

DOI: 10.18468/rbli.2020v3n2.p52-76

Currículo Intercultural como Política Linguística: a proposta de uma licenciatura em Letras Português/Línguas Indígenas

Intercultural Curriculum as Linguistic Policy:
designing a course in Portuguese/Indigenous Languages

*Currículo Intelectual Nhande Política Linguística: Kova'e Ma Petẽ
Licenciatura Regua Letras Jurua Pygua Ha'e Nhade Ayvu Pygua*

Leticia Fraga
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Ligia Paula Couto
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Lucimar Araujo Braga
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Resumo. O Brasil é um país com imensa diversidade linguística, mas a política linguística de Estado vigente defende o monolinguismo em língua portuguesa desde o início da colonização. A possibilidade de uma escola indígena bilíngue e intercultural começa a se desenhar com nossa Constituição (1988) que, em seu artigo 210, parágrafo 2º, estabelece, no ensino fundamental, aulas em língua portuguesa, preservando o direito das comunidades indígenas a utilizarem as línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem. Esse documento criou a necessidade de formação de docentes indígenas para atuar no ensino bilíngue e intercultural na educação escolar indígena. Considerando este princípio constitucional, este artigo objetiva tratar da necessidade de licenciaturas interculturais na área da linguagem como uma política linguística de valorização e promoção das línguas indígenas. Como metodologia realizamos uma revisão bibliográfica para problematizar a construção de um currículo intercultural e a descrição da construção do projeto pedagógico de um curso (PPC) de Licenciatura Intercultural em Letras na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no âmbito do Programa Interinstitucional de Pesquisa e Formação Intercultural/Bilíngue de Professores Indígenas no Paraná (PROFIND). Nesta revisão serão abordados aspectos relacionados ao público a quem o curso se destina e estudos sobre políticas linguísticas, teorias do currículo por meio de Goodson (2019) e Silva (2004) e normativas legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (2001), os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012). A partir da revisão se discutirá como esses referenciais fundamentaram a construção de um PPC Intercultural em Letras e como esta proposta pretende impactar positivamente a formação de docentes indígenas e contribuir para a educação bilíngue e intercultural em escolas indígenas.

Palavras-chave. Políticas Linguísticas; Currículo Intercultural; Educação Bilíngue; Educação Escolar Indígena; Formação de Docentes Indígenas.

Abstract. Brazil is a country with a huge linguistic diversity, but its linguistic policy defends monolingualism focusing on Portuguese language since the colonization process started. The possibility of a bilingual and intercultural indigenous school starts to be designed only when our Constitution was approved (1988), and in its article 210 2nd paragraph, establishes, for elementary school, classes in Portuguese, preserving

the right of indigenous communities to also use their mother tongues and their own learning processes. This document raised the need for indigenous teacher education to work with bilingual and intercultural teaching in indigenous school. Considering this constitutional principle, this article aims at discussing the need of designing an intercultural course related to languages as a linguistic policy to value and promote indigenous languages. In the methodology, a literature review will be done to question the intercultural curriculum design and to describe how a new course Project is being designed in Letters at Universidade Estadual de Ponta Grossa. In this review, studies related to linguistic policy, curriculum theory by Goodson (2019) and Silva (2004) will be discussed, as well as laws concerning indigenous education, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (2001), Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002) and Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012). Based on this review, we will explain how these studies were essential for designing the Intercultural course in Letters and how this project intends to work positively on indigenous' teacher education and contribute to bilingual and intercultural education in indigenous schools, to help communities' needs, especially those related to linguistic rights, documents and national legislation since the 1980's.

Keywords. Linguistic Policy; Intercultural Curriculum; Bilingual Education; Indigenous School Education; Indigenous Teacher Education.

Resumo. Nhanhebo'e ma constitucional ypy re, kova'e artigo ma ogueru nhanembo'e aguã onhamga reko'rã licenciaturas intelectuais nhade kuery área re openã porã katu nhande ayvu rãre petepolítica linguística nhamombararete, mba'êxa pa nhamba'êapa rã are, metodologia ma pete' pe jareko bibliografia, ha'e nunga gui ma jarevisa rã, oreayvu rã há'e javivere mba'e xapa nhamboypy rã kova'e kuaxia pete' PPC intercultural letras py, ha'egui apy guima rombo'exe nhembo'ea kuery pe marã rami pa omba'êapo rã kova'e nunga gui educação nhande ayvu rupi avi escolas rupi jaa aguã nhambo'e onhembo'e va'e kuery oikuuva aguão nhereko, nhande rekoa rupi, jajopy aguã nhandereko via' rã.

Ayvu-xã. Política Linguística; currículo intelectual; nhembo'earã ayvu; educação escolar nhandevy pegua; nhandekuery ae nhombo'e va'erã.

Resumo. Constitucional tag kã tĩ nĩ, kỹ artigo tag tóg ãg mỹ nén mĩm ke mũ vỹ tỹ licenciatura intercultural he mũ nĩ, ag tỹ linguagem ki vñh ji kre linguística he mũ tag to jikrén kar ãg vĩ to ki gé. Kỹ ag tỹ to jikrén ti hã vỹ revisão bibliográfica he mũ. Revisão tag kã ki ag tóg ag tỹ referencias tugrĩ PPC Intercultural em Letras hanke venh ke vñ. Kỹ vñ jikrè tag tóg ãg venh ránrán ki ãg kanhrãn tĩ tỹ indígenas ag mỹ hapẽ nĩnh ke mũ, kar kỹ educação bilingue intercultural tỹ escola indígena ag mỹ nĩnh jé, ãg tỹ ãg vĩ mré tar nã tĩ jé ãg tũ vñ (direitos linguísticos).

Palavras-chave: Políticas Linguísticas; Currículo Intercultural; Educação Bilingue; Educação Escolar Indígena; Formação de Docentes Indígenas.

