



Daniel Mato
Coordinador

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

Las múltiples formas del racismo

EDUNTREF

Educación Superior y Pueblos Indígenas y
Afrodescendientes en América Latina

UNTREF

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Cátedra UNESCO
"Educación Superior y Pueblos Indígenas
y Afrodescendientes en América Latina",
Universidad Nacional de Tres de Febrero
Buenos Aires, Argentina

CIEA

Centro Interdisciplinario
de Estudios Avanzados
UNTREF



Con el apoyo de
**Programa de
participación**

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



IESALC

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe



AGENCIA
NACIONAL DE PROMOCION
CIENTIFICA Y TECNOLÓGICA



Daniel Mato
Coordinador

**Educación Superior y Pueblos Indígenas
y Afrodescendientes en América Latina**
Las múltiples formas del racismo

EDUNTREF

Director Editorial
Alejandro Archain

Editor
María Inés Linares

Corrección
Licia López de Casenave / Diana Trujillo

Directora de diseño editorial y gráfico
Marina Rainis

Diseño de tapa
Cristina Torres / Marina Rainis

Diagramación
Julieta Golluscio

Coordinación Gráfica
Marcelo Tealdi

Mato, Daniel
Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes
en América Latina : las múltiples formas del racismo / Daniel
Mato et al. - 1a ed. - Sáenz Peña : Universidad Nacional de Tres
de Febrero, 2020.
424 p. ; 23 x 15 cm.
ISBN 978-987-8359-30-4
1. Educación Superior. 2. Inclusión. 3. América Latina. I. Iva-
noff, Sonia Liliana. II. Peralta, Veronica. III. Título.
CDD 378.00980

© De las partes, 2020.

© de esta edición UNTREF (Universidad Nacional de Tres de Febrero) para EDUNTREF (Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero). Reservados todos los derechos de esta edición para Eduntref (UNTREF), Mosconi 2736, Sáenz Peña, Provincia de Buenos Aires. www.untref.edu.ar
Primera edición diciembre de 2020.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Queda rigurosamente prohibida cualquier forma de reproducción total o parcial de esta obra sin el permiso escrito de los titulares de los derechos de explotación.

Impreso en la Argentina.

Índice

Palabras preliminares, por *Aníbal Jozami* 7

Presentación, por *Daniel Mato* 9

AMÉRICA LATINA

Daniel Mato

El racismo en los sistemas e instituciones de Educación Superior 15

ARGENTINA

Sonia Liliana Ivanoff, María Verónica Miranda, Verónica Peralta y Daniel Leonidas Loncon

La punta del iceberg. El racismo y sus manifestaciones en las instituciones de Educación Superior 37

Maralyn Shailili Zamora Aray y Alfredo Maximiliano Fernández

La institución educativa como herramienta de alienación y descontextualización 53

Álvaro Guaymás, Ana de Anquín, Gabriela Soria, Marcela Arocena,

María Magdalena González y Elisa Martina de los Ángeles Sulca

Habla y discriminación racial en la universidad: por una práctica pedagógica que acoja a le diferente 67

María Cristina Valdez, Gabriela Herczeg, Alejandra Rodríguez de Anca y Jorgelina Villarreal

Acerca de la negación del *mapuce kimvn* y otras formas de racismo en la vida universitaria 77

Paula Andrea Meschini y Ornella Pollini

“Sujetos inesperados” en la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social: hacia la inclusión de poblaciones indígenas en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) 93

Teresa Artieda, Laura Rosso y Adriana Luján

Política de inclusión y propuesta de formación intercultural en la Universidad Nacional del Nordeste, como aportes para desarticular la discriminación racial 107

BRASIL

Adir Casaro Nascimento, Antonio H. Aguilera Urquiza, Beatriz dos Santos Landa e

Carlos Magno N. Vieira

Educação Superior e Povos Indígenas no Brasil 119

Antonio Jeovane da Silva Ferreira, Francisca Marleide do Nascimento

e Tatiana Ramalho da Silva

Quilombo/las no Ensino Superior: facetas do racismo e da discriminação étnico-racial no cotidiano universitário na Unilab 135

Cláudia Battestin, Leonel Piovezana e Jorge Alejandro Santos

A formação enquanto espaço de empoderamento e representatividade da cultura indígena kaingang no oeste de Santa Catarina, Brasil 149

