



Docencia descolonial con estudiantes indígenas de la Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó- Unochapecó

*Decolonial teaching with indigenous students at the Community
University of the Region of Chapecó - Unochapecó*

*Docência decolonial com estudantes indígenas na Universidade
Comunitária da Região de Chapecó- Unochapecó*

CLÁUDIA BATTESTIN^a 

LEONEL PIOVEZANA^b 

ANDERSON LUIZ TEDESCO^c 

Resumen

Este texto busca presentar cómo ocurre la entrada de estudiantes indígenas en cursos de educación superior, los aspectos de la formación y la finalización del curso del proyecto intercultural de la Unochapecó. El objetivo es demostrar que el acceso a la educación superior fue posible a través de asociaciones institucionales y defensores de las causas de los pueblos originarios de la región, lo que permitió recursos del estado de Santa Catarina en forma de becas. Se trata de una investigación bibliográfica y documental, apoyada por varios autores y referencias que presentan subvenciones argumentativas para pensar en el contexto histórico y educativo de esta propuesta de escritura, también hizo uso de la investigación de

^a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, SC, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: battestin@unochapeco.edu.br

^b Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, SC, Brasil. Doutor em Desenvolvimento Regional, e-mail: leonel@unochapeco.edu.br

^c Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, SC, Brasil. Doutor em Filosofia, e-mail: anderson.tedesco@unochapeco.edu.br

intervención con la participación de profesores y prácticas pedagógicas descoloniales en las escuelas indígenas. Se observó que la enseñanza descolonial da lugar a debatir, reflejar y eliminar los prejuicios y formas de exclusión social perpetradas por los tiempos. Se concluye que es esencial en la enseñanza descolonial construir caminos formativos que se desarrollen en cursos interculturales problemáticas sobre el proceso de formación y empoderamiento de los graduados y la comunidad de pertenencia. Una educación descolonial es una fuerza impulsora para el empoderamiento personal, colectivo, comunitario, indenitario, cultural, político y social. Son factores determinantes en los caminos de inclusión y liberación del hacer político con causas indígenas.

Palabras clave: Enseñanza descolonial. Educación superior indígena. Formación de profesores.

Resumo

Este texto busca apresentar como ocorre a entrada dos estudantes indígenas nos cursos de ensino superior, os aspectos da formação e da conclusão do curso do projeto intercultural da Unochapecó. O objetivo é demonstrar que o acesso ao ensino superior foi possível por meio das parcerias institucionais e de defensores das causas dos povos originários da região, que possibilitou recursos provindos do estado de Santa Catarina em forma de bolsas de estudo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, apoiada em diversos autores e referenciais que apresentam subsídios argumentativos para pensar no contexto histórico e educativo desta proposta de escrita, também fez-se uso da pesquisa de intervenção com o envolvimento dos docentes e de práticas pedagógicas decoloniais nas escolas indígenas. Observou-se que a docência decolonial resulta em debater, refletir e eliminar preconceitos e formas de exclusão social perpetradas pelos tempos. Conclui-se que é fundamental na docência decolonial construir percursos formativos que desenvolvam nos cursos interculturais problematizações sobre o processo de formação e empoderamento dos egressos e da comunidade de pertencimento. Uma educação decolonial se constitui como propulsora de empoderamento pessoal, coletivo, comunitário, indenitário, cultural, político e social. São fatores determinantes nos caminhos da inclusão e da libertação do fazer político com as causas indígenas.

Palavras-chave: Docência Decolonial. Educação superior Indígena. Formação de professores.

Abstract

This text seeks to present how the entry of indigenous students in higher education courses occurs, the aspects of training and completion of the course of the intercultural project of Unochapecó. The objective is to demonstrate that access to higher education was possible through institutional partnerships and advocates of the causes of peoples

originating in the region, which enabled resources from the state of Santa Catarina in the form of scholarships. This is a bibliographic and documentary research, supported by several authors and references that present argumentative subsidies to think about the historical and educational context of this writing proposal, also made use of intervention research with the involvement of teachers and decolonial pedagogical practices in indigenous schools. It was observed that decolonial teaching results in debating, reflecting and eliminating prejudices and forms of social exclusion perpetrated by the times. It is concluded that it is essential in decolonial teaching to build formative paths that develop in intercultural courses problematizations about the process of formation and empowerment of graduates and the community of belonging. A decolonial education is a driving force for personal, collective, community, indenitarian, cultural, political and social empowerment. They are determining factors in the paths of inclusion and liberation of political doing with indigenous causes.

Keywords: Decolonial teaching. Indigenous higher education. Teacher training.

Introdução

El texto presenta un marco teórico, relatos de caminos construidos por estudiantes indígenas que cursaron carreras interculturales ofrecidas por la Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó - Unochapecó, también incluye investigación de intervención con la oferta de cursos de titulaciones interculturales en alianza con líderes de comunidades indígenas, departamentos de educación municipales y estatales y con profesores investigadores de Universidades, se evidenció el acceso a la educación, a través de proyectos específicos, con recursos económicos para toda la logística operativa (becas para estudiantes), posibilitó la inclusión en la educación superior con frecuencia regular en diferentes espacios dentro de las Tierras Indígenas, intercalados con clases presenciales en laboratorios y cursos sociointeractivos mensuales en la Universidad. Todo eso esta de acuerdo a lo que la Referencia Nacional de Currículo para Escuelas Indígenas -RCNEI, propone para los maestros indígenas, “ofrecer formación de educadores capaz de asumir estas tareas y técnicos capaces de apoyarlas y habilitarlas” (BRASIL, 1998, p. 13).

El proyecto pedagógico, la Universidad que se desarrolla en las comunidades indígenas, los métodos de enseñanza intercultural y las evaluaciones inclusivas, fueron determinantes para la permanencia de los estudiantes hasta la finalización de sus cursos. Problematizar desde estos factores y las territorialidades que se

establecieron en el período de los cinco años de egreso, implica observar cómo los estudiantes fueron manifestando sus motivaciones y empoderamiento personal, colectivo, comunitario, identitario, cultural, político y social (JAEGGER, 2008).

Cabe señalar que las trayectorias y trayectorias de las luchas por la causa indígena aparecen mucho antes del inicio de las titulaciones. Los proyectos presentados para mejorar las acciones educativas escolares, como la investigación de intervención y la acción de los movimientos sociales, comienzan a mediados de los años setenta y ochenta del siglo XX, con varios trabajos desarrollados en la región¹.