1. Introdução: a situação linguística brasileira e as políticas linguísticas¹

O Brasil é um país multilíngue, em que se fala uma diversidade de línguas bastante grande, tal como ressaltam os estudiosos que se dedicam a essa temática (RODRIGUES, 1986; CAVALCANTI, 1999).

Além do Português, aqui são faladas mais de 274 línguas indígenas (IBGE, 2010), Libras (Língua Brasileira de Sinais), línguas de imigrantes (Japonês, Italiano, Alemão, dentre outras), línguas de matriz africana, língua de sinais dos indígenas Urubu-Kaapor, e também inúmeras variedades de português (indígena, surdo, brasiguaios, etc.) (NETO, 2018, p. 123).

1. Considerando a proposta que justifica esse PPC, apresentamos também tradução do título, resumo e palavras-chave para as duas línguas indígenas que compõem a Grade Curricular: Guarani e Kaingang. A tradução para a língua Guarani Mbyá foi realizada pelo licenciado em Geografia Alexandre Kuaray de Quadros, atualmente aluno do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEPG. Já a tradução para o Kaingang foi realizada por Katima Koyo Lucas, aluna do curso de Bacharelado em Enfermagem da UEPG.

No entanto, as políticas linguísticas oficiais sempre estiveram em defesa do português, já que, em relação às chamadas línguas minoritárias, ou essas eram ignoradas ou sumariamente proibidas pelo Estado (CAVALCANTI, 1999).

Sintetizando a história linguística brasileira:

O Brasil tem uma triste tradição de políticas de destruição do patrimônio linguístico nacional. [...] Nenhum país da América Latina manteve tanta coerência entre o Diretório dos Índios do Marquês de Pombal – de 1753 – de um lado, e as 143 páginas de legislação anti-línguas produzido entre 1911 e 1945, recentemente compiladas pelo IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística –, e que atingiu seu ponto alto na chamada Campanha de Nacionalização do Ensino do Estado Novo varguista. Pombal atacou as línguas indígenas e muito especialmente a Língua Geral, conhecido leigamente como Tupi; Vargas se concentrou nas línguas de imigração, com respingos importantes contra as línguas indígenas. Em vários outros momentos da nossa história, porém, podemos identificar os dispositivos de construção do monolinguismo e a violência desencadeada contra cidadãos brasileiros por causa das línguas que falavam. A política de estado no Brasil sempre foi a política da língua única (OLIVEIRA, 2005, p. 2).

Vítimas de diversas políticas e modelos educacionais, que inclusive contribuíram para o desaparecimento de muitas línguas indígenas (já que apenas um pequeno grupo sobreviveu ao processo de colonização), os povos indígenas brasileiros só conseguiram construir as bases para o atual modelo de escola indígena – intercultural e bilíngue – a partir da:

efervescência do [próprio] movimento indígena a partir da década de 70, [quando] a escolarização indígena começa a ganhar novos contornos. Surgem escolas indígenas alternativas, paralelas ao modelo oficial, comprometidas com a causa indígena na luta pela terra, pela saúde e pela autodeterminação destes povos. É a partir desse momento que o segundo paradigma, o Paradigma Emancipatório, pode ser observado. Dentro deste predomina o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico (FERREIRA, 2000; MAHER, 2007), que visa fortalecer as línguas nativas e promover a cultura indígena. Tanto o Português como as línguas indígenas estão contemplados no currículo escolar (NETO, 2018, p. 125).

Essa nova escola indígena – da qual necessariamente fazem parte as línguas indígenas e, conseqüentemente, os professores indígenas – se fortaleceu de uma vez por todas com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9394/1996), dentre outras normativas, das quais trataremos nas próximas seções. Foi o conjunto dessas normativas que deu origem, a partir dos anos 2000, às licenciaturas interculturais ou licenciaturas indígenas² (NETO, 2018).

Segundo a mesma autora, além de contribuírem com o cumprimento da legislação citada (no sentido de atender às exigências da escola indígena, inclusive fortalecendo a formação dos professores indígenas), esses cursos são importantes porque são específicos em termos de conteúdos e formato, e também porque levam em consideração os saberes dos povos indígenas – inclusive (d)as línguas – e seus processos próprios de aprendizagem.

Por isso que, para Neto (2018), todas as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas precisam assumir o compromisso de oferecê-los em um ambiente universitário preparado adequadamente, para não só receber os povos indígenas (que cada vez mais têm acessado o ensino superior), mas também oferecer condições para que estes possam permanecer e concluir seus cursos. E em relação a esse preparo, ele só

2. Segundo Neto (2018, p. 1340), muitas das quais foram implantadas via edital Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) do Ministério da Educação (MEC) desde o surgimento do programa. 67 IES públicas têm algum tipo de ação afirmativa para povos indígenas (reserva de vagas, vagas suplementares e cursos específicos para o público indígena). Segundo o INEP (2017), existem cerca de 49 mil estudantes indígenas matriculados no ensino superior, sendo que apenas 12.348 matrículas são em instituições públicas e as demais em universidades particulares.

será possível e completo se se levar em consideração o perfil linguístico desses estudantes. Com a oferta desses cursos será possível formar professores indígenas que atendam as escolas na Educação Básica, já que, por exigência de lei, os professores precisam ter formação superior para atuar nas escolas.

Considerando esses aspectos, neste artigo nos propomos a fazer uma reflexão sobre as políticas linguísticas brasileiras e como elas têm afetado os povos indígenas, mais especificamente discutindo o processo que levou à proposição do curso de Licenciatura em Letras Português/Línguas Indígenas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) como política linguística defendida por essa IES.