Eriki Miller Lima Luiz Paiva

Kohépitihikauvoti, as faces do racismo praticado contra alunos indígenas no ensino superior 161

Guilherme Augusto Diniz

Descortinando um espetáculo de opressões 171

<i>Juliana Ribeiro de Vargas e Iara Tatiana Bonin</i> Sobre amnésias e silenciamentos: faces do racismo na formação de nível superior	185
<i>Maria das Graças de Souza Teixeira</i> Processos curatoriais participativos como ação política no Museu Afro Brasileiro da UFBA no enfrentamento às práticas racistas contra a comunidade negra baiana	203
<i>Maria Nilza da Silva e Mariana Panta</i> Racismo e ações afirmativas na Educação Superior	221
<i>Wagner Roberto do Amaral</i> O enfrentamento do racismo pelo combate à evasão e pelo fortalecimento da presença indígena nas universidades	237
CHILE	
<i>Amílcar Forno Sparosvich</i> Racismo estructural y programas de cupos especiales para estudiantes mapuche williche: resistencia étnica e interculturalidad en la educación superior chilena	251
COLOMBIA	
<i>Elizabeth Castillo Guzmán</i> Sentí que estaba en el lugar equivocado. Voces y rostros de la discriminación y el racismo en la vida universitaria	269
<i>Henry Steven Rebolledo Cortes</i> Juvenicidio simbólico y moral: experiencias de las comunidades étnicas en la Universidad del Huila, Colombia	277
<i>María Antonia Calambás Pillimúé y Julio César Tunubalá Yalanda</i> La resistencia misak desde los espacios dimensionales: frente al racismo y la discriminación racial en la educación superior en Colombia	291
<i>Oscar Alejandro Quintero R.</i> Racismo y discriminaciones en la universidad colombiana	307
MÉXICO	
<i>Alma Patricia Soto Sánchez y Lina Rosa Berrío Palomo</i> Racismo institucional y sus huellas en la educación superior	325
<i>David Alejandro Bedolla Mendoza</i> Los estudiantes indígenas y la discriminación en la Universidad Nacional Autónoma de México	343
<i>Flor Marina Bermúdez Urbina, Pablo Gómez Jiménez y Williams Ramírez Benito</i> La discriminación étnico-racial y de género en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	357
<i>Guadalupe Morales Valenzuela, Emma Reyes Cruz, María Isabel Villegas Ramírez y Cynthia Paola de los Santos Ruiz</i> Aproximación al racismo y la discriminación en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, México	369
<i>José del Val y Carolina Sánchez</i> Racismo en la educación superior	383
NICARAGUA	
<i>Alta Hooker Blandford y Letisia Castillo Gómez</i> Luchas contra el racismo y la discriminación racial en contextos multiétnicos desde la Educación Superior Intercultural	393
Sobre los autores	403

A formação enquanto espaço de empoderamento e representatividade da cultura indígena kaingang no oeste de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Battestin, Leonel Piovezana e Jorge Alejandro Santos

No oeste do estado de Santa Catarina – Brasil, uma experiência inovadora e participativa tem feito a diferença nas comunidades indígenas desta região. A universidade Comunitária da região de Chapecó – Unochapecó, ciente da situação histórica, da invisibilidade e da dificuldade dos Kaingang para cursar o ensino superior, passa a ofertar cursos de licenciaturas intercultural nas comunidades indígenas. Os cursos possuem em sua proposta uma formação diferenciada, intercultural, bilíngue, capaz de contemplar os princípios comunitários de cada comunidade. As primeiras licenciaturas (2009-2014 e 2014-2019) com duração de cinco anos de estudos tiveram menos de 10% de evasão dos estudantes e bons resultados acadêmicos. No segundo semestre do ano de 2019 foram matriculados, após processo seletivo, 186 estudantes da etnia Kaingang. As licenciaturas fortalecem, emancipam os estudantes para atuarem enquanto docentes nas escolas da educação básica. Esse processo de formação superior contribuiu de forma significativa para a valorização e visibilidade da cultura *Kaingang* e de seus saberes, diminuindo a exclusão e preconceito. Destarte, a Universidade comunitária passou a oferecer bolsas de estudos também para estudantes indígenas e afrodescendentes em todos os seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*, possibilitando a formação de mestres e, assim, a sua inserção na docência do ensino superior. Neste âmbito, este artigo buscará contemplar e apresentar essa experiência de formação, o contexto histórico da educação indígena no Brasil, para compreender os motivos que levaram à constituição deste projeto. Esses são alguns dos aspectos que tornaremos latentes e de acesso para a comunidade latino-americana através desta escrita.