Los indígenas se mantuvieron alejados de las universidades durante muchas décadas, no solo en la región oeste del estado de Santa Catarina, sino en todo Brasil, un país en el que la exclusión se agravó enormemente en cuanto al acceso a la educación y las libertades personales. Las primeras becas garantizadas para pueblos indígenas, como derecho, fueron a través de la Fundación Nacional Indígena (FUNAI) en alianza con instituciones comunitarias que subsidiaban el 75% del total económico del curso. En este movimiento, los primeros indígenas llegaron a las Universidades del oeste de Santa Catarina, sin embargo, con las dificultades de acceso, y el prejuicio vivido en estos espacios, la deserción, la deserción escolar fue casi total. Una de las luchas por el reconocimiento y el respeto fue contribuir al empoderamiento de estos jóvenes, para que pudieran comprender su aprecio en los espacios ocupados (JAEGGER, 2008).

Con la concepción de que el empoderamiento de las personas se construye en las territorialidades, es decir, en las relaciones de poder que se establecen entre pares de luchas en diferentes espacios y por diferentes culturas, apostamos por la educación, el conocimiento y la formación de sujetos. Es notorio observar este movimiento en las trayectorias de los egresados, desde que comenzaron a asumir posiciones de liderazgo, posiciones efectivas en las escuelas, en la gestión y en la representatividad comunitaria. Empoderar e incluir la gente a partir da la

¹Entre tantos movimientos, destacamos a dissertação intitulada "Educação e Cultura" (2000) e da Tese sobre o "Território *Kaingang* na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul: Territorialidades em Confronto" (2010), autoria do Professor Leonel Piovezana, apresentadas na Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, inaugurando com maior afincio, os desafios dos povos *Kaingang*.

implementación de proyectos y desarrollo dentro de las comunidades indígenas, implica construcción e idealización colectiva (SANTOS *et al.* 2018).

Según Demo (1996), la conquista del derecho de ciudadanía, su universalización, es uno de los principales temas políticos discutidos en el mundo, siendo el componente fundamental del desarrollo humano. Es decir, la ciudadanía presupone el Estado de derecho, que parte, al menos en teoría, de la igualdad de todos ante la ley y del reconocimiento de que el ser humano y la sociedad son titulares inalienables de derechos y deberes. En relación a los derechos, están los llamados “derechos humanos”, que hoy nos parecen obvios, pero cuya conquista tomó miles de años, y que reflejan la síntesis de todos los derechos imaginables que las personas pueden poseer. En relación a los deberes, aparece, sobre todo, el compromiso comunitario de cooperación y corresponsabilidad, un ejercicio democrático eminente.

La democracia debatida, participativa y basada en leyes específicas va tomando forma y los derechos humanos están tomando forma, ya sea por la convivencia entre familiares indígenas, sea por las relaciones que se establezcan o no con otras comunidades. Una de las necesidades relacionadas con la reestructuración del órgano indígena es posibilitar la sustitución del antiguo modelo de indígena, caracterizado por el paternalismo y el clientelismo, en el que se trata a estos pueblos como una realidad genérica, en la que las diferentes realidades son contempladas por distintas formas de planificación y experiencias indígenas.

Es importante destacar que los caminos metodológicos de este escrito son “[...] un conjunto de prácticas interpretativas que dan visibilidad al mundo. Estas prácticas transforman el mundo en una serie de representaciones [...]” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Así, la investigación de intervención hizo posible darse cuenta de que las experiencias educativas decoloniales entre profesores y estudiantes indígenas confirman la declaración de Minayo (2001, p. 17) de que: “nada puede ser intelectualmente un problema si no era, en primer lugar, un problema de vida práctica”. En este sesgo, la educación con empoderamiento e inclusión de sus sujetos, creemos, es el camino, tanto para la búsqueda de la representación del profesorado, como para dar un mínimo de cuenta de las demandas socioculturales que carecen de conocimiento y experiencia histórica con y de los pueblos originarios.

Inclusión por el derecho a la tierra

Durante las clases con los estudiantes indígenas escuchamos muchas veces que a Tierra como territorio es la Madre, y las territorialidades son las que mantienen a los pueblos originarios en la búsqueda y en la lucha constante por la tierra. La tierra es una lucha constante, ya que el espacio de habitación ocupado por los pueblos indígenas en Brasil sigue siendo una ilusión. Asegurar el mantenimiento de los territorios ya regularizados también es un desafío, ya que las amenazas y disturbios avanzan en el escenario brasileño, haciéndose eco de la idea de que “hay mucha tierra para los indios”. Este enunciado utilizado por los movimientos conservadores, indica el movimiento de exploraciones e invasiones que se inició con la llegada del colonizador en el siglo XV, y que aún está presente, por ejemplo, en el oeste de Santa Catarina — Brasil.

Según Piovezana (2010), el contacto del sur de la India con la sociedad circundante comenzó a fines del siglo XVIII y tuvo lugar a mediados del siglo XIX, cuando los primeros líderes políticos tradicionales (Põ'í o Rekakê) aceptaron aliados. conquistadores blancos (Fóg), convirtiéndose en capitanes. Estos capitanes fueron instrumentales en la pacificación de decenas de grupos retirados, que fueron superados entre 1840 y 1930. Entre los desarrollos de esta historia, se destaca el proceso de expropiación e intensificación de conflictos, no solo con los invasores de sus territorios, sino también dentro -Grupos Kaingang, ya que el faccionalismo, característico de los grupos Jê, se vio potenciado por el contacto con la sociedad circundante, principalmente de los descendientes de inmigrantes italianos y alemanes del Estado de Rio Grande do Sul.

Los Kaingangs son la principal sociedad ge en el sur de Brasil, su territorio tradicional incluía los estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul y la provincia argentina de Misiones. Su economía se basaba en la caza, la recolección, la pesca y la agricultura complementaria. Los primeros contactos registrados son de misioneros jesuitas españoles en 1626, que intentaron sin éxito reducirlos en la misión de Guairá. Recién a finales del siglo XVIII, el interés

económico y político empezó a llevar a los portugueses a entrar en su territorio donde se enfrentaron a una obstinada resistencia (PIOVEZANA, 2010).