Especialmente para os povos indígenas, cujas línguas vêm sendo sistematicamente silenciadas, torna-se imperativo elaborar políticas linguísticas públicas de reconhecimento, valorização e promoção de suas línguas [...] Reconhecer, valorizar e promover línguas indígenas significa garantir a sobrevivência física e cultural dos povos indígenas, ou seja, significa assegurar a demarcação dos territórios indígenas, o acesso à saúde e à educação, o respeito aos seus direitos. Mais que garantir que tais línguas continuem sendo faladas, é necessário também ampliar e facultar seu uso em espaços socialmente prestigiados, dentre eles, a universidade (NETO, 2018, p. 123)

Neste sentido, a criação de uma Licenciatura intercultural em Letras/Línguas indígenas na UEPG nasce no contexto da inserção da instituição no Programa Interinstitucional de Pesquisa e Formação Intercultural/Bilíngue de Professores Indígenas no Paraná (PROFIND)³ e surge como mais uma oportunidade de formação em nível superior para a população indígena egressa do Ensino Médio, curso este amparado pela política linguística vigente no Estado brasileiro. Assim como Neto (2018), entendemos que os povos indígenas, com suas línguas silenciadas por tanto tempo, têm seus direitos assegurados na Constituição brasileira, então as IES entram como meio de fazer acontecer uma ação afirmativa, como é o caso do curso de formação de professores indígenas da área de Letras.

2. A quem se destina a Licenciatura Intercultural em Letras da UEPG?

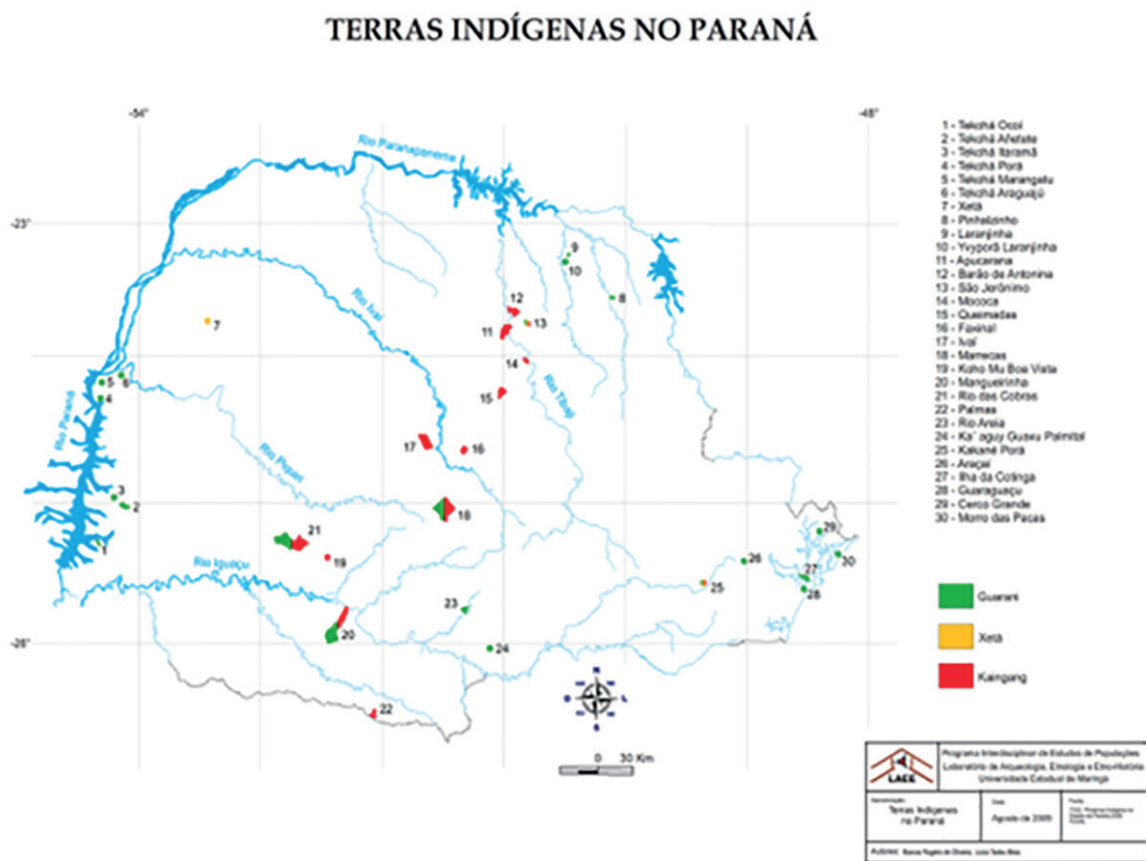
Nosso curso se destina aos indígenas egressos do Ensino Médio pertencentes aos povos que habitam o território paranaense. Segundo o PPC da Licenciatura Intercultural em História (UEM, 2020)⁴, o Censo demográfico de 2010 registrou, no estado, um total de 25.915 pessoas (IBGE, 2010) indígenas das etnias Kaingang, Guarani, Xetá e algumas famílias de outras etnias. Desse total, 11.934 pessoas residem em aldeias e 14.625 em centros urbanos.

A população que mora em aldeia vive em uma das seguintes Terras Indígenas paranaenses:

3. Em 2019, iniciou-se na UNICENTRO o primeiro curso intercultural do Paraná: Licenciatura em Pedagogia Indígena. Na sequência, o grupo de professores que coordenou ou participou da criação e do desenvolvimento do referido curso passou a integrar o Programa Interinstitucional de Pesquisa e Formação Intercultural/Bilíngue de Professores Indígenas no Paraná (PROFIND), que resgatou demandas dos povos indígenas registradas em Seminário da SEED/UEM (2009). Naquele evento, discutiu-se a necessidade de criação de licenciaturas específicas nas IES do Paraná, que é o objetivo do PROFIND: formar professores indígenas por meio de licenciaturas específicas, com formação intercultural e bilíngue. O PROFIND também objetiva contribuir para a melhoria da qualidade da investigação universitária, com a participação de pesquisadores das diferentes IES, pesquisadores e pensadores indígenas que compõem grupos de estudos e pesquisas visando ao levantamento de dados da realidade educacional, linguística e sociocultural indígena; análises e proposição e ações para o avanço da Educação Escolar Indígena no Paraná. Até o momento, ingressaram no PROFIND cinco IES paranaenses, que se dispuseram a ofertar quatro cursos diferentes: UNICENTRO (Pedagogia), UEM (História), UEPG (Letras), UNESPAR (Matemática) e UNIOESTE (Pedagogia).

