmbito da afirmação étnica, linguística e cultural (BRASIL, 2012).

No âmbito da formação docente específica, também são notáveis os avanços em termos de políticas públicas voltadas para este fim, sobretudo com a institucionalização do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND)[5] pelo MEC, que fomentou a

[4] O primeiro documento institucional oficial a tratar do tema escolarização indígena pós CF 88 e LDBEN/96, foi o *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (RCNEI)*, em 1998, o qual estabelece os princípios e fundamentos gerais para o funcionamento das escolas indígenas no território brasileiro.

[5] Do ano de sua criação até o presente foram publicados quatro editais (2005, 2008, 2009 e 2013) que contaram com a adesão de 21 IES (14 universidades federais, 5 universidades estaduais e 2 institutos federais de educação, ciência e tecnologia), ofertando 25 cursos, em 16 estados da federação. Mais informações em: NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, *20*(20), p. 49-76, 2019. Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/19>. Acesso em: 6 set. 2023.

criação de vários cursos voltados para a formação de professores e professoras indígenas, entre os quais a Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC. Um dos desdobramentos advindos deste programa foi a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2015. Estas diretrizes foram organizadas com o objetivo de regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas, além de fomentar a participação de indígenas nos processos de gestão dos cursos (NASCIMENTO, 2019, p. 147).

O avanço em termos de políticas públicas de formação de professores indígenas, instituído ao longo dos últimos 20 anos, tem permitido com que os próprios Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) possam ser construídos também a partir dos pressupostos das comunidades indígenas, prezando pela pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, cuja finalidade é ofertar uma formação reflexiva, transformadora e com participação comunitária. Para isso, as próprias Diretrizes Nacionais para Formação de Professores Indígenas propõem que:

> §1º Para a promoção da qualidade e das especificidades dessas formações, a realização de suas atividades deve ocorrer em espaços e tempos diversificados, observando-se o calendário sociocultural, econômico e ritual dos povos e comunidades indígenas, bem como os respectivos calendários letivos de suas escolas.
> §2º As diferentes presenças dos sábios indígenas, dos "mais velhos", das lideranças políticas e dos filhos pequenos dos professores em formação devem ser acolhidas requerendo, das instituições formadoras, tratamento adequado à sua permanência neste ambiente formativo.
> §3º Os sábios, os "mais velhos" e as lideranças políticas podem atuar como formadores, cabendo às instituições formadoras a adoção de estratégias específicas identificadas para este fim. (BRASIL, 2015, p. 4).

É necessário destacar, no entanto, que o fato de o Brasil possuir uma robusta política de formação docente indígena, calcada nos pressupostos da especificidade, da diferença e da interculturalidade, não traz garantias de que estes estejam sendo reproduzidos em todas as escolas indígenas. Não é raro que professores e professoras indígenas evidenciem os limites das propostas oficiais no dia a dia das escolas em que atuam, em geral, pelo engessamento rigoroso dos sistemas de ensino vinculados às Secretarias de Educação dos Estados. Sobre esta questão, a professora Guarani *Nãndeva*, Sandra Benites *Ara Rete*, destaca:

> Para que as escolas guarani sejam de fato nossas − Guarani − é preciso que elas incorporem a nossa educação tradicional e sejam mais um espaço/lugar − entre os nossos − de fortalecimento do nhandereko. A escola é uma "embaixada", rigorosamente forte, podemos entendê-la como uma

> "invasão cultural" também, no sentido atribuído por Paulo Freire (1987). Para ele, quando acontece uma "invasão cultural", os invasores dominam e os invadidos obedecem. Os opressores criam uma série de recursos para dominar e a escola, o sistema único de educação escolar no Brasil também cria mecanismos que nos silenciam, que distorcem nossos costumes. Na verdade, nos oprime, nos pressiona (*ARA RETE*, 2020, p. 177).

Os mecanismos citados pela autora no excerto variam conforme a realidade, o estado e as características de cada povo entre os quais as escolas estão estabelecidas. Por exemplo, a instalação de ponto eletrônico para professores em uma escola Guarani da Aldeia Três Palmeiras (ES), na qual a mesma atuou como professora, coibiu os docentes e estudantes de participarem de ações próprias da comunidade, como os mutirões, os rituais na *opy* (casa de reza) ou mesmo das atividades nas roças e nas matas, fundamentais para o *nhandereko* (modo de ser Guarani) (*ARA RETE*, 2020, p. 179). Mais ações neste sentido, em outras comunidades indígenas, também comprometem os princípios de especificidade e diferença da escola indígena, como a dificuldade em flexibilizar calendários letivos para que estudantes possam participar com suas famílias das colheitas, das coletas de materiais para artesanato, para os rituais e festividades próprios de cada cultura. Enfim, são inúmeros os desafios ainda existentes para a real conquista da autonomia das escolas indígenas. Desafios estes que estão sendo ou deverão ser enfrentados por intelectuais, gestores e professores e professoras indígenas, das novas e das antigas gerações.

Retornando às discussões acerca da LII-UFSC, o curso traz entre seus princípios institucionais a atenção às cosmovisões, às concepções de tempo, às práticas socioculturais específicas, aos conhecimentos sobre a natureza e à organização sociopolítica de cada um dos povos atendidos. Isso significa, portanto, reconhecer e validar os saberes das comunidades, imbricados à cosmologia, à cosmogonia, à ancestralidade, à memória coletiva, às experiências individuais, familiares e grupais, ao meio ambiente, entre outras (UFSC-PPC/LII, 2020, p. 50). Para que as concepções destacadas façam parte, efetivamente, do curso, a Pedagogia da Alternância possui um papel fundamental, pois, com a complementaridade entre Tempo-Universidade (TU) e Tempo-Comunidade (TC), promove a mobilidade dos/as estudantes indígenas entre as aldeias e a universidade, bem como a alternância entre as posições de aluno e de professor, tornando o tempo comunidade uma oportunidade para a formação continuada dos docentes não indígenas a partir de um programa compartilhado com discentes indígenas, lideranças e comunidade como um todo (UFSC-PPC/LII, 2020, p. 62-63).