La colonización se llevó a cabo en el marco de una guerra justa contra los "indios bárbaros" que podían ser detenidos y esclavizados. Una etapa posterior a la guerra, continúa con la ocupación pastoril y la sucesiva extensión a otros territorios, como Campo de Palmas en el actual oeste de Santa Catarina y Campos de Nonoi. A partir de 1850 se inicia la penetración del territorio en el centro-norte de Paraná y desde el sur de Río Grande a medida que se amplía la frontera agrícola y pastoral impulsada por la inmigración extranjera. La violencia de la ocupación luso-brasileña fue generalizada contra sus oponentes, aunque con frecuencia fue practicada por grupos indígenas sometidos o aliados de los ocupantes.

Otro factor importante en el Sur fue la expansión de la yerba mate en el estado de Paraná y la producción de café en el sur de São Paulo, impulsando aún más la ocupación del territorio que aún estaba "libre". Es importante resaltar que muchas reservas indígenas fueron creadas a partir de principios del siglo XIX como áreas de caza y recolección y la población se redujo a eso, sin embargo, con el interés económico de estas tierras, fueron expropiadas y los pueblos indígenas fueron expulsados de sus territorios (VEIGA, 1994).

Según las publicaciones de FUNAI (2009), el reconocimiento de los pueblos indígenas como realidades sociales diferentes, en la Constitución Federal de 1988, no puede dissociarse de la cuestión territorial, dado el papel relevante de la tierra para la reproducción económica, ambiental, física y cultural. Tanto es así, que el texto constitucional aborda de manera destacada este tema, presentando, en el párrafo 1 del artículo 231, el concepto de tierras tradicionalmente ocupadas por los indígenas, definidas como: las "habitadas permanentemente por ellos, las utilizadas para sus actividades productivas, los imprescindibles para la preservación de los recursos ambientales necesarios para su bienestar y los necesarios para su reproducción física y cultural, según sus usos, costumbres y tradiciones". Tierras que, según el inciso XI del artículo 20 del CF, "es un Uniao "y que, por el §4º del art. 231, son" inalienables e indisponibles y los derechos sobre ellos imprescriptibles ". Si bien los indígenas ostentan la posesión permanente y el "goce exclusivo de las riquezas de los suelos,

ríos y lagos" existentes en sus tierras, según el párrafo 2º del Art. 231 de la Constitución, constituyen patrimonio de la Unión. Y, como bienes públicos De uso especial, las tierras indígenas, además de ser inalienables e indisponibles, no pueden ser utilizadas por ninguna especie que no sea la propia indígena.

El proceso de demarcación es el medio administrativo para explicar los límites del territorio tradicionalmente ocupado por los pueblos indígenas. Es deber de la Unión Federal, que busca, con la demarcación de tierras indígenas:

- a) saldar una deuda histórica con los primeros habitantes de estas tierras;
- b) brindar las condiciones fundamentales para la supervivencia física y cultural de estos pueblos; y
- c) preservar la diversidad cultural brasileña, todo ello de conformidad con lo que determina el caput del artículo 231 de la Constitución Federal.

Siempre que una comunidad indígena tenga derechos sobre una determinada área, en los términos del § 1 del artículo 231 de la Constitución, la autoridad pública será la encargada de identificarla y delimitarla, de realizar la demarcación física de sus límites, de registrarla. en las oficinas de registro de la propiedad inmobiliaria y protegerlo. Estos actos están vinculados al caput del artículo 231 y, por ello, la Unión no puede dejar de promoverlos. Las disposiciones legales vigentes son, por sí mismas, suficientes para garantizar el reconocimiento de los derechos indígenas sobre las tierras tradicionalmente ocupadas por indígenas, independientemente de su demarcación física. Sin embargo, la acción de demarcación es fundamental y urgente como un acto gubernamental de reconocimiento, con el objetivo de precisar el alcance real de la posesión indígena a fin de asegurar la protección de los límites demarcados y permitir la remisión del tema territorial nacional.

La regularización de las tierras indígenas, a través de la demarcación, es de fundamental importancia para la supervivencia física y cultural de los diversos pueblos indígenas que viven en Brasil, por lo que esta ha sido su principal demanda. Se sabe que asegurar el derecho a la tierra para estas poblaciones significa no solo asegurar su subsistencia, sino también garantizar el espacio cultural necesario para actualizar sus tradiciones, un proceso de inclusión. Otro aspecto a mencionar, que se evidencia, es el hecho de que la defensa de los territorios indígenas garantiza la

preservación de un gigantesco patrimonio biológico y de conocimientos ancestrales que poseen las poblaciones. La protección de las tierras indígenas es, por tanto, una medida estratégica para el país, ya sea porque garantiza los derechos de los pueblos, bien porque están garantizados los medios de su supervivencia física y cultural, y también porque la protección de la biodiversidad brasileña y lo conocimiento que permite su uso racional. La realización del derecho territorial indígena y la preservación de estas poblaciones en sus lugares tradicionales ha sido, y sigue siendo, hoy una garantía de la integridad de los límites territoriales brasileños. (FUNAI, 2009).

Los Kaingang (re) existen, prueba de ello, es la lucha constante por la tierra, por sus territorios tradicionales. Ellos se distribuyen en 4 estados, la situación de las comunidades presenta las más variadas condiciones, sin embargo, su estructura social y sus principios cosmológicos continúan vigentes, siempre actualizados por las diferentes coyunturas por las que atraviesan. La tierra es mucho más que un medio de subsistencia, “representa el sustento de la vida social y está directamente vinculada al sistema de creencias y conocimientos. No es solo un recurso natural, y tan importante como éste, es un recurso sociocultural” (RAMOS, 1995, p. 03). Es en esta dimensión que la inclusión comienza con el derecho a la tierra, sin él se puede avanzar poco en los procesos educativos.

La importancia de la territorialización en las comunidades indígenas: espacios formativos

En los aspectos educativos, se aprecian grandes avances en un corto período de tiempo (1995-2020), tanto en la formación como en el desempeño y transformaciones resultantes del conocimiento y el desarrollo de la actividad socioeconómica y política en las comunidades indígenas. En esta perspectiva, el desarrollo se convierte en el espacio para el ejercicio de la ciudadanía, es decir, la viabilidad del territorio desde el punto de vista social, cultural, educativo y ambiental, depende de las relaciones que establezca la escuela, la universidad y la comunidad, ya sea a través del hacer, pensar y relacionarse con el medio ambiente.