4. O PPC de História da UEM foi finalizado antes do de Letras e amparou a escrita dos aspectos históricos do nosso PPC.

Mapa 1. Terras indígenas do Paraná



Fonte: Fraga, Tasso e Kastelic (2016, p. 163).

Já as pessoas indígenas registradas nos centros urbanos são as que se autodeclararam indígenas, de acordo com critérios utilizados pelo próprio instituto.

Quadro 1: População indígena no Paraná

Dados Demográficos			
Brasil			
Ano/Censo	1991	2000	2010
População Indígena	294.131	734.127	817.963
População indígena atual no Estado do Paraná			
Ano	Em aldeias	Centros urbanos	Total
2010	11.934	14.625	26.559

Fonte: IBGE (2010 *apud* UEM, 2020)

Em relação à demanda pela Licenciatura em Letrarse mesmo outras Licenciaturas Interculturais no Paraná, é preciso observar que os dados do IBGE mostram o crescimento da população indígena que vive nas aldeias, consideradas pelo órgão como rurais. Esta cresceu entre o Censo de 2000 e o de 2010 a uma taxa 3,7%, enquanto a população nacional rural cresceu a uma taxa de 0,8% (BRASIL, 2010). Há, portanto, uma grande quantidade de crianças e jovens frequentando as escolas indígenas em suas respectivas aldeias, os quais serão futuros candidatos às vagas ofertadas no ensino superior público do Paraná.

Além disso, dados mais recentes obtidos junto à FUNAI e a órgãos do governo do Estado do Paraná mostram um aumento de 1.439 pessoas entre a população indígena no Paraná, incremento esse que certamente será registrado pelo próximo Censo.

Quadro 2: Dados da população indígena no Paraná por Bacias Hidrográficas

Bacia do Rio Paraná	1914
Bacia dos Rios das Cinzas e Laranjinha	514
Bacia do Rio Tibagi	3602
Bacia do Rio Ivaí	2811
Bacia do Rio Piquiri	205
Bacia do Rio Iguaçu	6349
Litoral	669
Total no Paraná	16.064
População Indígena vivendo em aldeias no Paraná IBGE 2010	14.625
Diferença entre os dados do IBGE 2010 e os dados compilados em 2020	1.439

Fonte: UEM (2020)

Segundo Mota e Noelli (1999), há registros de ocupação do território do atual estado do Paraná por populações de caçadores coletores pré-cerâmicos de nove mil anos antes do presente. Já os povos ceramistas e agricultores começaram a adentrar ao sul dos rios Paranapanema, Itararé e Ribeira por volta de 2.500 a 2.000 anos. Estes são os ascendentes dos atuais grupos que vivem no estado: os Kaingang, Xokleng, Guarani e Xetá.

Quadro 3: População indígenas presentes no Paraná



Fonte: UEM (2020)

A presença desses povos inclui o manejo dos ambientes, a nomeação da rede hidrográfica, dos ambientes, o que resultou numa toponímia que abrange todo o estado, inclusive a nomeação do próprio estado. Esses povos também nominaram os seres vivos aqui existentes, plantas e animais e desenvolveram etno-conhecimentos para lidarem com essa diversidade.

Além disso:

Perscrutaram as estrelas e galáxias, os movimentos do sol e da lua procurando conhecer suas influências nos seres da terra. Criaram complexos sistemas cosmogônicos para explicar o mundo. Dessa forma as análises históricas, arqueológicas, antropológicas e linguísticas deve recolocar os povos indígenas enquanto sujeitos ativos e protagonistas na constituição do Paraná, refutando assim, a ideia do vazio demográfico, do sertão desabitado, de que não havia seres humanos habitando esses territórios (MOTA, 1994) e quando admitida sua presença os colocavam como sociedades “primitivas” “inferiores” a sociedade nacional, ideia produzida, ensinada e difundida, sobretudo, pelos e nos meios escolares até o princípio dos anos 80 do século XX. Assim, ao lado da ideia de vazio demográfico, constrói-se a *ideia de passividade desses povos* (MOTA, 2002, p. 14).

Ainda de acordo com o PPC de Licenciatura em História (UEM, 2020), a história da conquista dos territórios brasileiros – incluindo aí o espaço do estado do Paraná – se divide em várias fases. No século XVI, quando ocorreram os primeiros contatos entre europeus exploradores e indígenas que ocupavam a região, predominaram as expedições em busca de metais, escravos e uma rota para o Paraguai. Já o século XVIII foi marcado por expedições militares, em função da descoberta de ouro no litoral e na região do primeiro planalto e de diamantes no Rio Tibagi. O século XIX é caracterizado pela expansão dos domínios dos grandes fazendeiros, que incorporaram importantes territórios indígenas, como Koran-bang-rê (Guarapuava) os Krei-bang-rê (Palmas) e os Payquerê (Campos do Mourão), fontes de subsistência, alimentação, organização sócio-política e religiosa. No século XX, a guerra de conquista continuou sob o manto da “colonização pacífica e harmoniosa, levada adiante pelas companhias de terras que ocuparam, lotearam e venderam os antigos territórios indígenas compostos de matas, com o aval institucional do estado do Paraná. Por fim, no século XXI, em nome da necessidade de geração de energia, começam a ocupar as “[...] últimas matas nativas das áreas indígenas no vale do rio Tibagi” (MOTA, 2000, p. 8).