Esta característica do curso busca propiciar uma experiência formativa compartilhada entre os saberes adquiridos na universidade e os saberes relativos às suas realidades étnico-culturais. Os espaços de participação das comunidades e lideranças indígenas são múltiplos e permitem que seja contemplada uma variedade de aspectos coerentes com suas necessidades e expectativas. Nessa perspectiva, o curso pretende ser um curso "com

indígenas", diferentemente de um curso "para indígenas" (UFSC-PPC/LII, 2020, p. 85). Todos estes princípios, aliados ao princípio de formação de professores pesquisadores, são desenvolvidos no diálogo mútuo entre as duas situações formativas (TU e TC). Nesse ínterim, os saberes da tradição devem contribuir e fortalecer os saberes da academia e estes, por sua vez, devem manter uma relação de horizontalidade com as cosmovisões indígenas, incluindo a participação de sábios/especialistas indígenas em diferentes disciplinas e em atividades acadêmicas, científicas e culturais.

Os saberes da tradição na conexão com os saberes acadêmicos: a participação dos anciões indígenas nas pesquisas de TCC da LII-UFSC

Antes de iniciar a análise dos trabalhos selecionados, é importante salientar que, em virtude de sua natureza bastante respeitosa em relação aos saberes dos mais velhos, praticamente todos os TCCs defendidos pela turma 2015 da LII-UFSC fazem algum tipo de referência em seu conteúdo a esses membros das suas comunidades. Como se tornaria inviável trazer os dados referentes a todos os 79 trabalhos defendidos nesta turma, fez-se necessário algumas escolhas de ordem temática e conceitual, visando observar o quanto os saberes da tradição fazem parte dos conteúdos e abordagens das pesquisas destes estudantes e também nas suas trajetórias acadêmicas e práticas docentes.

Desta forma, primeiramente foram selecionados, através de uma abordagem qualitativa, aqueles em que houve destaque objetivo para a memória e os saberes dos anciões, acionados por meio de entrevistas, conversas ou referências textuais. Ao final deste primeiro procedimento, restaram 35 TCCs que atendiam aos pontos destacados, trazendo entrevistas, citações diretas e/ou referências mais explícitas ao papel dos anciãos na trajetória formativa dos licenciados. Como o número de trabalhos restantes ainda era extenso para as pretensões de um artigo, uma última filtragem foi efetuada para avaliar o quanto estas participações foram realmente efetivas e se seus saberes contribuíram para os processos próprios de ensino e aprendizagem, tanto para os professores formados pela Licenciatura, quanto para os estudantes das escolas em que atuam.

A partir destes últimos critérios, foram selecionados 6 trabalhos que contemplam em seu conteúdo elementos que possibilitaram equacionar as reais contribuições de anciãos e anciãs no processo de formação docente, metodologias de ensino e organização das práticas escolares diferenciadas. Levando em consideração que a qualidade da educação escolar indígena associada à formação de professores indígenas e gestores deve levar em conta a educação de cada povo indígena em particular (BANIWA, 2019, p. 26), optou-se por manter um equilíbrio quantitativo, sendo selecionados dois trabalhos de cada povo para a análise.

Os trabalhos escolhidos foram os seguintes: *Mudanças na Língua Guarani Falada na Aldeia Piraí/Araquari/SC*, de Cecília Brizola; *Nhandereko nhanhembo'e nhembo' ea py - Sistema Nacional de Educação: um paradoxo do currículo diferenciado das escolas indígenas guarani da Grande*

Florianópolis, de Eunice Antunes (*Kerexu Yxapyry*); *A língua Kaingang na educação infantil da Escola Gomercindo Jẽtẽ Tenh Ribeiro da Terra Indígena Guarita*, de Arão da Rosa; *O Ensino Bilíngue na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Davi Rỹgjo Fernandes: concepções pedagógicas e trajetórias de formação docente ao longo da história da instituição*, de Benjamim Perokag Crespo; *As formas de aprender da criança Laklãnõ/Xokleng,* de Wailui Marli Camlém e *O conhecimento dos sábios sobre a cerâmica na terra indígena Xokleng/Laklãnõ,* de Jidean Rafael da Fonseca.

Uma primeira observação a ser feita acerca dos trabalhos selecionados é a existência, em todos eles, de uma preocupação latente sobre o futuro de suas comunidades e, consequentemente, de seus povos enquanto comunidades linguística, cultural e territorialmente identificadas. A preocupação emerge especialmente no desejo expressado em seus textos, de que as gerações mais novas, em fase de escolarização, preocupem-se com a preservação da história, da cultura (material e imaterial) e da língua materna. A esses elementos, centrais na composição temática dos textos, articulam-se elementos relativos à conjugação dos saberes ancestrais com os saberes advindos a partir da convivência com o mundo não indígena, com as concepções de construção da pessoa, tanto na infância quanto na vida adulta.