A partir de la década de 1970, con la escritura del idioma Kaingang a través de la educación religiosa formal, las comunidades indígenas comenzaron a ser percibidas como una etnia con su propio idioma. Recién a partir de 1990 se inició la formación, formación y cursos bilingües específicos, teniendo a la Universidad de Ijuí (RS) como pionera (FERNANDES, 1999). Con las transformaciones ocurridas en el profesorado al interior de las Comunidades Kaingang, la atención a las especificidades educativas y culturales adquirió dimensiones de demanda y la revitalización de los procesos educativos y la formación de profesionales para atender las diferentes áreas socioeconómicas y políticas de las Tierras Indígenas. Se construyen centros educativos, culturales y escuelas con un currículo específico dentro de las principales Tierras Indígenas de la región; también, cursos de educación básica y media y, en 2009, se matricularon 86 estudiantes en la educación superior en instituciones de la región, en las más diversas áreas del conocimiento.

En agosto de 2009 llega la primera Universidad al interior del Territorio Indígena. El Estado de Santa Catarina, en alianza con la Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó, comenzó a ofrecer cursos en forma regular y presencial de Licenciatura Indígena, con capacitación en las áreas de ciencias humanas y sociales; pedagogía; ciencias naturales y matemáticas; artes, lengua y literatura. En septiembre de 2009, la Universidad Federal de Santa Catarina -UFSC aprobó cuatro cursos más a través del Programa de Licencias Indígenas del Ministerio de Educación - PROLIN, los cursos fueron modulares y también se administraron presencialmente, en las comunidades y la Universidad (JAEGER, 2008).

Con el aumento de la demanda y la necesidad de seguir ofreciendo formación a las personas, Unochapecó vuelve a ofrecer setenta plazas para la educación intercultural, con una tasa de éxito del 90%, es decir, la deserción ha disminuido considerablemente. En 2019, ciento ochenta y seis estudiantes de las tierras indígenas del municipio de Ipuaçú (SC) y municipio de Chapecó, comenzaron a estudiar Pedagogía, Biología y el tan esperado curso de Educación Física, con un plan de estudios específico y diferenciado.

Todos estos procesos han motivado el desarrollo de múltiples acciones políticas, socioeconómicas, culturales y ambientales dentro de las comunidades

indígenas y en la territorialización de sus intereses, lo cual se hizo más evidente a partir del momento en que los estudiantes comienzan a gestionar la escuela y el proceso enseñanza-aprendizaje. La escuela se convierte en el espacio de discusiones y reuniones comunitarias. Boaventura de Souza Santos (2001) percibe la territorialización desde los movimientos indígenas y estos movimientos nacen instrumentalizados en los procesos de educación escolar.

En este sentido, la educación escolar presente en las tierras indígenas de la Mesorregión Grande Fronteira do Mercosul es la que mueve y organiza de cierta manera, sectores de producción y desarrollo social. Con la creación de territorios etnoeducativos abre espacio a otras formas de territorialización para la viabilidad y el desarrollo sociocultural, económico y ambiental. En el caso de la educación, los territorios favorecen la organización de una serie de acciones, entre ellas, la formación de docentes, profesionales de diferentes áreas del conocimiento, definición de salarios, incluso la creación de materiales didácticos.

De ahí toda la importancia de crear la formación del profesor para escuelas indígenas, pues lo mismo deberá conforme dita RCNEI, “convertirse en un interlocutor entre las aspiraciones de la comunidad, las otras sociedades y la escuela, como representante de apoyo a la transmisión y creación cultural: incorpora y socializa la escritura y otros instrumentos, recursos de expresión y comunicación cultural (BRASIL, 1998, p. 43).

Muy importante, es la formación de agentes que actúen en los procesos de desarrollo y en garantizar la calidad de vida de los pueblos indígenas. La educación escolar en todos los niveles tiene esta importante tarea de informar y capacitar para el ejercicio de la ciudadanía plena, sin excepción, de todos los pueblos indígenas (JAEGER, 2008). El sindicato define las políticas, construye acuerdos, pactos con los estados. En esta segunda década del siglo XXI, la educación escolar indígena vive la estructura de la educación escolar brasileña y no está claro cómo funciona. Provoca la fragmentación de la realidad y nada tiene que ver con las territorialidades de los pueblos indígenas.

La propuesta es una nueva herramienta de gestión, verificando la territorialidad de los pueblos indígenas. Es necesario trabajar en los territorios de

gestión étnica para establecer, respetar la territorialidad. Las relaciones individualizadas, unilaterales, fragmentadas dan resultados sumamente diferentes y desiguales y no como segmento y gestión de territorialidades. La propuesta es la de una gestión con derechos que garanticen las especificidades de cada pueblo, basada en la creación de una colegiata del territorio étnico educativo.

La responsabilidad de la provisión de educación indígena es del Estado y está en condiciones de trabajar en las territorialidades y proporcionar toda la infraestructura. Los territorios etnoeducativos aparecen como una herramienta de gestión, para viabilizar estos temas. Lo que proponen los indígenas es que estos territorios etnoeducativos sean posibles desde los estados y que la formación sea de calidad. Los diversos cursos de educación superior indígenas desarrollados con universidades dentro de las comunidades indígenas son ejemplos de conquistas y territorialidades, y el predominio tanto de indígenas como de otras etnias, como los quilombolas, enfatiza que los grupos humanos quieren sus territorios y las políticas deben partir de la territorialidad de cada pueblo.

Para que la educación cumpla su rol, el Instituto Socioambiental anuncia el 20 de noviembre de 2009 que los pueblos indígenas reclaman una educación diferenciada, multilingüe e intercultural, además, que la educación escolar indígena es un derecho, pero tiene que ser nuestra manera. Este fue uno de los motivos planteados por el movimiento indígena durante la I Conferencia Nacional de Educación Escolar Indígena, realizada entre el 16 y el 20 de noviembre, en Luiziziânia (GO), a 60 km de Brasilia. La conferencia abrió un espacio de diálogo entre pueblos y organizaciones indígenas, universidades, instituciones indígenas, sociedad civil organizada y agencias gubernamentales, para la elaboración de un conjunto de lineamientos que orienten las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas. (PIOVEZANA, 2010).

El Territorio Kaingang en la Gran Fronteira del Mercosur Mesorregión es estratégico para el desarrollo de territorios etnoeducativos porque tiene el mayor número de habitantes indígenas en el sur de Brasil. Debido a la diversidad cultural entre etnias indígenas y no indígenas, los enfrentamientos son inevitables y, a

medida que cada grupo se identifica y territorializa, surgen nuevos conflictos, lo que obliga al Estado a vigilar la injerencia intragrupal.