Recuperar a história é importante para se pensar as atuais políticas destinadas a essas populações. Os indígenas têm direitos diferenciados garantidos pela Constituição de 1988, o que não significa dizer que são grupos homogêneos, nem vítimas passivas do processo de conquista de seus territórios ou dos acordos e políticas internacionais. Como protagonistas de suas próprias histórias, os Kaingang, os Guarani e os Xetá:

(...) foram desenvolvendo políticas autônomas para manter seus territórios e a sua continuidade enquanto populações diferenciadas entre si e dos brancos (...) sendo que os grupos indígenas reelaboraram sua concepção de sociedade e de mundo, mas mantiveram seu modo próprio de ocupação do espaço e tempo, através de sua lógica, relacionada a um novo contexto histórico (MOTA, NOVAK, 2008, p. 174).

Kaingang, Guarani e Xetá são grupos com especificidades culturais que atuam e convergem diretamente na relação que estabelecem com a educação e suas instituições, estejam estas presentes em suas terras, como é o caso das escolas, ou sejam exteriores a elas, como as universidades (NOVAK, 2014).

É importante considerar a forma como cada um dos povos indígenas, no Paraná, vêm se apropriando da política de educação superior proposta pelo Estado. Além disso, é preciso levar em conta as diferenças existentes dentro do mesmo povo: as tradições, línguas, relações políticas e culturais dependem da organização e das estratégias e alianças que cada terra indígena estabelece com a sociedade envolvente.

O povo Kaingang, por exemplo, vive hoje na região sul do Brasil e parte meridional do estado de São Paulo. Em termos linguísticos, pertencem ao tronco Macro-Jê e à família linguística Jê. São conhecidos como os Jê do Sul, juntamente com os Xokleng.

Compõem a segunda etnia mais numerosa do país. São cerca de 33 mil indivíduos, segundo dados da Funasa de 2009, vivendo nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. No Paraná, esta população é de cerca de 12 mil pessoas, que vivem em 16 terras indígenas demarcadas e outras reivindicadas⁵.

Com a ocupação de seus territórios, não é mais possível aos Kaingang viverem de acordo com seu modo tradicional, pois, segundo Tommasino (1995), estes indígenas eram basicamente caçadores, coletores e cultivadores, de variedades de milho, abobora e feijões. Uma boa parte de sua alimentação provinha do milho e até a bebida utilizada no ritual era à base de milho e mel. Mas também faziam o manejo de capões de araucárias de onde obtinham os pinhões, que são um dos principais itens de sua dieta no outono e inverno.

As relações políticas estabelecidas no interior dos grupos Kaingang são bastante complexas, mas também muito significativas para o entendimento da forma como eles acessam uma política como a do Ensino Superior, por exemplo, sobretudo no tocante ao seu retorno às suas comunidades. Segundo Rodrigues (2012, p. 29), “[...] os estudos antropológicos sobre os Kaingang apontam o faccionalismo como o *modus operandi* de sua organização política”. No entanto, os grupos rivais nem sempre podem ser identificados facilmente. São revelados nos momentos de acirramento dos confrontos e conflitos políticos tanto internos, quanto externos, como por exemplo disputas pelo poder no interior da própria comunidade e em contextos de disputas em eleições sejam locais ou regionais. Quase sempre os grupos políticos se organizam em torno dos chamados “troncos velhos”, formados por pessoas mais antigas na comunidade.

Diante dessas questões, cabem reflexões acerca da forma como essas populações se relacionarão com o espaço urbano e o universitário, que operam com lógicas diferentes daquelas partilhadas por eles em suas comunidades. As novas formas de sociabilidade e de gestão do tempo e dos recursos que recebem para estarem na universidade se ancoram nas suas formas de compreender a vida e de relacionar-se com suas comunidades de origem.

Já os Guarani são uma etnia que fala uma língua com a mesma denominação, oriunda da família linguística tupi-guarani, do tronco Tupi. De acordo com Schaden (1974), Almeida e Mura (2003), Ladeira (2008) entre outros pesquisadores, a etnia se divide em parcialidades ou subgrupos como os Nãndeva, Kaiowá, Mbya e outros.

No período do contato, os Guarani ocupavam o litoral sul do Brasil, desde Paranaguá até o Rio da Prata e daí seguiam ocupando toda a extensão da bacia do rio Paraguai e seus afluentes mais importantes. No Paraná, estavam presente nos rios Paranapanema, Tibagi, Ivaí, partes do Iguaçu e todos seus afluentes e também nas duas margens do rio Paraná desde o rio Tietê em São Paulo até sua confluência no rio Paraguai.

5. Para maiores informações sobre o povo Kaingang, sugerimos a consulta da bibliografia considerável sobre esse povo. Há estudos antropológicos, historiográficos e etnográficos, clássicos e atuais. Entre os primeiros estão Mabilde (1983), Horta Barboza (1931), Telêmaco Borba (1998), Loureiro Fernandes (1941); no último grupo se inclui Tommasino (1995, 2000), Fernandes (1998, 2003), Mota (1998, 2000, 2009), Faustino (2006), Rodrigues (2012), Amaral (2010), Novak (2014), Menezes (2016), entre outros.

Atualmente, estes grupos ocupam territórios de partes do Brasil, do Paraguai, da Argentina e do Uruguai. No Brasil, eles se encontram nos estados do Mato Grosso do Sul e, segundo Ladeira (2008, p. 41) “[...] nas regiões Sul e Sudeste (do Estado do Rio Grande do Sul ao Espírito Santo)”, dos quais ocupam, entre outros locais, as faixas litorâneas e junto à mata atlântica. Além desses espaços, segundo a autora, estão em terras indígenas no interior dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo.

No Paraná, essa população tem mais de 4.000 quatro mil pessoas. Esses grupos passaram por um processo de expropriação territorial de forma mais intensa a partir de meados do século XX. Assim, a forma de ocupação das Terras a que estão submetidos esses grupos não é diferente dos demais, ou seja, “[...] estão situadas nos municípios de mais baixo IDH (índice de desenvolvimento humano), rodeadas pela agricultura mecanizada com alta utilização de agrotóxicos. Os rios estão poluídos e há pouquíssimas reservas de matas” (FAUSTINO 2012, p. 243), que são justamente os espaços que guardam as madeiras sagradas com as quais são construídas as casas de reza.