Na articulação destes fatores, os componentes curriculares tradicionais precisam dialogar intimamente com as questões relativas à cultura do povo ao qual a escola irá atender. O próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola precisa ser um documento norteador e garantidor da prática educativa diferenciada e específica, contemplando a articulação entre as artes, as línguas, a matemática e demais componentes curriculares, com os fundamentos próprios às suas culturas. No contexto dos três povos atendidos pela LII-UFSC, isso fica evidenciado na maior parte dos trabalhos de conclusão de curso. A existência de uma escola indígena só faz sentido se conseguir promover e aprimorar os elementos próprios à cultura, como o ensino da língua materna, a participação política e religiosa na comunidade, as ações garantidoras de seu sustento, a exemplo da agricultura e fabricação do artesanato. No caso do povo Guarani, tais elementos foram requisitos básicos da aquiescência para instalação de escolas em seus territórios por parte das lideranças e anciãos das comunidades.

Essa característica pode ser observada no TCC de Eunice Antunes *(Kerexu Yxapyry*), do povo Guarani e moradora da Terra Indígena Morro dos Cavalos (Palhoça-SC). Em sua pesquisa, desenvolve uma análise histórica sobre processo de escolarização e constituição dos projetos pedagógicos nas aldeias Guarani da região metropolitana de Florianópolis-SC.[6] A autora, que atuou como professora e coordenadora pedagógica em escolas Guarani da região desde antes de cursar a LII-UFSC, descreve em seu trabalho as lutas travadas pelos Guarani com a Secretaria de Estado da Educação de SC para

[6] As Terras Indígenas que compõem sua pesquisa são as seguintes: Terra Indígena Morro dos Cavalos e Terra Indígena Maciambu, município de Palhoça (SC) e Terra Indígena M'Biguaçu, município de Biguaçu (SC). Daqui em diante as Terras Indígenas serão descritas no texto como TI ou TIs.

conseguirem implementar um currículo próprio e diferenciado nas escolas *Wherá Tupã Poty Djá* (TI Mbiguaçu) e *Itaty* (TI Morro dos Cavalos). Ao rememorar o processo de escolarização Guarani, destaca que durante o Seminário sobre a Educação Escolar Guarani no Sul e Sudeste brasileiro, que ocorreu em Florianópolis, em 2001, os sábios Guarani se opuseram veementemente às escolas nas aldeias. Foram justamente as críticas e as reflexões trazidas pelos mais velhos que serviram de base para a construção da proposta de currículo diferenciado hoje existente nas escolas citadas (ANTUNES, 2015, p. 12).

Do mesmo modo, a participação dos anciões e lideranças nas atividades pedagógicas das escolas, contribuiu para a ressignificação de certas práticas consideradas conflitantes ao *teko* (modo de ser Guarani), motivo das críticas anteriormente mencionadas. Sobre essa questão, Antunes revela uma experiência pedagógica bastante interessante, em que contou com a participação do cacique de sua aldeia, Artur Benites. Este, quando convidado a participar de uma de suas aulas de língua Guarani, como contador de histórias, revela que não gostou da experiência, por ter sido a mesma realizada entre as quatro paredes de uma sala de aula, ambiente considerado por ele "muito frio" (ANTUNES, 2015, p. 16). A frieza, neste caso, não se refere à questão climática, à temperatura, mas, sim, à insipidez de um espaço estranho aos modos de ser e vivenciar a aprendizagem tradicional dos Guarani, a qual se faz na mata, na *Opy* (casa de reza), na roça e nos rituais comunitários. Antunes descreve a continuação desta experiência:

> Fiquei um pouco encabulada com o resultado, no dia seguinte seu Artur me chamou e me perguntou se poderia ser no mato o local para contação de história. Respondi que dentro da lei podia, ele pediu para organizar os alunos e levar no mato para passar o dia com ele ensinando e assim o fiz. No outro dia, levei meus alunos junto com o professor Paulo. Compramos alguns alimentos e subimos para a mata, seu Artur já estava lá nos esperando. Quando chegamos ao lugar imaginei que ele fosse fazer uma roda para contar as histórias, mas não, ele pediu que as crianças limpassem o local, limpamos, que fossem achar lenha, achamos, que fizessem o fogo, fizemos, aí pediu que fizéssemos a comida, fizemos. Somente na hora do almoço seu Artur sentou conosco para comer e perguntou para nós se estávamos gostando e eu respondi meio contrariada que sim. Aí ele começou a falar para todos, que tudo aquilo que estávamos fazendo era o modo de ensinar no tempo antigo, "as crianças nunca mais vão esquecer do que aprenderam aqui hoje", e nada de contar histórias, depois que seu Artur almoçou ele falou para cada criança que descesse, que levasse uma carga de lenha e deixassem na casa dele. Achei um absurdo, mas obedeci a ordem, quando chegamos com a lenha na casa dele, ele pediu que colocássemos a lenha tudo organizado numa posição encostado na Casa de Reza, que

> ficava na frente da casa de seu Artur, e assim fizemos. Ao sairmos para voltarmos à escola seu Artur chama as crianças e diz*:* "Venham todos quando o sol estiver se pondo para a Casa de Reza, que hoje eu vou contar histórias para vocês." Não tivemos outra alternativa e confirmamos presença, a noite várias pessoas da comunidade se reuniram na Casa de Reza e eu com o professor Paulo levamos as crianças. Ao chegarmos lá fomos recebidos com muita alegria pelo Karai Artur, ele pediu para nós sentarmos e disse *peja pyxaká* (se concentrem). Foi feito todo o ritual de reza e eu me emocionei quando eu vi meus pequenos alunos fazendo o maior esforço para dançar, cantar e rezar, todos estavam com um brilho nos olhos. Depois de tudo acabado seu Artur chamou as crianças para tomar um chá, depois deu um banho daquele chá em todos nós e sentamos ao redor do fogo, onde ele começou a contar as histórias como era antigamente o ensino na Casa de Reza. Saímos todos dali sem palavras. Foi ali naquele dia que eu me transformei no maior paradoxo contra o ensino do sistema de educação nas escolas indígenas. No dia seguinte, cheguei na escola, fui chamada pela coordenação onde comecei a minha luta contra o modo de ensino. Fui perseguida, fui mandada embora do meu emprego, mas com muito orgulho do que havia aprendido e sentido com as aulas do professor Artur (ANTUNES, 2015, p. 16-17).