Desde la creación del Servicio de Protección India -SPI, reemplazado por FUNAI² en 1967, la educación escolar indígena se vinculó a estas agencias gubernamentales. Vale la pena recordar que el Servicio de Protección Indígena (SPI) fue creado por el Decreto Ley núm. 8.072, del 20 de junio de 1910, con el objetivo de ser el organismo del gobierno federal encargado de ejecutar la política indígena. Su objetivo principal era proteger a los indígenas y, al mismo tiempo, asegurar la implementación de una estrategia de ocupación territorial del país, pero lamentablemente eso no fue exactamente lo que sucedió.

A partir de 1988, la educación comenzó a ser dirigida por los departamentos de educación municipales y estatales y, a mediados de la década de los noventa, se iniciaron las discusiones sobre una educación diferenciada e intercultural para las comunidades indígenas, con respecto a las especificidades de cada grupo étnico.

En 2009, secretarios y técnicos de los departamentos de educación estatales discutieron las principales demandas de la educación escolar indígena en la sede del Consejo Nacional de Educación, en Brasilia. Entre los temas tratados estuvieron: Conferencia Nacional de Educación Escolar Indígena (CONEEI), Plan de Acción Indígena (PAR), territorios etnoeducativos, Censo Escolar Indígena, Programa de Apoyo a la Educación Superior y Pregrado (PROLIND) y modelos de contratación de docentes indígenas.

La Conferencia Nacional de Educación Indígena tuvo como objetivo esbozar los lineamientos para una política de educación escolar que responda a las especificidades de las comunidades indígenas. Para ello, se realizaron conferencias preliminares locales, en las propias escuelas indígenas, y regionales, involucrando a varios grupos étnicos. El tema central de los debates fue “Gestión territorial y afirmación cultural”. Fueron cinco ejes temáticos: educación y territorialidad; políticas pedagógicas escolares, ciencia pedagógica y pedagogía indígena; gestión y

² Em 5 de dezembro de 1967, quando o regime militar já havia se instalado no Brasil, o SPI foi extinto, após uma devassa que acabou por apontar uma série de irregularidades em sua administração, tendo sido criada para substituí-lo a FUNAI.

financiación de la educación; participación y control social; lineamientos para la educación escolar indígena.

La presencia de la escuela en estos territorios es en sí misma un desafío, en el sentido de que es una institución del estado moderno, en un territorio perteneciente a una comunidad indígena que, hasta hace poco, todavía eran cazadores-recolectores, y ahora son agricultores y productores. subsistencia. Por tanto, las reglas, los objetivos, la organización de la escuela es diferente a la organización de la sociedad en la que se inserta. Desde finales del siglo XX, la constitución ha reconocido el derecho de los pueblos indígenas a educarse en su idioma, cultura y tradiciones, que paradójicamente no son el idioma, la cultura y las tradiciones que promueve la escuela. (BATTESTIN; CAMARGO, 2016).

La escuela indígena es el espacio de discusión, encuentro y definición de políticas para el mantenimiento de la cultura, la formación de líderes y la construcción de nuevos conocimientos, procesos que garantizan la territorialización y la territorialidad.

La legislación no existe en lo que es bilingüe o bilingüe, pero es una cuestión de contextualización y formación y necesidades culturales. La educación ocupa un lugar destacado en la Comunidad Indígena, y la escuela es el espacio de encuentro, encuentro y toma de decisiones de los líderes. La escuela pública es responsable de los contratos de trabajo mejor remunerados dentro de las tierras indígenas. Incluso con funcionarios y maestros designados por los jefes, se está reconociendo la formación y los conocimientos, cuando específicos, como la enseñanza bilingüe y las titulaciones para la formación de maestros indígenas (BRASIL, 1998).

En este sentido, ejercer la ciudadanía es exigir derechos, denunciar abusos, actuar contra la ineficiencia y el descuido de los entes oficiales, exigir una mejor calidad de vida, entre otras actitudes; sin embargo, esto no debe confundirse con revuelta, indisciplina o desobediencia civil. Por tanto, hacer explícita la ciudadanía también implica dimensionarla desde la realidad económica, política y social. La ciudadanía emancipada es un instrumento que ayuda a la destrucción de la pobreza política, construye competencias alternativas, proclama la necesidad de organización política y colectiva. El estado está en el servicio público y su tamaño es legítimo.

Vale la pena recordar aquí la diferencia en el trato a los pueblos indígenas en Brasil, cuando había una “necesidad” de un tutor, en este caso Funai. Cabe recordar que la Constitución Federal de 1988 reconoce a los pueblos indígenas el derecho a la diferencia en forma de alteridad cultural: los pueblos indígenas ya no son considerados como una “especie en peligro de extinción” sino a ser reconocidos a través de su organización social, costumbres, idiomas, creencias y tradiciones. Según el art. 22, la Unión será la encargada de legislar sobre los pueblos indígenas el uso de sus lenguas maternas y sus propios procesos de aprendizaje, siendo el Estado el responsable de velar por las manifestaciones de estas culturas (art. 215).

Los pueblos indígenas tienen sus derechos reconocidos en la Constitución Federal, que reconoce explícitamente “su organización social, costumbres, idiomas, creencias y tradiciones, y los derechos originarios sobre las tierras que tradicionalmente ocupan, y la Unión es responsable de demarcarlas, protegerlas y hacerlas respetar. todos sus bienes” (art. 231).

Cada pueblo indígena tiene el derecho constitucional de utilizar su lengua materna indígena en la comunidad, en la escuela, es decir, en el proceso oral y escrito de todos los contenidos curriculares, así como en el desarrollo y reelaboración de las dinámicas de conocimiento de su lengua y formas de expresión, así como en su posición frente a la situación de contacto, trabajando en su realidad y abriendo el camino para la discusión, como se indica a continuación, de los artículos de la Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988, relativos a los indígenas.

Art. 210 - Se fijarán los contenidos mínimos de la educación básica, a fin de asegurar la formación básica común y el respeto de los valores culturales y artísticos, nacionales y regionales.

§ 2º La educación primaria regular se impartirá en portugués, asegurando a las comunidades indígenas también el uso de sus lenguas maternas y sus propios procesos de aprendizaje.

Art. 216 - Propiedad de carácter material e inmaterial, individualmente o en conjunto, portadores de referencia a la identidad, a la acción, a la memoria de los diferentes grupos que conforman la sociedad brasileña, que comprenden:

I - formas de expresión;

II - las formas de crear, hacer y vivir;

III - creaciones científicas, artísticas y tecnológicas;

§ 1 El poder público, con la colaboración de la comunidad, promoverá y protegerá el patrimonio cultural brasileño, a través de inventarios, registros, vigilancia, revocatoria expropiatoria y otras formas de cautela y preservación.