O Indígena no contexto Brasileiro

É importante situar o leitor sobre a questão indígena no contexto brasileiro, uma vez que muitos ainda carregam no imaginário a ideia de que os indígenas habitam somente a região amazônica do Brasil. Desta forma, retomamos brevemente a historiografia dos povos indígenas no Brasil. Radin (1992) enfatiza que as conquistas espanhola e portuguesa

da América foram as duas mais marcantes que a história registra. Segundo o autor, essa colonização fez surgir o que ele chama de uma nova cultura. De fato, se observarmos as mudanças culturais, econômicas, demográficas e religiosas que surgiram em decorrência da atuação dos colonizadores, poderemos compreender, com maior clareza, a magnitude de tal empreendimento. De certa forma, para o autor, a colonização representou para os índios sul-americanos o início do fim. Os dados demográficos comprovam a drástica redução da população indígena e a destruição, quase que completa, do seu sistema de produção e modo de vida. De acordo com Rampinelli e Ouriques, quando relatam a escravização indígena, o Brasil começou a exportar escravos muito antes de começar a importá-los: “Os primeiros escravos indígenas foram mandados para Portugal já em 1511” (1999, p. 16). Segundo eles, a chegada de escravos negros para o Brasil só teve início em 1568, e a justificativa era muito simples: apanhar escravos indígenas na mata saía muito mais barato do que trazê-los da África. No entanto, apesar dos riscos de fugas ou não sujeição prolongada aos novos trabalhos, a escravização de índios era compensadora.

A Lei de 1611 introduziu a escravidão legal dos índios. Passaram a ser escravizados através do “resgate” ou da “guerra justa”. Os resgates eram uma espécie de troca de objetos por índios: povos indígenas aliados dos portugueses realizavam expedições de ataque às aldeias inimigas e traziam prisioneiros que entregavam aos portugueses em troca de quinquilharias. Conforme Rampinelli e Ouriques (1999) descrevem, as guerras justas eram promovidas pelas Tropas de Guerra, essas eram constituídas por grupos armados que invadiam territórios indígenas capturando o maior número de índios, inclusive mulheres e crianças. “Pela lei, essas guerras justas poderiam ser realizadas contra os índios que atacassem os portugueses ou os que impedissem a difusão do Santo Evangelho” (1999, p. 17). Com essa justificativa, os índios capturados eram levados ao mercado de escravos onde eram vendidos para os colonos, os missionários ou a Coroa Portuguesa (Rampinelli e Ouriques, 1999, p. 18).

Os Kaingang, em um primeiro momento, ajudam na caça aos Guaranis e, após, também são vítimas da escravização e da limpa da terra, quando dos processos de colonização que se iniciam na primeira década do século XX. Bastaram quarenta anos para dizimarem uma multidão das etnias Kaingang, Xockleng e Guarani, além de dar ciência à maior degradação ambiental de um ecossistema, mata das araucárias e da terra para o cultivo e agroindústria do Sul do Brasil (Piovezana, 2010).

A cidade de Chapecó (SC) nasce com comunidades indígenas Kaingang e Guarani que se distribuía em aldeias próximas às nascentes

dos Rios dos Índios e Passo dos Fortes. A colonização vem com forças diversas, seja pela caça de pessoas para escravização ou compensatória, realizada pelos bugreiros (caçadores de bugres). Esses bugres eram os indígenas que não se submetiam ao cristianismo e aos aldeamentos. Forças também manifestadas no interesse de posse da terra e a colonização, promovendo processos violentos para a limpa da terra, que incluía a dizimação de pessoas nativas, seja por doenças infectocontagiosas ou guerras. Pessoas essas, crianças do ontem, trazem na memória o que foi tamanho desrespeito à terra e à vida e mesmo da sobrevivência, que justificam o ir e vir pelas beiradas das cidades, vendendo cestos para cargueiros de muares, que serviam, principalmente, para a coleta de cereais nos campos. “Como deixar as crianças sozinhas?”, pergunta uma senhora indígena de setenta anos, moradora da TI Xapecó. “Tínhamos que levá-las conosco, ficamos sem morada, sem-terra e os matos eram nossas casas e as taquaras nosso ganha-pão, só fazíamos cestos.” Então, segundo essa senhora, a cultura da venda de artesanato não é cultural, se fez cultura quando da necessidade e foi pela dor, pela fome e pela fuga da espingarda. Diz: “nos caçavam como caçam bicho do mato” (Piovezana, 2010).