O relato de Eunice Antunes traz à tona a dicotomia problemática entre o currículo ideal e o currículo real das escolas indígenas. As lutas constantes promovidas por professores e gestores destas escolas para proporcionar uma educação específica e diferenciada, em grande parte das vezes, esbarra nas burocracias institucionais das secretarias e gerências de educação. Isso não significa dizer, necessariamente, que as pessoas atuantes nos setores responsáveis pela escolarização indígena causem os entraves de forma consciente e premeditada. Ocorre que, muitas vezes, embora se reconheça a importância dos processos próprios de aprendizagem na educação escolar, a oficialização dos mesmos por parte das secretarias de educação acontece de forma morosa e descontinuada, frequentemente restrita a algumas iniciativas pontuais e não como políticas públicas pensadas e estruturadas para garantir os direitos constituídos, a exemplo dos calendários diferenciados e das aulas em ambientes fora da escola (nos espaços dos rituais, na mata, na roça, entre outros).

Não ignorando as problemáticas já registradas, é necessário, por outro lado, destacar que alguns avanços foram alcançados nos últimos tempos. A inclusão do ensino bilíngue nas escolas indígenas, assim como as disciplinas de Artes e Culturas indígenas, por exemplo, tem possibilitado a organização de atividades didático/pedagógicas com ampla aderência aos preceitos socioculturais dos povos indígenas aqui destacados. A pesquisa de Jidean Fonseca, do povo Laklãnõ/Xokleng, contribui para ressaltar o quanto uma ação articulada entre escola e comunidade indígena pode reforçar os laços

entre os saberes escolares e os saberes ancestrais, aliando a questão da língua, da arte e da cultura material. Fonseca parte de diálogos desenvolvidos com anciãos e anciãs da TI Laklãnõ, onde também mora, sobre a produção e utilização da cerâmica enquanto utensílio doméstico utilizado até o contato com os não indígenas no início do século XX.

Ao advertir sobre o abandono da prática ceramista, o autor explica que na tradição de seu povo, "esse conhecimento era passado de geração em geração, mas este saber não foi mais passado adiante. [Por isso], hoje são poucos que conhecem e sabem que a cerâmica faz parte da cultura Xokleng/Laklãnõ" (FONSECA, 2015, p. 10). Em sua pesquisa para elaboração do TCC, Fonseca, que já atuava como professor da disciplina de Artes Indígenas à época, buscou envolver seus alunos do Ensino Médio nas atividades, elaborando um projeto onde os anciãos e anciãs atuaram como professores, ensinando aos estudantes as técnicas de coleta e preparo da argila, a confecção dos artefatos e as formas de utilização dos mesmos. É difícil mensurar em dados quantitativos os conhecimentos que os estudantes adquirem com as participações dos anciãos neste tipo de atividade, contudo, se avaliarmos apenas o registro da ação de um dos anciãos participantes da pesquisa de Fonseca, Alfredo Patté (87 anos), pode-se ter uma dimensão das possibilidades:

> Sr. Alfredo Patté procura a argila através do arco-íris, onde ele nasce, é ali que está a argila boa. Este lugar é sempre uma nascente. Os outros materiais são retirados da mata, como a folha de coqueiro, grandiuva e barba de pau. Esse material servia para fazer o carvão para ser misturado com a argila para quando estivessem preparando e modelando a panela pra ela ficar mais resistente no preparar e no secar. As madeiras que servem para fazer o fogo no qual é colocada a panela na brasa para a primeira queima (também conhecida como secagem) são a canela fogo, a araucária, o guamirim ferro e outros tipos de madeira vermelha. Esse tipo de lenha deixa o fogo em uma temperatura certa para que a panela venha a secar bem e não rache com o calor excessivo do fogo. Estas madeiras aguentam o calor e a brasa viva por mais tempo. Mas antes de queimar no fogo é preciso deixar a cerâmica secar na sombra por alguns dias, para só depois queimá-la (FONSECA, 2015, p. 23).

A gama de conhecimentos a serem explorados a partir do relato do ancião é enorme e adequa-se perfeitamente a diversos componentes curriculares existentes na escola indígena, o que não significa dizer que os mesmos tenham sido trabalhados em todos eles, em uma relação interdisciplinar. Por outro lado, ao identificar as descontinuidades no âmbito da fabricação e utilização dos recipientes cerâmicos como uma interferência clara e manifesta da cultura não indígena, o trabalho de Fonseca problematiza algumas nuances advindas com o contato. Nesse aspecto, seu trabalho dialoga diretamente com o tema de pesquisa de Wailui Camlém, também do povo Laklãnõ/Xokleng, a qual, ao analisar as características da

aprendizagem das crianças de seu povo, diagnostica que o que caracteriza a mesma na atualidade é a mistura de saberes e influências do modo de educação tradicional e do modo não indígena de educação (CAMLÉM, 2015, p. 19).

Na percepção dos anciãos entrevistados pela autora, esta "mistura", ao mesmo tempo que possibilitou melhorias à comunidade indígena, como no caso dos atendimentos médicos e educacionais no interior das próprias aldeias, acarretou, por outro lado, uma influência na forma com que os indígenas, em especial as crianças, se relacionam com os seus costumes tradicionais. O consumo do "mõg"[7] pelas crianças, por exemplo, encontra resistência contundente por setores evangélicos da própria comunidade, que refutam a utilização da mesma por compreendê-la como uma bebida alcoólica e, por isso, nociva aos adultos e, principalmente, às crianças.