Art. 231 - Se reconoce a los indígenas por su organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones, y los derechos originarios sobre las tierras que tradicionalmente ocupan, y corresponde a la Unión demarcar, proteger y hacer respetar todos sus bienes. (BRASIL, 1988).

La Constitución del Estado de Santa Catarina reafirma en su artículo 192 las garantías expresadas en la Constitución Federal a los indígenas, complementando en un solo párrafo que "el Estado asegurará a las comunidades indígenas [...] protección, asistencia social, técnica y de salud, sin interferir con sus hábitos, creencias y costumbres"

Artículo 192 - El Estado respetará y hará cumplir en su territorio, los derechos, bienes materiales, creencias y tradiciones y todas las garantías dadas a los indígenas en la Constitución Federal. Párrafo único - El Estado garantizará a las comunidades nativas de su territorio, protección, asistencia social, técnica y sanitaria, sin interferir en sus hábitos, creencias y costumbres (SANTA CATARINA, 2011, p. 121-122).

La Constitución Federal (1988) reconoce la diversidad y especificidad sociocultural que caracteriza la existencia de estos grupos, otorgando a los indígenas el derecho a una escuela con procesos diferenciados, que buscan la valorización de los conocimientos tradicionales, naturales y actuales en estas sociedades, y les brindan las condiciones para enfrentar contacto con otras sociedades. Como personas y copartícipes del conocimiento producido y acumulado por la humanidad, los pueblos indígenas buscan asegurar y recuperar territorios y territorialidades que siempre han estado en la génesis de su pertenencia.

Los territorios etnoeducativos son espacios de conquistas y han propiciado la manifestación y los deseos de todos los pueblos del país, si bien, analizando manifestaciones de representantes de diversas etnias, estos territorios fueron creados sin mucha discusión y conocimiento de las bases. Cada pueblo indígena tiene su realidad, sus costumbres, su cultura y sus propias formas de educación, que no necesariamente necesitan del modelo nacional para el desarrollo de sus intereses. Estos pueblos creen que necesitan conocer otras realidades, otras formas de

garantizar la vida y es a través del conocimiento, a través de la educación formal, que alcanzarán más fácilmente estos propósitos; para ello, la escuela y la Universidad son importantes como espacios de formación.

Los desafíos y posibilidades de una educación descolonial para estudiantes indígenas

Uno de los principales desafíos de la educación descolonial en el oeste de Santa Catarina y quizás en toda América Latina es la formación de maestros de las comunidades donde actuarán como educadores. Esto plantea una serie de desafíos teóricos sobre quién forma a los formadores, es decir, los docentes y estudiantes indígenas que viven constantemente en la frontera entre culturas, viven el desafío intercultural. Pero también hay una serie de problemas prácticos: ¿dónde se forman los profesores indígenas, se forman con el mismo programa de estudios que un profesor no indígena, se utilizan los mismos criterios de evaluación? ¿El mismo plan de estudios? La publicación de RCNEI de 1998, justifica que es también tarea de los profesores “identificar y proponer algunas de las respuestas a los nuevos problemas generados por la mayoría con lo que a menudo se llama una sociedad nacional en su Diversidad. (BRASIL, 1998, p.43). Este Es un desafío importante que buscamos cada vez más dialogar con los estudiantes de las licenciaturas interculturales indígenas.

Muchos de los retos que se presentan, tanto teóricos como prácticos, son inherentes a toda práctica educativa y la mayoría se resuelven de forma muy pragmática durante las actividades diarias. En el proceso de implementación de la carrera Intercultural de Unochapecó, se resolvieron una serie de problemas prácticos desde la perspectiva pedagógica de Paulo Freire reinterpretados desde las necesidades de una educación intercultural y descolonial, por ser una perspectiva político-pedagógica que se desconoce neutral, pero comprometido con la realidad de las comunidades con las que opera, porque valora el diálogo y la escucha de los estudiantes y parte de las necesidades reales de esa comunidad (SANTOS et al. 2018).

Intercultural porque el diálogo no es solo entre profesores y alumnos, sino también entre diferentes culturas, entre diferentes lenguajes, costumbres y realidades. Es decolonial porque el objetivo es revertir al máximo la herencia colonial que apunta a la población indígena como inculta e imposible de educar, en una perspectiva que valora la cultura y los saberes tradicionales y desde allí propone un diálogo equilibrado con los saberes de la sociedad circundante.

Uno de los principales desafíos para la implementación de la educación intercultural es la formación de docentes de las comunidades, pero a la vez inmersos en la cultura universitaria y con escolaridad suficiente para trabajar en escuelas de comunidades indígenas con un nivel similar al de las escuelas fuera de ellas. Es decir, formar docentes que pertenezcan a las comunidades, pero que sean capaces de sintetizar la cultura circundante para acercarla y colocarla en un diálogo horizontal con sus propias culturas.

La alternativa que parecía más adecuada y factible ante la demanda de formación era ofrecer plazas en las universidades para la formación de maestros indígenas pertenecientes a las comunidades, o incluso ofrecer cursos específicos para maestros indígenas en universidades o institutos de formación de la región. Esta política se aplicó según Santos et al. (2018) en la región Oeste de Santa Catarina, pero resultó insuficiente porque la tasa de deserción de estudiantes indígenas de comunidades en educación no intercultural es muy alta, llegando al 90% de los estudiantes. Así, tomar clases en la comunidad, incluye a los estudiantes, ya que están en su propio “hogar”, es decir, en su comunidad.

Figura 1 - Vista parcial de la escuela Cacique Vanhkre y el centro cultural de Terra Indígena Xapecó, donde se imparten las titulaciones



Fuente: Acervo de los autores, 2018.

Para explicar las dificultades de acceso, utilizamos el concepto de "fronteras" físicas, culturales y sociales. Los límites físicos son los más evidentes, las comunidades indígenas del occidente de Santa Catarina están distribuidas en el área rural. Para entrar o salir es necesario recorrer varios kilómetros por caminos de tierra que normalmente no presentan las mejores condiciones. Hay un interior y un exterior físico y territorial. Este límite físico es el más obvio y el más fácil de resolver. Unochapecó, por ejemplo, dicta el curso dentro del territorio de las comunidades indígenas, y con la disponibilidad de transporte gratuito, todos los estudiantes tienen acceso y la posibilidad de llegar a las escuelas donde se imparten las clases. Aun así y no se resuelve del todo el absentismo, es necesario por tanto mantener contactos fluidos con los líderes comunitarios para que promuevan la asistencia escolar.