Os conflitos com a perda dos territórios, segundo Ladeira (2008, p. 42), representam um processo pelo qual passam os grupos Guarani de todo o Brasil, ou seja, “apesar da exiguidade das terras que ocupam, não tem sido fácil para esses povos obter o reconhecimento formal das mesmas nem o seu uso exclusivo”. Para essa etnia, o território (Tekohá) é um elemento fundamental para o seu modo de organização sociocultural e manutenção da vida na atualidade, na tentativa de manutenção de suas práticas culturais.

Fazem parte de sua organização sociocultural os deslocamentos e a mobilidade, para manterem suas relações baseadas em redes de parentesco e afinidade, o que leva à circulação de famílias pelas terras indígenas a que se estende essa rede, baseada na relação de famílias extensas. Os territórios que buscam ocupar são lugares que foram habitados por seus antepassados, elemento que faz parte de sua cosmologia. Ocupar esses espaços garante à continuidade e a manutenção do equilíbrio cósmico.

As relações estabelecidas pelos grupos Guarani orientam-se por laços familiares. A distância física não leva à perda de seus vínculos. A base de organização deste modelo é a família extensa, que se constitui de grupos macrofamiliares que ocupam espaços dentro dos territórios guarani, com base em relações de afinidade e consanguinidade. A família extensa é composta pelo casal, filhos, genros, netos e irmãos e constitui uma unidade de produção, reciprocidade e consumo.

É muito importante a figura dos tudjá (velhos). A família extensa é liderada em geral pelo avô (Tamöi) ou avó (Jarí). Segundo Almeida e Mura (2003), as relações entre os parentes organizam-se em torno desses líderes, pois eles orientam as ações políticas e religiosas, determinam os espaços que seu grupo ocupará dentro do Tekohá e o local que as famílias nucleares (pais e filhos) irão habitar, plantar suas roças e utilizar os recursos naturais disponíveis.

A questão da oralidade é central para a forma de organização dessas comunidades. Segundo Meliá (1993), esse foi um dos elementos que levaram a forma da religiosidade Guarani a tornar-se totalmente desconhecida para os colonizadores, juntamente com o fato de não terem imagens e templos.

Segundo Ladeira (2008), nestas sociedades a palavra oral é a forma de expressão e comunicação de seu pensamento e a introdução da escrita não as transforma em letradas a ponto de utilizarem a escrita para construir sua história. Além da questão da expressão do pensamento pela oralidade, é de fundamental importância entendermos qual língua utilizam para comunicar-se entre si.

Ao ingressarem na universidade, geralmente esses indígenas não vêm sozinhos, mas trazem parentes que formam pequenos núcleos familiares com uma dinâmica mobilidade entre a aldeia e a cidade.

Por fim, os Xetá são uma população de índios emergentes, que buscam mecanismos para a revitalização cultural e a reorganização do grupo a partir da luta pela demarcação de seu território tradicional, utilizando a educação como uma das estratégias de luta política. Essa etnia, quase extinta nas décadas de 1950 e 1960, conta hoje com uma população de mais de 100 pessoas, distribuídas em cerca de 25 famílias, das quais cerca de 110 pessoas (MOTA; FAUSTINO 2013), vivem na Terra Indígena São Jerônimo, junto com Kaingang e Guarani.

Mota (2013) e Mota e Faustino (2013) registram que, durante os séculos XIX e XX, essa população foi denominada de *Hetá*, *Botocudo*, *Aré*, *Yvaparé*, *Šetá*. A grafia Xetá, segundo Rodrigues (1978), é encontrada dessa forma nos trabalhos antropológicos de Loureiro Fernandes. Sobre a questão linguística, segundo o autor, a língua Xetá é oriunda da família linguística Tupi-Guarani, configurando-se como um dialeto Guarani mais próximo da parcialidade Guarani Mbya.

O grupo Xetá foi a última etnia contatada no Paraná, pois “[...] quase sempre se mantiveram escondidos, esquivos, ariscos em pequenos grupos internados nos mais recônditos e ignorados abrigos das florestas do Oeste paranaense” (MOTA; FAUSTINO 2013, p. 1). Esse grupo tentou manter-se isolado, apesar dos esforços da sociedade não indígena para que se inserissem na sociedade nacional.

No entanto, na sequência essa população passou por um processo de desterritorialização e extermínio. Os que resistiram ao contato foram mortos, tanto por doenças como por jagunços, “[...] aqueles que buscaram abrigo próximo a alguma propriedade, cujo dono lhes inspirava confiança, tiveram seus filhos apanhados e distribuídos” (MOTA; FAUSTINO, 2013, p. 2). Em 1964, segundo Silva (1998), havia apenas doze sobreviventes, dos quais oito eram crianças.

Na década de 1990, os Xetá constituíam uma etnia considerada pela Funai como extinta, já que no período os dados populacionais acusavam a existência de apenas cinco pessoas; porém, em 2003 Silva identificou a existência de 79 Xetá, já que os sobreviventes do contato dos anos 1940 e 1950 casaram-se, tiveram filhos e guardaram elementos das tradições.

No processo de extermínio e expropriação territorial a língua Xetá foi mantida com muita dificuldade. Para Mota e Faustino (2013), eles vêm lutando, para a retomada do território expropriado e por uma educação que seja diferenciada e específica, incluindo para tanto o bilinguismo Português/Xetá. Para isto foi fundamental a coleta de dados linguísticos feita por Aryon Dall’Igna Rodrigues junto aos sobreviventes Xetá que viviam na Fazenda Santa Rosa, no Vale do Ivaí, na década de 1960, “[...] época em que a língua Xetá ainda era plenamente falada pelo pequeno grupo sobrevivente ao extermínio que dizimou seus demais integrantes” (MOTA; FAUSTINO, 2013, p. 3).