Infelizmente muitos ainda desconhecem ou ignoram a presença de indígenas no Sul do Brasil, sendo que atualmente estimasse que a população kaingang chega a 50 mil em 25 áreas distintas pertencentes aos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Um número equivalente sobrevive nas cidades. Consideramos que, por trás da aparência do “povo aculturado”, o povo kaingang guarda fidelidade à sua cosmologia e continua com os faróis colocados na direção de sua cultura, mesmo com tanta repressão sofrida pelo colonizador. (Veiga, 1994). Referente ao estado de Santa Catarina, a maioria das terras demarcadas estão localizadas na região oeste, considerada um dos maiores polos agroindustriais e de produção de alimentos do Brasil e, portanto, a mão de obra indígena passa a ser contratada com salários baixos pelas empresas do agronegócio, uma vez que os indígenas não conseguem mais sobreviver com a venda de artesanatos.

Segundo Battestin e Camargo (2016, p.83), observa-se que a imposição de uma cultura condiciona ao desmantelamento científico de outra, sendo que na história da América Latina essa foi a máxima para o desaparecimento e a redução de várias comunidades indígenas, as quais perderam elementos que afirmavam a tradição, a organização social e as marcas do seu tempo cíclico em detrimento da célere e desumana civilização, sendo engolidos pelo tempo de exploração e capital, sem prerrogativa para compreender e respeitar as singularidades das coletividades nativas.

Licenciatura intercultural indígena na Unochapecó

É possível afirmar que foram séculos de resistência e lutas, mas somente no final do século XX é que o movimento indígena brasileiro consegue o reconhecimento de várias de suas demandas, especialmente plasmadas na reforma constitucional de 1988, onde se reconhece o direito de ter uma educação pautada em sua própria tradição, língua e cultura. A Constituição Federal reconhece às populações indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (art. 231). Além disso, assegura a elas o uso de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem (art. 210), o que é reforçado pelo artigo 164, § 2º, da Constituição do Estado de Santa Catarina. “O ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”

Aos Estados caberá a responsabilidade “pela oferta e execução da escola indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios”, integrando as escolas indígenas como “unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual” e provendo-as com recursos humanos, materiais e financiamentos, além de instituir e regulamentar o magistério indígena.

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina de 1998 começa a tratar com mais especificidade a educação escolar indígena e faz complementações posteriores até a atualidade. Uma das necessidades de formar professores das próprias comunidades para as escolas é a ampliação e presença de escolas públicas nas comunidades indígenas. Respondendo à necessidade de formação de professores indígenas e a ampliação de uma rede de escolas públicas é que surgem as licenciaturas interculturais indígenas da Unochapecó. Como estratégia para reduzir a histórica evasão de estudantes indígenas da educação superior, decidiu-se realizar os cursos de licenciatura nas comunidades indígenas. Ao invés dos estudantes indígenas terem que ir até a universidade, a universidade vai à comunidade.

A Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó é uma instituição comunitária, com a perspectiva de atuar junto e com a comunidade, conhecendo e atendendo as necessidades sociais e econômicas da região oeste de Santa Catarina. Cabe enfatizar que essa região, como citada anteriormente, tem a presença de comunidades indígenas, que constroem a sua trajetória, com objetivos e metas para a valorização da cultura, bem como as manifestações regionais. Constituída no padrão de universidade regional, a Unochapecó visa contribuir com o meio ao qual pertence e atua, tendo em vista que a sua

missão é direcionada para formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de construir conhecimento; promover a cultura e o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade entre os povos. A Unochapecó buscou atender as demandas provindas das vozes e das necessidades das comunidades indígenas da região, formando professores para atuarem nas escolas de suas comunidades e da região.

No olhar de Santos *et al.*, um dos principais desafios para a implementação de uma educação intercultural é a formação de docentes que provenham das comunidades, mas, ao mesmo tempo, que estejam imersos na cultura universitária e tenham um nível educativo suficiente como para trabalhar nas escolas das comunidades indígenas com um nível similar ao das escolas que estão fora delas. Ou seja, formar professores que pertençam às suas comunidades, mas que possam sintetizar a cultura envolvente para levar a elas e colocá-las em diálogo horizontal com suas próprias culturas (2019, p. 427).