Las clases de pregrado se realizan de forma intensiva y presencial los viernes y sábados, lo que facilita el trabajo de los estudiantes durante la semana, concentrando así las dos clases. La carga de trabajo es de 4.215 horas, con una duración de 10 semestres y con sesenta plazas para formación general. El curso otorga el título de

grado en diferentes áreas: pedagogía, matemáticas y ciencias naturales; Humanidades y Ciencias Sociales; lenguas, arte y literatura (UNOCHAPECÓ, 2012). Los contenidos son equivalentes a cursos para no indígenas. Sin embargo, existe una directiva para adaptarlos de la mejor manera posible al contexto cultural, social, económico y geográfico en el que trabajarán los futuros profesores.

La formación de maestros indígenas es una política articulada por la Secretaría de Educación del Estado de Santa Catarina. Al ordenamiento federal (la Constitución Federal de 1988 reconoce Art. 231, Decreto Presidencial No. 26 de 1991, y Ordenanza 559) se suma el reglamento del Estado de Santa Catarina que en su Constitución (Art. 210) garantiza a las comunidades que los pueblos indígenas usen y enseñen en sus lenguas maternas, así como en sus propios procesos de aprendizaje (UNOCHAPECÓ, 2012).

Como señalamos, poner en práctica estos principios es un gran desafío. La Secretaría de Estado de Educación, Cultura y Deportes de Santa Catarina, con base en este reglamento, propuso los lineamientos básicos para la educación escolar de los pueblos indígenas que atiendan los intereses de las comunidades. Ante la falta de docentes indígenas en las comunidades y la alta tasa de deserción de estudiantes indígenas, se implementan políticas específicas, entre ellas el tema de los diplomas interculturales por parte de Unochapecó, que además de proponer un currículo adaptado a las necesidades de los estudiantes. Este movimiento implica un paso importante para resolver nuestra paradoja, la Universidad va a la Tierra Indígena en lugar de que los estudiantes tengan que lidiar con los problemas culturales, económicos y sociales que esto implica por el prejuicio de la sociedad circundante en relación a la comunidad indígena.

Dada la escasez de docentes indígenas en las comunidades y la alta tasa de deserción de estudiantes indígenas, se implementan políticas específicas, entre ellas el tema de los diplomas interculturales por parte de Unochapecó, que además de proponer un currículo adaptado a las necesidades formativas de una escuela diferente, es dictado dentro de la tierra indígena. Como ya se dijo, la Universidad va al territorio indígena en lugar de que el estudiante tenga que salir para ir a la Universidad. Este movimiento implica una interculturalización y un paso hacia la

descolonización de la educación universitaria, que ha demostrado ser efectiva en la reducción de la alta tasa de deserción de estudiantes indígenas.

Figura 2 - Interior de la escuela Cacique Vanhkre – espacio para las clases interculturales.



Fuente: Acervo de los autores, 2019.

La frontera cultural es menos visible y, por tanto, más difícil de cruzar. Por ejemplo, muchos de los estudiantes son madres jóvenes o están embarazadas, por lo que los niños suelen estar presentes en el aula, algo muy raro en el contexto universitario no indígena, este simple hecho ya marca una diferencia cultural relevante. Los niños son cuidados por todos los estudiantes, mostrando un importante aspecto cultural, cuidado y respeto por la comunidad.

Por otro lado, existe un respeto excesivo por el maestro no indígena, a menudo evidenciado por el silencio durante las clases. Esto muestra un persistente temor a la descalificación, así como una baja autoestima personal y cultural, producto de las políticas de genocidio, etnocidio, aculturación y / o aislamiento a las que fueron sometidos los pueblos indígenas de nuestra región, incluidos los pueblos Kaingang. Además, puede entenderse como una pedagogía del silencio, lugar de escucha, reflexión y sentido.

Las políticas que buscaban formar docentes indígenas en las mismas instituciones y con una pedagogía similar con la que se forman los docentes no indígenas, son ingenuas y descontextualizadas, incapaces de afrontar la dimensión real del problema.

La formación de maestros indígenas es una política articulada por la Secretaría de Educación del Estado de Santa Catarina. Al Reglamento Federal - La Constitución Federal de 1988 reconoce Art. 231, Decreto Presidencial No. 26 de 1991 y Ordenanza 559) se adiciona el Reglamento del Estado de Santa Catarina, que en su Constitución (Art. 210) garantiza a las comunidades indígenas el uso y enseñanza en su lengua materna, así como sus propios procesos de aprendizaje. Como hemos señalado, poner en práctica estos principios es un gran desafío. La Secretaría de Estado de Educación, Cultura y Deportes de Santa Catarina, con base en este reglamento, propuso los lineamientos básicos para la educación escolar de los pueblos indígenas que atiendan los intereses de las comunidades.

Finalmente, debemos referirnos a la frontera económica. Es bien sabido que las poblaciones indígenas del occidente de Santa Catarina se encuentran en desventaja en relación con la sociedad circundante. Sobreviven utilizando la agricultura de subsistencia, la venta de artesanías o mano de obra poco calificada en los mataderos (mataderos) de las ciudades. Esto significa que los coordinadores de las titulaciones interculturales de Unochapecó se esfuerzan constantemente por obtener recursos que mejoren el transporte, la alimentación, promuevan actividades de formación extraescolar, etc. Es muy importante trabajar con todas las instituciones de la región, además de los departamentos de educación estatales y municipales, los directores de los cursos de pregrado trabajan en estrecha colaboración con el Ministerio Público Federal, que tiene facultades tutelares para promover los derechos de las comunidades nativas.

Existe una estrecha colaboración entre las licenciaturas y el Procurador General de la República Federativa de Brasil de la región del Chapecó, para la promoción de los derechos y la movilización de fondos orçamentarios, con el fin de garantizar los derechos constitucionales de las comunidades del oeste de Santa Catarina. El porcentaje del presupuesto educativo dirigido a esta educación

específica ha mejorado en comparación con décadas atrás, pero la frontera económica en relación con la sociedad circundante aún es notable.

Este movimiento resultó muy útil para resolver uno de los problemas más notorios de la educación indígena: la alta tasa de abandono de los estudiantes cuando necesitan salir de la aldea para obtener formación. Dejar a la comunidad implica tener que dejar un mundo para sumergirse en otro, con reglas, dinámicas, tiempos y valores muy diferentes.