O próprio abandono de algumas práticas tradicionais do povo Laklãnõ/Xokleng, como os rituais de marcação de passagem do tempo para crianças e adolescentes - perfuração dos lábios, escarificações e utilização do tembetá (botoque) - são incluídas neste rol de proibições após processo de "pacificação", no início do século XX. Na atualidade, o resgate de algumas destas práticas tradicionais, que poderiam ser conseguidos com o auxílio dos anciãos e anciãs, conhecedores da cultura, esbarra em questões de saúde ou processuais, como indica a autora: "a lei da criança tem uma influência grande dentro das aldeias da TI Ibirama/Laklãnõ, criando certos limites na cultura tradicional ensinada para a criança indígena"[8](CAMLÉM, 2015, p. 14). A legislação, neste caso, permite que conselheiros tutelares intervenham nas relações internas à comunidade, quando consideram que a criança ou adolescente está passando por algum tipo de abuso ou exploração. Deste modo, como justificar à letra fria da lei, a presença de crianças contribuindo para confecção do artesanato voltado à comercialização? Como explicar que o aprendizado da criança possa acontecer no acompanhamento dos parentes nas atividades agrícolas? Como convencer que as perfurações labiais das crianças e adolescentes fazem parte de processos culturais ancestrais e compõe um dos aspectos do desenvolvimento da pessoa? São perguntas retóricas neste momento, pois sua resolução necessitaria da articulação entre as diferentes instâncias dos poderes públicos responsáveis pelas políticas indigenistas e as comunidades indígenas atendidas.

Retomando as análises dos trabalhos, cabe ressaltar que as questões levantadas por Eunice Antunes, Jidean Fonseca e Wailui Camlém, têm em comum a questão de transmissão de sociabilidades, da formação da pessoa no contexto da cultura nas aldeias. Estes pontos também envolvem, necessariamente, a questão linguística, pois como lembra Gersem Baniwa, a língua tem importância cosmopolítica e transcendental para as populações indígenas e, exatamente por isso, há a necessidade de valorizar os meios pedagógicos tradicionais de ensino/aprendizagem das línguas indígenas, o

[7] Bebida fermentada a base de água, mel e alguns tipos de vegetais, como pinhão e xaxim, bastante utilizada em diversos rituais do povo Laklãnõ/Xokleng. Mais informações em: PRIPRÁ, C. Walderes. **O mõg como instrumento pedagógico na educação escolar indígena: uma experiência Laklãnõ/Xokleng.** Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura Intercultural Indígena. UFSC, Florianópolis, 2015.

[8] Wailui Camlém refere-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

que se conseguirá por “meio da oralidade e do papel dos mais velhos, bem como da apropriação adequada e radical da escola para esse mesmo fim, superando sua tendência fortemente colonialista, eurocêntrica e branqueocêntrica” (BANIWA, 2017, p. 295).

A questão linguística, nomeadamente o ensino/aprendizagem da língua indígena, é um tema sempre presente quando se trata das inquietações dos mais velhos sobre o processo de escolarização nas aldeias. As inquietações dos anciãos e anciãs sobre o presente e futuro das línguas maternas são destacadas nos trabalhos de conclusão de curso de Cecília Brizola (Mbya Guarani), Arão da Rosa e Benjamim Crespo (ambos Kaingang). A escolha da língua indígena como eixo condutor das suas pesquisas se deveu, notadamente, pelo fato de os mesmos já atuarem como professores em escolas indígenas no momento de ingresso do curso. Deste modo, todas as experiências compartilhadas ao longo de sua trajetória na LII-UFSC, possibilitou aos mesmos desenvolver problematizações sobre os sentidos do ensino das línguas maternas nas suas escolas. Para suas pesquisas, contaram com a contribuição de interlocutores mais velhos, conhecedores e críticos do processo de escolarização, do ensino bilíngue e dos usos da língua dentro e fora de suas comunidades.

Cecília Brizola, do povo Mbya Guarani, moradora da Aldeia Piraí, município de Araquari, região norte de Santa Catarina, escolheu o tema de sua pesquisa após ouvir as frequentes reclamações dos anciãos e anciãs de sua aldeia sobre as mudanças acarretadas na língua Guarani após, principalmente, o advento da escolarização. A escola, em suas percepções, é responsável pela mudança, especialmente devido ao enfoque na escrita, pois a oralidade já vem com as crianças, sendo praticada em suas casas e nos locais de sociabilidades (rituais na *Opy*, rodas de conversa, mutirões, etc.), onde comunicam-se somente em Guarani. A língua escrita, ensinada e aprendida na escola, é considerada pelos mais velhos como uma língua sem essência, corrompida de seu sentido original. Esta crítica é observada na fala de uma das anciãs interlocutoras de Brizola, Marta Benites:

> Me sinto triste porque eu não escuto mais as pessoas falando como se falava antigamente e as vezes eu queria ouvir os mais velhos quando vão chegando e dizendo *aguydjevete*, mas não escuto isso, porque antigamente as pessoas falavam quando chegavam e hoje não cumprimenta mais quando acorda ou quando chega na casa a qualquer hora mesmo que mora pertinho as pessoas quando chegam não cumprimentam olhando pra pessoa e vendo se ela está mesmo bem, olhando assim nos olhos da pessoa, nem os mais velhos nem as crianças dessa aldeia falam assim, esqueceram estas palavras, todos pensam que só se fala assim na casa de reza, mas não é só lá na casa de reza que se fala assim, se fala em todos os lugar(sic) quando se encontra as pessoas deve ter respeito não falar logo rindo fazendo brincadeira quando pergunta se a pessoa tá bem, isso me deixa muito triste hoje em dia nem mesmo os

> velhos falam esta palavra porque os jovens que estão perto ri(sic) e fazem piadinha (BRIZOLA, 2015, p. 22).