As Licenciaturas Interculturais tiveram início no ano de 2009 na Universidade Comunitária da Região de Chapecó SC, mediante o objetivo de propiciar a educação superior para as comunidades indígenas. Sua criação ocorreu em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina e comunidades indígenas. As turmas tiveram e continuam tendo suas aulas e práticas no interior das aldeias. A primeira turma com sessenta estudantes iniciou no ano de 2009-2014 e foi administrada na Sede da Terra Indígena Xaçecó, com uma população de aproximadamente seis mil pessoas, na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Väinkrê, localizada no município de Ipuçu (SC). A segunda turma com setenta estudantes (2014-2019) foi realizada na Terra Indígena Chimbangue, município de Chapecó (SC) na Escola Indígena de Educação Básica Fennó. A colação de grau aconteceu em março de 2019.

Visando contemplar a demanda existente nas comunidades das terras indígenas Xaçecó, Chimbangue, Pinhal, Imbu, Palmas e Kondá, localizadas nos municípios de Ipuçu, Entre Rios, Abelardo Luz, Chapecó e Seara, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das Licenciaturas Interculturais para a Formação de Professores Indígenas foram organizados com componentes curriculares e currículo diferenciado, em quatro áreas do conhecimento, a saber: 1) Licenciatura Intercultural Indígena em Matemática e Ciências da Natureza; 2) Licenciatura Intercultural Indígena em Ciências Sociais; 3) Licenciatura Intercultural Indígena em Línguas, Artes e Literaturas; e 4) Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia. O concluinte recebe o título de Licenciado em uma dessas áreas. A missão desses cursos consiste em

formar professores para atuarem na educação escolar indígena, produzindo e garantindo a apropriação do conhecimento universal e específico da etnia, contribuindo para o desenvolvimento cidadão.

Dando continuidade à formação de professores da etnia Kaingang, em junho de 2019 são ofertadas cinquenta (50) vagas para o curso de Pedagogia Intercultural pelo Artigo 171 do Estado de Santa Catarina. Para estas vagas se inscreveram 86 indígenas. As aulas iniciaram no dia 4 de agosto de 2019, com regime presencial no interior da Reserva Kondá, município de Chapecó (SC).

O Governo do Estado de Santa Catarina através dos Art. 170 e 171 disponibiliza em agosto de 2019 mais recursos, dos quais a Unochapecó optou em ofertar mais cem (100) vagas interculturais pelo Art. 170 e mais trinta e seis (36) pelo Art. 171, totalizando cento e oitenta e seis indígenas regularmente matriculados nos cursos superiores de Pedagogia, Letras e Língua Kaingang, Educação Física e Ciências da Natureza, com regime presencial e no interior das Terras e Reservas Kaingang.

Na Unochapecó, os Cursos vinculam-se à Área de Ciências Humanas e Jurídicas. A participação docente e discente nas instâncias decisórias da Universidade ocorre de forma direta nas eleições para Reitoria, Vice-Reitorias, Direção de Área e Coordenações de Curso e de forma indireta através dos representantes nos diversos órgãos de gestão – Conselho de Área e Colegiado de Curso. A oferta destes ocorreu em regime especial e presencial, na Terra Indígena Xapecó, localizada no Município de Ipuacu (SC), nas dependências da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Cacique Väinkrê, de 2009 a 2014 e na Escola Indígena Fennó da Terra Chimbangue de Chapecó (SC), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. São desenvolvidos de forma intensiva e presencial nos finais de semana (sextas-feiras e sábados), férias e recessos escolares, no interior das Aldeias e com atividades cooperadas entre docentes e cursistas nos períodos em que estes estiverem ministrando aulas.

Para os elaboradores do Projeto Pedagógico, educar para o movimento dialético consiste no aspecto primordial do curso, por essa razão, a metodologia dialética se perfila como uma opção teórico-prática a ser privilegiada nos cursos. Os conteúdos que os professores desenvolvem em sala de aula necessitam passar por reflexões, problematização, reelaboração pelos estudantes, para se constituírem em conhecimentos.