En esta experiencia formativa, el curso otorga al indígena un grado intercultural en diferentes áreas: pedagogía, matemáticas y ciencias naturales; Humanidades y Ciencias Sociales; lenguas, arte y literatura (UNOCHAPECÓ, 2012). El contenido y la carga de trabajo son equivalentes a los dictados del curso no indígena. Sin embargo, existe una directiva para adaptarlos de la mejor manera posible al contexto cultural, social, económico y geográfico en el que trabajarán los futuros profesores. Esta adaptación y contextualización se realiza de forma empírica, intentando aciertos y errores.

Cabe recordar que en la primera convocatoria se inscribieron 96 candidatos, de los cuales se seleccionaron 60. Fue una ardua tarea para los docentes que debían “aprender” el nuevo contexto y esforzarse por adecuar los contenidos de la titulación. Los resultados fueron muy buenos, ya que en 2014 34 alumnos finalizaron la carrera, quedando otros 24 pendientes con alguna asignatura, que se siguieron cursando a lo largo del curso. En otras palabras, la tasa de deserción fue mínima, el 90% mantuvo la regularidad y el 10% abandonó. Esto muestra la efectividad de las políticas públicas aplicadas. Los docentes capacitados trabajan en diferentes niveles de la educación indígena, fortaleciendo la cultura, la historia y la memoria de su pueblo.

El desafío de formar docentes indígenas hace que los profesores universitarios abandonen el espacio académico y las teorías del gabinete para vivir la experiencia de la docencia en otro contexto cultural, social y económico, una verdadera praxis. En general, quienes pertenecen a una comunidad indígena tienen mucha más experiencia intercultural que cualquier otro individuo, incluido un docente formado en la zona, en el sentido de que viven constantemente la experiencia de estar “inter”,

es decir, entre dos culturas. La experiencia de ir a la Tierra Indígena hace que el docente sea interculturalmente alfabetizado, ya que lo pone frente a la experiencia concreta de estar en la frontera entre dos culturas, dos idiomas, dos formas de conocer, sentir y pensar. La alfabetización intercultural de los profesores universitarios que trabajan en cursos de pregrado fue otro gran logro de esta experiencia.

Consideraciones

Sostenemos que las experiencias de formación intercultural en Unochapecó representan un modelo exitoso para resolver parte de estos desafíos en la formación de maestros indígenas. A partir de la implementación práctica y pragmática de los principios descoloniales e interculturales, se ha podido resolver el problema de la alta tasa de deserción de estudiantes de las comunidades indígenas Kaingang del occidente de Santa Catarina. La estrategia de enseñanza y formación en las comunidades como forma de traspasar lo que llamamos fronteras físicas, culturales, sociales y económicas, muestra un posible camino de inclusión y descolonización.

Es posible construir espacios posibles y concretos, con un diálogo intercultural respetuoso y horizontal capaz de reorganizar las relaciones entre culturas a partir de la cooperación y la comunicación solidaria entre los diferentes universos culturales existentes en la humanidad. La titulación intercultural es un espacio importante para que construyamos un diálogo intercultural, donde se miden conocimientos, creencias, formas de ser, ser y pensar el mundo.

Difundir la cultura y el lenguaje tradicional es una herramienta pedagógica para la nueva generación de Maestros Indígenas Interculturales que se están capacitando en Unochapecó. Este es nuestro desafío, enseñar por la diversidad, la interculturalidad y desde una perspectiva de enseñanza descolonial, mirando los tiempos de resistencia en nuestra América.

Referencias

BATTESTIN, C.; CAMARGO, G. C. Experiências interculturais: A marca do tempo *Chronos* vivenciada no Tempo *Kairós*. In: TAPIA, P. C.; CASTILHO, M. M. (orgs). *Los claroscuro del debate pueblos indígenas, colonialismo y subalternidad en américa del sur*. siglos XX y XXI. Santiago: Ariadna Ediciones, 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI*. Brasília: MEC, 1998.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. e col. *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p. 15-41.

DEMO, P. *Participação é conquista*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FUNAI. *População em Terra Indígena*. Brasília, 2009.

FERNANDES, R. C.; ALMEIDA, L. K.; SACCHI, A. C. Casa e ritual: um estudo sobre os papéis de gênero na construção da sociabilidade *Kaingang*. In: *Anais... III Reunion de Anropologia del Mercosur*. Posadas, Argentina, 1999. Disponível em: <http://www.naya.org.ar/articulos/etnias03.htm>. Acesso em: 01 ago. 2019.

JAEGGER, L. *Licenciatura Indígena*. Chapecó: Unochapecó, 2008.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 09-30.

RAMOS, A. R. *Sociedades Indígenas*. 5. edição. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1995.

PIOVEZANA, L. Território *Kaingang* na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul: Territorialidades em Confronto. *Tese* (Doutorado em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul) — UNISC, Rio Grande do Sul, 2010.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília – DF: MEC/SEF, 1998.

SANTA CATARINA. *Constituição do Estado de Santa Catarina*. 1989. Ed. atualizada com 59 Emendas Constitucionais – Florianópolis: Assembleia Legislativa, 2011. 282 p.

SANTOS, J. A.; PIOVEZANA, L.; MARCHIORI, S. B. L. Colonialidad y descolonización en la educación latinoamericana: el caso de las licenciaturas interculturales indígenas con el Pueblo *Kaingang*. *EccoS Revista científica*. Uninove, num. 45, abril, San Pablo, 2018. Disponible en: <https://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/8281/3749>. Acesso en: 10 jun. 2018.

SANTOS, B. S. A territorialização/desterritorialização da exclusão/inclusão social no processo de construção de uma cultura emancipatória. In: *Exposição realizado no Seminário: Estudos territoriais de desigualdades sociais*, 16 e 17 de maio de 2001, no auditório da PUC/SP, 2001.

UNOCHAPECÓ. Universidade Comunitária da região de Chapecó. *Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Pedagogia: processo de reconhecimento do curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia*. Chapecó: Unochapecó, 2012.

VEIGA, J. *Organización social y cosmovisión Kaingang una introducción al parentesco, casamiento y nominación en una sociedad Jê meridional*. Disertación (Maestrado en Filosofía) — Instituto de Filosofía e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

RECIBIDO: 30/11/2020
APROBADO: 27/01/2021

RECEIVED: 11/30/2020
APPROVED: 01/27/2021

RECEBIDO: 30/11/2020
APROVADO: 27/01/2021