As palavras de Marta Benites trazem um sentimento de perda do pertencimento linguístico por parte das gerações Guarani mais jovens, justamente aquelas que estiveram na escola em tempos recentes ou que ainda frequentam seus bancos. A que se deve esta perda, já que na maioria das aldeias Guarani as crianças já entram na escola falantes da língua materna e só vão aprender o português e língua escrita a partir dos 8 ou 10 anos? É difícil uma resposta abrangente, pois há distintas realidades dependendo das redes às quais se avalia e das suas imposições curriculares, do tipo de formação linguística que se quer a partir da escola ou mesmo, do espaço que se destina ao ensino da língua indígena.

Como lembra Sandra *Ara Rete*, o povo Guarani tem dificuldade de assimilar este modelo tradicional de escola, pois: "nós não temos horário para aprendermos, tampouco um lugar específico e apenas uma pessoa para nos ensinar" (*ARA RETE*, 2020, p. 178). A autora destaca, neste sentido, que o aprendizado da língua pelas crianças ocorre em situações diversas, que podem ser pela manhã, na roda de chimarrão com a família, fazendo sua primeira refeição ouvindo os aconselhamentos dos mais velhos, durante o dia, nas atividades cotidianas de trabalho ou mesmo a noite, ao redor da fogueira, na casa de reza, onde as crianças ouvem das histórias até adormecerem (*ARA RETE*, 2020, p. 178). Um modelo de escolarização indígena criado a partir de modelos pré-estabelecidos para sistemas escolares não indígenas, sem a atenção aos preceitos da interculturalidade e aos modos próprios de educação de cada povo, está fadada ao fracasso e condenada a manter os mesmos problemas alertados por Marta Benites.

É importante destacar ainda que, se para os Guarani a relação entre a escola e o ensino da língua materna ainda traz arraigados os questionamentos sobre a instrumentalização da mesma, para outras populações existe uma propensão em considerar que ao desenvolver uma tradição escrita na língua indígena contribui-se para a revitalização e fortalecimento da mesma (D'ANGELIS, 2005 *apud* CRESPO, 2015). Este parece ser o entendimento de Benjamim Crespo, do povo Kaingang, morador da Terra Indígena Guarita, localizada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Crespo defende em seu TCC a relevância de ambas as modalidades de ensino da língua: escrita e oral. Baseia-se para isso, no relato de dois antigos professores Kaingang, formados a partir da experiência da Escola Normal Bilíngue Clara Camarão[9] nos anos 1970 e que concederam entrevistas para a sua pesquisa.

[9] A Escola Normal Bilíngue Clara Camarão foi instalada naquela área indígena em 1970, numa parceria entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Missão Indígena da Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (IECLB), sob a direção de Ursula Wiesemann do Summer Institut of Linguistic (SIL). Para mais detalhes sobre esta escola, consultar: LUCKMANN, Sandro. **Educação Escolar Indígena na Terra Indígena Guarita:** um olhar sobre a trajetória missionária indigenista da IECLB e COMIN. (Mestrado em Educação nas Ciências). PPGNC, UNIJUÍ, 2011. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/server/api/core/bitstreams/c9b411b2-461a-4e9e-bc6c-e58cda6ebe54/content>. Acesso em: 8 nov. 2023.

Os *kofás* entrevistados por Crespo, Antonio Kójónh Cândido e Juraci Vênhgrá Emílio, dialogam com o autor a partir de papeis um tanto distintos dos anciãos e anciãs anteriormente citados. Eles conhecem a instituição escolar de dentro, a partir da sua prática como monitores bilíngues e, como tais, possuem concepções próprias sobre o ensino das línguas, assim como as problemáticas do seu tempo e da atualidade. A pesquisa de Crespo revela, através das entrevistas com os *kofás*, a amplitude alcançada com a experiência da Escola Normal Bilíngue Clara Camarão, responsável pela formação de monitores bilíngues para atuarem nas escolas Kaingang nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná (CRESPO, 2015, p. 30). Foi através desta experiência formativa que foram lançadas as sementes para o ensino bilíngue nas escolas Kaingang da atualidade, nas quais primeiro se alfabetiza na língua materna, até o 4º ano do Ensino Fundamental e depois passa-se à alfabetização na segunda língua, o português. Este protocolo é importante, pois ressalta a necessidade de garantir a alfabetização da língua materna antes da língua portuguesa, considerada a "segunda língua" (CRESPO, 2015, p. 30).

Ainda remetendo à questão da instrumentalização da língua, um outro aspecto da escolarização indígena é destacado nos TCCs analisados. Trata-se da implementação da Educação Infantil nas aldeias, que gera intensos debates entre professores, lideranças e demais membros das comunidades. Sobre este tema, Arão da Rosa, também Kaingang da TI Guarita (RS), explica em sua pesquisa que a "educação infantil nas escolas indígenas vem sendo uma preocupação grande desde que foi implantada nas aldeias, inclusive podemos pensar que a educação infantil chegou em algumas comunidades indígenas para enfraquecer a nossa língua materna" (ROSA, 2015, p. 29). Para o autor, contudo, a educação infantil conta com outras coparticipantes quando se trata de enfraquecimento da cultura e da língua, com destaque para a proliferação de igrejas cristãs no interior das aldeias, a internet, os casamentos interétnicos e o próprio indigenismo oficial (ROSA, 2015, p. 30).