De acordo com as orientações da Política e Diretrizes para o Ensino de Graduação e Sequencial da Unochapecó, uma das condições básicas para a construção de um processo de ensino e aprendizagem coerente e comprometido com a realidade em que os cursos estão inseridos

é a previsão ou planejamento de momentos específicos para reflexão e avaliação das ações, das condições e práticas propostas para o redimensionamento e encaminhamento dos cursos. Os procedimentos e orientações acadêmicas utilizados na Unochapecó, de acordo com o Estatuto, Regimento Geral e Manual de Normas e Procedimentos Acadêmicos, garantem um processo de gestão, avaliação e coordenação das ações interdisciplinares e demais atividades, contando com a integração do corpo docente, haja vista que seu comprometimento e empenho são indispensáveis para a consecução dos objetivos dos cursos.

O educador, enquanto profissional do ensino, é aquele que: - tem a docência como base da sua identidade profissional; - domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; - é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (Brzezinski, 1992, *apud* Unochapecó, 2012, p. 27).

A abordagem da profissionalidade docente, compreendida como eixo de teorização privilegiado, abarca proposições no âmbito do conhecimento profissional, científico, técnico e pedagógico: identidade profissional; compromisso sociopolítico; postura ética; reconhecimento social, etc. Nessa perspectiva, o professor idealizado deve apresentar o seguinte perfil tipológico: ser um profissional competente, comprometido, com postura ética, com reconhecimento social e com engajamento político. (Unochapecó, 2012). O professor é, pois, um agente dinamizador de conhecimentos indispensáveis para a rearticulação da vida societária. Não é, pois, uma figura associada a interesses alienígenas, mas passa a identificar-se como um protagonista da construção e da reconstrução cultural da comunidade em que atua (Secchi, 1997, pp. 71-81).

Em suma, pode-se dizer que os professores formados nesses cursos de licenciaturas deverão desenvolver capacidades e competências que os habilitem a: - elaborar projetos de pesquisa e levantamento de informações sistematizadas em sua área de formação específica; - elaborar e utilizar materiais didáticos específicos para uso nas suas escolas; - definir, organizar e implementar propostas curriculares adequadas aos níveis de ensino e aos interesses das suas comunidades (Grupionni, 2000).

Tendo por base o panorama de criação, implementação e organização das Licenciaturas Interculturais Indígenas da Unochapecó, ofertadas pela primeira vez em 2009, pode-se dizer que configuraram-se como pioneiras no Brasil, por: acontecer regularmente na aldeia/universidade, com estudantes matriculados, possibilitando a participação

efetiva da comunidade indígena. O seu surgimento ocorreu diante parceria entre universidade e comunidade regional (SEED, escolas, indígenas) ou, melhor dizendo, todos os processos pedagógicos propostos nos PPC dos cursos foram elaborados com professores, estudantes, lideranças indígenas, comunidades indígenas e representantes de entidades regionais como a Fundação Nacional do Índio (Funai), as Secretarias Municipais e Estadual de Educação e Áreas Acadêmicas da Unochapecó. Os princípios para o currículo dos cursos foram implementados com base em experiências das Licenciaturas Interculturais ofertadas no Brasil. O PPC foi organizado interdisciplinarmente contemplando formação geral e com terminalidades específicas em quatro áreas do conhecimento. Para isso, amparou-se em fundamentos como o respeito à pluralidade e à diversidade, por isso, não se trata de um documento pronto e acabado, ou para ser utilizado mecanicamente, e sim para ser reescrito, aprimorado e ampliado sempre que houver necessidades, conforme afirmado por seus elaboradores.

Outro aspecto que se destacou refere-se ao perfil docente exigido para a atuação nesses cursos, estabeleceu estreitos vínculos aos objetivos dos cursos, bem como ao perfil do profissional que se desejava formar. Esse objetivo centrou-se em preparar professores para promover, junto aos estudantes indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, bem como o respeito às suas particularidades linguísticas culturais.

Todavia, segundo Santos *et al.* (2019), um dos primeiros desafios é superar o preconceito que ainda se tem sobre a população indígena presente em toda América Latina, evidenciado principalmente no âmbito da educação. Porém, se as apelações à diversidade cultural, à interculturalidade e ao multiculturalismo tem conotações positivas quando aparecem em discursos e textos legais, o preconceito monocultural e etnocentrista prevalece em muitas de nossas formas de pensar e consequentemente em nossas práticas e atitudes cotidianas (2019, p.423).