Percebe-se que os Xetá vêm estabelecendo essa relação com a educação em geral e especialmente com a universidade, que é vista como parceira em suas lutas, já que vivem sem território demarcado e sem formação profissional, trabalhando, sobretudo, como bóias-frias em fazendas das regiões em que habitam, utilizando essas parcerias para contribuir com sua reorganização enquanto grupo étnico.

Os jovens que conseguem concluir a Educação Básica estão buscando ingressar no Ensino Superior. Na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), há um estudante Xetá que cursa História. Desse modo, entendemos que a luta do grupo Xetá inclui as IES, que se constituem importantes espaços

de busca por qualificação profissional e instrumentalização para as relações que os indígenas travam cotidianamente com a sociedade do entorno.

Em termos sociolinguísticos, Kaingang, Guarani e Xetá apresentam diferentes realidades. Há aldeias em que a língua indígena é a primeira língua, outras em que o português tornou-se a primeira língua, e outras ainda em que as duas línguas convivem nos diferentes grupos familiares, a depender de sua origem e procedência e de outras situações em que a língua indígena é utilizada em espaços específicos.

Fraga, Tasso e Kastelic (2016) chamam a atenção para o fato de que os dados quantitativos mais amplos e recentes de que dispomos são os oriundos do último Censo do IBGE (BRASIL, 2012), pois o Censo de 2010 foi o primeiro da história brasileira para o qual os entrevistados responderam a questões sobre a) pertencimento étnico (que poderia ser autodeclarado ou “considerado”⁶) e b) uso/não uso de língua indígena e portuguesa⁷ em domicílio.

Os dados oriundos das respostas às perguntas 6.06 a 6.11 foram sintetizados na Tabela 2, dispostos a seguir, na qual se cruzaram as seguintes informações, a partir da identificação da T.I.: a) etnia(s) declarada(s)/ “considerada(s)” presente(s) na T.I.; b) percentual de autodeclaração/ “consideração” na T.I.; c) percentual de falantes de língua(s) indígena(s) na T.I.; d) língua(s) indígena(s) falada(s) na T.I.⁸

Quadro 4: Levantamento de etnias presentes em T.I. em relação ao número de falantes de línguas indígenas

Terra indígena	Etnia(s) autodeclarada(s) ou “considerada (s)”	Autodeclaração ou “consideração” (em %)	Falantes de língua(s) indígena(s) (em %)	Língua(s) indígena(s) falada(s)
Apucarana	Fulni-ô Guarani Kaiowá Kaingang Xoklêng	100	96.4	Kaingáng Xoklêng
Ava-Guarani Oco’Y	Guarani Mbya	100	100	Guarani Guarani Mbya
Barão de Antonina	Guarani Nhandeva Guaraní Kaingáng	95	17	Guarani Nhandeva Guaraní Kaingáng
Boa Vista	Kaingáng	11	100 ⁸	Kaingáng
Faxinal	Kaingáng	100	98.7	Kaingáng
Ilha da Cotinga	Guarani Kaiowá Guarani Mbya	89	100	Guarani Kaiowá Guarani Mbya Guaraní

6. A diferença entre autodeclaração e “consideração”, segundo o último Censo do IBGE (BRASIL, 2012), é que a autodeclaração é fruto de resposta à questão “6.06 – A sua cor ou raça é”, cujas opções de resposta eram “1. Branca; 2. Preta; 3. Amarela; 4. Parda; 5. Indígena”. Caso o entrevistado escolhesse a opção 5, ele seria considerado autodeclarado indígena. Já a “consideração” é fruto de resposta afirmativa à questão “6.07 – Você se considera indígena?”, que deveria ser feita ao entrevistado caso o recenseador estivesse em Terra Indígena e o recenseado não assinalasse a opção “indígena” como resposta à questão 6.06. Tanto a autodeclaração quanto à resposta “sim” do indígena à questão 6.07 levaram o recenseador a realizar as questões 6.08 a 6.11.

7. Ainda que a investigação a respeito de ambas as condições de uso seja extremamente relevante, por razões de escopo, não trataremos da questão no presente artigo.

8. Das quais, 100% consideradas. No caso desta T.I., não houve autodeclaração.

Ivaí	Kaingáng	100	99	Kaingáng
Laranjinha	Guarani Nhandeva Guaraní	100	61	Guarani Nhandeva Guaraní
Mangueirinha	Guarani Mbya Guarani Nhandeva Kaingang Xetá Xoklém	100	44.6	Guarani Mbya Guarani Nhandeva Guaraní Kaingang
Marrecas	Guarani Mbya Kaingang Xetá Xoklém	100	100	Guarani Mbya Guaraní Kaingang Xetá
Palmas	Guarani Kaiowá Guarani Nhandeva Kaingang	100	38.6	Guarani Kaiowá Guarani Nhandeva Kaingang
Pinhalzinho	Guarani Kaiowá Guarani Nhandeva Kaingang	100	56.9	Guarani Kaiowá Guarani Nhandeva Guaraní
Queimadas	Guarani Kaiowá Guarani Mbya Guarani Nhandeva Kaingang	100	78	Guarani Kaiowá Guaraní Kaingang
Rio Areia	Guarani Mbya Guarani Nhandeva Kaingang Xetá	100	97.9	Guarani Mbya Guarani Nhandeva Guaraní Kaingang Tupi-guarani não especificado Xetá
Rio das Cobras	Guarani Kaiowá Guarani Mbya Guarani Nhandeva Guaraní Kaingang	100	99.4	Guarani Kaiowá Guarani Mbya Guarani Nhandeva Guaraní Kaingang
São Jerônimo da Serra	Guarani Nhandeva Kaingang Xetá	100	23.1	Guarani Nhandeva Guaraní Kaingang Xetá
Tekoha- Añeteté	Guajá Guarani Nhandeva	100	99.1	Guajá Guarani Nhandeva Guaraní
Tibagy/ Mococa	Kaingang	100	91.3	Kaingáng
Yvyporã Laranjinha	Guarani Nhandeva Kaingang	96	54.8	Guarani Nhandeva Guaraní

Fonte: Fraga, Tasso e Kastelic (2016, p. 163-164).