Esta modalidade, no entanto, convive com uma dualidade interessante, observada em outros momentos de convivência de pesquisa, especialmente entre a população Kaingang. Se por um lado é vista por muitos como uma forma de afastar as crianças dos pais, enfraquecendo as formas de educação tradicionais (inclusive sob o ponto de vista da língua), por outro, a Educação Infantil permite aos pais, especialmente às mulheres, exercerem trabalhos fora das suas aldeias, nas cidades ou fazendas circunvizinhas. É cada vez mais comum, quando se fala das populações Kaingang nos três estados do Sul, que muitos adultos trabalhem como diaristas em granjas e fazendas, na construção civil, no trabalho doméstico e até mesmo nas agroindústrias, mais especificamente nos frigoríficos, comuns nas regiões em que estão situadas suas TIs. A própria possibilidade de complementar a renda familiar com auxílios financeiros oriundos de programas governamentais (a exemplo do Bolsa Família), contribui para que a Educação Infantil esteja sendo ressignificada em muitas comunidades em que antes era completamente rejeitada.

Há que se destacar, todavia, que embora alguns *kofás* sejam extremamente críticos e pessimistas em relação ao futuro da língua e da

cultura Kaingang nas suas comunidades, outros trazem os exemplos das dificuldades de conseguir algum tipo de estudo em sua infância. Rosa cita o caso de seu pai, Marcelino da Rosa, de 78 anos à época da entrevista (2014), que pouco frequentou a escola, mas sempre o incentivou a estudar, por compreender a importância dos estudos para o futuro da própria comunidade. Rememorando um pouco de sua própria história, Marcelino da Rosa ressalta que:

> Na época quando eu era criança, aprender a fazer o nome já era o suficiente. Quando aprendi a fazer o meu nome, os meus pais já me tiraram da escola para ajudar a fazer o roçado, então todos os conhecimentos que tenho aprendi fora da escola, e o português aprendi a falar com meu avô. Hoje não sou contra a língua portuguesa. Para as crianças o português é necessário, para entender o que fazer fora da aldeia como, por exemplo, acompanhar seus pais até a cidade para vender artesanato, comprar no mercado e aprender a contar o dinheiro, é bom nossos filhos ir à escola, mas primeiro ensinar a língua materna para que não venha se envergonhar com o passar dos tempos (ROSA, 2015, p. 33).

A percepção demonstrada na reflexão do ancião Marcelino da Rosa possibilita pensar sobre as estratégias presentes em muitas das escolas indígenas, nas quais, ao longo dos anos, o ensino bilíngue foi sendo redimensionado para outros componentes curriculares, sempre com o objetivo de priorizar a língua Kaingang como fator de identidade e pertencimento étnico. Neste sentido, Benjamin Crespo destaca que, "hoje estamos trabalhando com a língua kaingang também outras disciplinas, como a matemática. Do mesmo modo, ao ensinarmos com as brincadeiras kaingang, queremos reforçar a cultura" (CRESPO, 2015, p. 34). A interdisciplinaridade, neste sentido, pode contribuir para que ocorra um diálogo efetivo entre as epistemologias apropriadas do ambiente acadêmico e as epistemologias próprias a cada uma das etnias, permitindo superar muitas das heranças coloniais ainda persistentes nos currículos das escolas indígenas.

Considerações finais

Ao finalizar este artigo, são necessárias algumas considerações sobre o que os trabalhos analisados indicam sobre a proposta da LII-UFSC no âmbito da formação docente. Fica evidente na proposta do curso o desejo de que o professor indígena egresso esteja apto para atuar enquanto um professor pesquisador, que tenha compreensão da complexidade e dos desafios da atividade docente e que possua "disposição para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e por que ensinar" (DE PESCE & ANDRÉ, 2012, p. 40). A análise dos trabalhos de conclusão de curso da turma 2015 permitiu observar, antes de qualquer coisa, que o curso contribuiu de maneira

substancial para a formação de profissionais mais qualificados e comprometidos com a qualidade da educação escolar ofertada em suas comunidades de origem. Além disso, contribuiu para a formação de novas lideranças comprometidas com a luta pela demarcação das suas terras e com a gestão dos territórios[10].

Em que pese a existência de alguns estranhamentos e desencontros entre as formas tradicionais de ensinar e aprender e os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, é notável que estes estudantes indígenas contribuíram para um processo de desconstrução do pensamento colonial ainda persistente nas instituições de ensino brasileiras. O fato de termos uma gama tão ampla de trabalhos dialogando direta e objetivamente com as epistemologias indígenas, oriundas das experiências e saberes dos anciãos, demonstra o quanto esta é uma tendência que se fortalece a cada dia, especialmente no contexto da formação universitária. Por outro lado, o fato de realizarem pesquisas comprometidas com os assuntos de suas comunidades, muitos dos quais focados na investigação dos problemas inerentes ao ensino/aprendizagem e à gestão em suas escolas, possibilitou ao mesmos angariar respeito e empoderamento entre seus pares e lideranças, tornando-os sujeitos ativos também nas decisões políticas comunitárias e extracomunitárias.

As pesquisas desenvolvidas com anciãos e anciãs, neste sentido, permitiram aos licenciados conscientizarem-se que podem ser agentes de mudança ao atuarem para que a escola indígena evolua a um novo momento histórico, em que se permitam novas configurações dos saberes e se rompa com a dicotomia conhecimento científico x conhecimento tradicional. Assim sendo, as atividades de pesquisas desenvolvidas com os mais velhos possibilitaram aos egressos da LII-UFSC compreenderem que suas memórias possuem valor fundamental em sua luta contra-hegemônica junto a certas instâncias governamentais que insistem em enfraquecer os saberes da tradição em relação aos programas escolares clássicos.