Fronteiras interculturais: algumas dificuldades enfrentadas pelos cursos de ensino superior indígenas no Oeste Catarinense

O programa de licenciatura foi bem-sucedido em vários aspectos: conseguiu formar diversas turmas de professores que trabalham nas escolas cumprindo seu objetivo principal. Para isso, foi preciso resolver alguns problemas específicos, especialmente desenvolver uma estratégia para reduzir a evasão de estudantes indígenas ao ensino universitário.

O percentual de evasão de estudantes indígenas nas universidades da região Sul do Brasil chegava a 90% (Unochapecó, 2012). O mesmo

fenômeno ocorreu no ensino inicial e médio: se a criança ou jovem indígena precisar deixar sua comunidade para receber educação, o salto social e cultural é tão forte que a maioria desiste e apenas 10% alcançam resultados aceitáveis.

A principal estratégia para reduzir a evasão de alunos nesta região foi ofertar as Licenciaturas Interculturais nas Terras Indígenas. Ou seja, ao invés dos estudantes deixarem a terra indígena em direção à cidade, a universidade e seus professores vão para as terras indígenas para ministrar seus cursos.

Uma das causas da evasão é a dificuldade de deslocamento até a cidade. Para entrar ou sair dos territórios, é necessário percorrer vários quilômetros em estradas de terra que dificultam o trajeto, principalmente em dias de chuva. Outra causa da evasão é a fronteira cultural; porém, é menos visível e, portanto, mais difícil de passar. Por exemplo, muitas das estudantes são jovens mães ou estão em estado de gravidez, então a presença das crianças em sala de aula é frequente, e as saídas para fora da sala também, o que poderia ser um fator complicador em um espaço universitário regular. Diante dessa situação, as políticas destinadas a formar professores indígenas nas cidades apresentavam desistências e relatos de desconforto, mal-estar e exclusão. A fronteira econômica também é um fator que define a exclusão, a população indígena sobrevive com a agricultura de subsistência, venda de artesanato ou mão de obra não qualificada em empresas do agronegócio. O programa das licenciaturas interculturais faz esforços constantes para obter recursos que viabilizem o transporte, alimentação e formação extracurricular, etc. A estratégia projetada pela Unochapecó com o apoio financeiro da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina foi bem-sucedida, revertendo a evasão de estudantes indígenas das salas de aula da universidade. Para evidenciar, por exemplo, a primeira turma formada no ano de 2014 teve 60 alunos matriculados, 34 alunos receberam o diploma de Licenciado e o restante seguiu cursando as disciplinas faltantes. Ou seja, a porcentagem da evasão foi revertida, 90% mantiveram a regularidade e só o 10% abandonou o curso (Santos, Piovezana e Narciso, 2018).

Outro sucesso do programa consistiu no que chamamos de alfabetização intercultural dos professores participantes da licenciatura. Porque, paradoxalmente, quem tem a experiência mais intercultural nesse contexto é o estudante indígena que sempre viveu entre duas culturas e teve que mediar constantemente entre as práticas, costumes e idiomas de ambas. Por outro lado, para professores acostumados à educação no contexto universitário tradicional, frequentar uma escola de uma comunidade indígena implica reaprender o contexto e

fazer um esforço para adquirir a prática da mediação cultural, tomando cuidado para não fazê-lo de maneira colonial, mas descolonizando suas próprias práticas pedagógicas (Santos, Piovenzana e Narciso, 2018). No entanto, a estratégia projetada para o programa também envolve algumas dificuldades, como o risco que chamamos de “endogamia educacional”. No sentido de que, pelo curso ocorrer dentro da terra indígena tem-se a vantagem de reduzir drasticamente a evasão, mas a desvantagem de os alunos não transitarem a experiência de estar no contexto universitário que, embora geralmente hostil à cultura indígena, fornece certas habilidades importantes para um professor de ensino inicial ou médio, especialmente se ele ocupar cargos de gestão. Portanto, algumas estratégias foram elaboradas, especialmente nos períodos finais do curso. Os estudantes frequentavam a infraestrutura da Unochapecó na cidade, a fim de utilizar os laboratórios de informática para a elaboração do trabalho de conclusão do curso. Também, foram utilizadas as salas multimídias para conferências com povos de outros países e culturas, estreitando o diálogo intercultural entre os povos (Santos, Battestin e Reid, 2019).