Por fim, cabe destacar que a formação na e para a diversidade, como a existente na LII-UFSC, precisa ser vista não somente como um mecanismo onde os povos indígenas buscam formação superior, mas também um espaço onde se efetive o diálogo entre distintos saberes e se utilize das desconfianças e resistências dos velhos à escolarização enquanto elemento de reflexão e de ação no sentido de construir uma escola e uma educação escolar indígena ideal para suas especificidades, livre das históricas políticas integracionistas e assimilacionistas, e que congregue os saberes adquiridos na universidade com os saberes intracomunitários adquiridos no respeito à memória, à oralidade e à tradição.

[10] A antropóloga Clarissa Melo realizou uma pesquisa de pós-doutorado investigando a atuação dos egressos das duas turmas formadas pela LII-UFSC (2015 e 2020). A autora realizou um mapeamento visando coletar informações sobre os egressos (onde estão, em que área estão atuando, e como o curso contribuiu para sua formação profissional). Parte destes resultados podem ser acessados no seguinte artigo: MELO, Clarissa. **Avaliação de uma Política Pública voltada à Diversidade: A Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC**. Cadernos de Gênero e Diversidade, 6(1), p. 229–248, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/cgd.v6i1.35870>. Acesso em: 12 nov. 2023.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Eunice (*Kerexu Yxapyry*). ***Nhandereko nhanhembo'e nhembo' ea py*** **Sistema nacional de educação: um paradoxo do currículo diferenciado das escolas indígenas guarani da Grande Florianópolis.** (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – LII/UFSC. Florianópolis, 38p., 2015.

ARA RETE, Sandra Benites. ***Nhe', reko porã rã, nhemboea oexakar:*** **fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro, a educação tradicional e o olhar distorcido da escola.** *In:* ZEA, Evelyn S.; DARELLA, Maria Dorothea P.; MACHADO, Juliana S. **Ações e saberes Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng em foco:** pesquisas da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: Edições do Bosque/NUPPE, p. 154-187, 2020.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena.** Revista de Educação Pública, *[S. l.]*, v. 26, n. 62/1, p. 295–310, 2017.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos.** Rio de Janeiro: Mórula/LACED, 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e Ensino de História: a Lei Nº 11.645/2008: como caminho para a interculturalidade.** *In:* BARRASO, Vera Lucia Maciel. et. al. (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre, Estação Exclamação/ANPUH-RS, p. 151-166, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5,** de 22 de junho de 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.** Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015.

BRINGMANN, Sandor F. **Colonizando seres e saberes: escolas e práticas escolares do Serviço de Proteção aos Índios no Sul do Brasil.** *In:* LINO, Jaisson T., BRIGHENTI, Clovis A., WIIK, Flávio B. História indígena no Sul do Brasil, século XX: Novos estudos nos campos de saberes decoloniais. Naviraí, MS: Aranduká, p. 79-99, 2022.

BRIZOLA, Cecília. **Mudanças na Língua Guarani Falada na Aldeia Piraí/Araquari/SC.** (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – LII/UFSC. Florianópolis, 41p., 2015.

CAMLÉM, Wailui. **As formas de aprender da criança Laklãnõ/Xokleng.** (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – LII/UFSC. Florianópolis, 27p., 2015.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado.** (Dissertação de Mestrado em Antropologia). PPGA-USP. São Paulo: 2000.

CRESPO, Benjamim. **O Ensino Bilíngue na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Davi Rỹgjo Fernandes: concepções pedagógicas e trajetórias de formação docente ao longo da história da instituição.** (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – LII/UFSC. Florianópolis, 36 p., 2015.

DE PESCE, Marly K.; ANDRÉ, Marli E. D. **Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, *[S. l.]*, v. 4, n. 7, p. 39–50, 2012.

FONSECA, Jidean Raphael. **O conhecimento dos sábios sobre a cerâmica na Terra Indígena Xokleng/Laklãnõ**. (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – LII/UFSC. Florianópolis, 46p., 2015.

KAINGANG, Bruno Ferreira. **Conhecimentos Indígenas: seus desafios nos dias atuais. In: SESC/Departamento Nacional.** Culturas indígenas, diversidade e educação. Rio de Janeiro, p. 28-39, 2019.

LUCKMANN, Sandro. **Educação Escolar Indígena na Terra Indígena Guarita: um olhar sobre a trajetória missionária indigenista da IECLB e COMIN.** (Mestrado em Educação nas Ciências). PPGNC, UNIJUÍ, 2011.

MARQUES, F. D., SOUSA, L. M., VIZZOTTO, M. M., & BONFIM, T. E. **A Vivência dos mais velhos em uma comunidade indígena Guarani Mbyá.** Psicologia & Sociedade, 27(2), p. 415-427, 2015.

MELO, Clarissa Rocha de. **Avaliação de uma Política Pública voltada à Diversidade A Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC.** Cadernos De Gênero E Diversidade*,* v. 6, n. 1, p. 229–248, 2020.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas.** Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS). *20*(20), p. 49-76, 2019.

PRIPRÁ, C. Walderes. **O mõg como instrumento pedagógico na educação escolar indígena: uma experiência Laklãnõ/Xokleng.** (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – LII/UFSC. Florianópolis, 48 p., 2015.

ROSA, Arão da. **A língua Kaingang na educação infantil da Escola Gomercindo Jẽtẽ Tenh Ribeiro da Terra Indígena Guarita**. (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC). Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – LII/UFSC. Florianópolis, 48 p., 2015.

SEEGER, Anthony. **Os índios e nós: Estudos sobre sociedades tribais brasileiras.** Rio de Janeiro: Campus, 1980.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.** Florianópolis, 2020.

Recebido em: 03/04/2024* Aprovado em: 16/10/2024* Publicado em: 30/04/2025