Para seguir pensando

Sobre impactos da Licenciatura Intercultural na Formação de Professores Indígenas, constatou-se que o curso: a) proporciona a reflexão e o (re)encontro com a cultura indígena; o empoderamento coletivo dos estudantes por meio da apropriação do conhecimento científico produzido pela humanidade; b) a formação de grande número de professores indígenas na região oeste catarinense; c) grande parte destes está dando continuidade à sua qualificação, seja por meio de cursos, especialização ou pós-graduação; d) elevação do número de alunos nas escolas indígenas; e) melhorias na organização e gestão das escolas nas aldeias indígenas, dentre outros.

Os resultados podem ser considerados positivos e os impactos são visíveis, especialmente pelo número de graduados atuantes nas escolas. Até o ano de 1995 havia 200 alunos na Escola Caci que Vãinkrê, no primeiro semestre de 2017 existem aproximadamente 2.400 indígenas frequentando esta escola, na Educação Básica - Ensino Médio, Fundamental e escolas multisseriadas da Terra Indígena Xaçepé, e mais de 250 estão em Universidades, frequentando cursos de graduação e pós-graduação. Nas escolas indígenas, as aulas são ministradas por professores licenciados, grande maioria, indígenas Kaingang.

Por outro lado, também são enfrentadas muitas dificuldades pelos professores do curso, a saber: a) baixa estima e servilismo dos

indígenas em relação aos não-índios; b) perda da identidade e cultura indígena; c) pouco conhecimento da língua indígena; d) desistência do curso, por falta às aulas; e) falta de creche; extrema pobreza; concentração de terras nas mãos de poucos, dentre outros.

Ao fim e ao cabo, pode-se dizer que estes cursos revestem-se de um caráter de extrema relevância, uma vez que interagem de modo propositivo e participativo na formação desses novos agentes de produção e reprodução cultural, denominados professores indígenas. A Universidade, por seu turno, reveste-se também como um dos espaços privilegiados de interlocução com a diversidade cultural. É possível dizer-se, então, que, nestes cursos, as comunidades indígenas assumem-se enquanto protagonistas da diversidade cultural das sociedades contemporâneas. Precisamos seguir aprendendo, nos reinventando, lutando e buscando estratégias que possam ir ao encontro com os propósitos de um bem viver. O Brasil vive um momento político que não favorece a inclusão indígena nas políticas públicas. Esse é o nosso grande desafio, seguir lutando no processo de formação indígena, a fim de garantir seus direitos de formação e inclusão em todos os espaços que julgarem necessário.

Referências

- BATTESTIN, C. e C. G. Camargo, “Experiências interculturais: A marca do tempo Chronos vivenciada no Tempo Kairos”, in Pedro Canales Tapia e Mariana Moreno Castilho (org.), *Pueblos indígenas, colonialismo y subalternidad en América del Sur*, Santiago de Chile, Ariadna Ediciones, 2016, pp. 75-95.
- PIOVEZANA, L., *Território Kaingang na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul: Territorialidades em Confronto*, tese de doutorado, UNISC, Santa Cruz do Sul, 2010.
- RADIN, J. C., *A encomenda na colonização espanhola da América do Sul*. Joaçaba, Roteiro, 1992.
- RAMPINELLI, W. J. (org.), *Os 500 anos: A conquista interminável*. Petrópolis, Vozes, 1999.
- RCNEI - “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas”, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1998.
- SANTOS, J. A., C. Battestin e A. Reid, “El diálogo intercultural como método para articular una experiencia entre estudiantes de Brasil y el Reino Unido”, in *Revista de Faebra*, v. 28, N° 56, 2019, pp. 102-115, disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba>.
- SANTOS, J. A., L. Piovezana e A. Narciso, “Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo Kaingang”, in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 99, N° 251, 2018, pp. 189-204. Disponível em A. J. Santos, C. Battestin, D. Berisso e L. Piovezana, “O diálogo intercultural e decolonial do saber na formação de professores indígenas kaingang”, in *Perspectiva - Revista do centro de ciências da educação*, v. 37, N° 2, 2019, pp. 420-436, disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/2719/showToc>.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*, Governo do Estado de Santa Catarina, 2014.
- UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da região de Chapecó, *Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia: processo de reconhecimento do curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia*, Chapecó, Unochapecó, 2012.
- VEIGA, J., “*Organização social e cosmovisão Kaingang: uma introdução ao parentesco, casamento e nominação em uma sociedade Jê Meridional*”, dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.