Para além da análise quantitativa, em termos qualitativos, chama-nos a atenção, inicialmente, o levantamento da quantidade de línguas indígenas faladas nas T.I. do Paraná⁹.

Nesse caso, é interessante observar o desencontro entre o posicionamento de teóricos não-indígenas (SCHADEN, 1960; MANGOLIM, 1993; AYLWIN, 2009), que se referem à “língua Guarani”, como um idioma que contém variedades, enquanto parte dos indígenas declararam-se falantes de “Guarani Kaiowá”; “Guarani Mbya” ou “Guarani Nhandeva”, como línguas distintas.

Outra observação diz respeito à situação linguística dos Xetá e Xokleng, que são singulares, pois são consideradas línguas praticamente extintas (SILVA, 2003; GAKRAN, 2005). Embora as etnias estejam presentes em T.I., as línguas correspondentes não são faladas, tal como ocorre em Pinhalzinho, Yvyaporã e Laranjinha. Nessas T. I., existem índios da etnia Kaingang, mas não existem falantes declarados da língua; já na T.I. de Queimadas, existem as línguas Guarani Mbya e Guarani Nhandeva, mas não há indícios de que essas línguas sejam faladas na comunidade. Vale a ressalva de que não se desconsidera a possibilidade de que a língua seja reconhecida apenas “Guarani” nesses territórios. Trata-se condições atípicas, pois, na maior parte das T.I. paranaenses, aproximadamente 63% delas, há a relação entre as etnias (inclusive quantitativamente) e as línguas faladas declaradas, realidades reconhecidas nas T.I. de Ava-Guarani Oco’Y; Barão de Antonina; Boa Vista; Faxinal; Ilha da Cotinga; Ivaí; Laranjinha; Palmas; Rio das Cobras; São Jerônimo da Serra; Tekoha-Añeteté e Tibagy/Mococa.

Existem também diferenças nos resultados que relacionam o índice de autodeclaração/ “consideração como indígena e o número de falantes de língua(s) indígena(s). De um lado, 63% dessas T.I. têm um alto número de falantes autodeclarados (em média, maior de 96%)¹⁰ e, de outro, nos 37% resultantes das T.I., o índice médio de falantes de língua(s) indígena(s)¹¹ é de 42%.

Por outro lado, os números não revelam algumas coisas importantes. Por exemplo, o levantamento sobre o percentual de falantes não é específico em relação a uma determinada língua: ele é geral. Nas T.I. em que os entrevistados declararam que se fala apenas uma língua, isso não é um problema, porém, nas T.I. em que se falam mais de duas línguas, esse dado é fundamental (e este é o caso de 63% das T.I.¹²), pois este é um dos motivos pelos quais não se tem dados claros sobre situações de bilinguismo, trilinguismo ou multilinguismo nas T.I.

Também não se investigou a hierarquia que “naturalmente” se estabelece entre as línguas. Hierarquia esta que define o status de cada um desses idiomas na perspectiva do falante: qual(is) é(são) a(s) línguas(s) mais importante(s) para a comunidade? Qual(is) tem(têm) menos prestígio? Qual(is) assume(m) o papel de língua(s) materna(s)? Haveria língua(s) franca(s)?¹³ E qual seria o nível de proficiência dos falantes em cada uma delas?

9. De acordo com o IBGE (BRASIL, 2012), foram apontados nove idiomas: Guajá; Guarani; Guarani Kaiowá; Guarani Mbya; Guarani Nhandeva; Kaingáng; ‘Tupi-Guarani não especificado’; Xetá; e Xokleng (FRAGA, TASSO, KASTELIC, 2016).

10. Apucarana, Ava-Guarani Oco’Y, Faxinal, Ivaí, Marrecas, Rio Areia, Rio das Cobras, Tekoha-Añeteté e Tibagy/Mococa

11. Barão de Antonina, Laranjinha, Mangueirinha, Palmas, Pinhalzinho, São Jerônimo da Serra e Yvyaporã Laranjinha

12. Apucarana, Barão de Antonina, Ilha da Cotinga, Mangueirinha, Marrecas, Palmas, Pinhalzinho, Queimadas, Rio Areia, Rio das Cobras, São Jerônimo da Serra e Tekoha-Añeteté.

13. Não é o caso de, neste momento, definir cada um desses conceitos, mas fica a observação de que se trata de coisas muitíssimo diferentes, que devem ser levadas em consideração quando da definição de políticas linguísticas voltadas à escola.

Essas questões mostram que não podemos perder de vista que há muito o que se investigar em relação a situação linguística do Kaingang, Xetá e Guarani se desejamos não repetir erros do passado, especialmente os que ocorreram nas escolas indígenas em relação aos encaminhamentos votlados às línguas indígenas.

3. Como construímos o PPC em Letras da UEPG?

A UEPG completou 50 anos em 2019. À época de sua fundação, em 1969, Letras estava entre os cursos ofertados. Com relação às demandas das comunidades indígenas por formação superior, até 2020 a instituição optou por atendê-las por meio da realização de processos seletivos específicos, nos quais indígenas concorrem entre si a um número de vagas excedentes. A UEPG é uma das universidades que compõem o Vestibular Indígena do Paraná, que acontece desde 2001, do qual também participam, em associação, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Fraga e Correa (2013), em publicação relativa à realidade daquela época, chamavam atenção para o fato de que essas universidades haviam realizado pouquíssimas ou mesmo nenhum outro tipo de adaptação, por mínima que fosse, à chegada dos alunos indígenas, além da realização de um processo de seleção específico. De modo geral, a oferta de cursos de graduação para todos é a mesma, a grade curricular também, assim como as demais exigências necessárias para imposição de grau do aluno indígena.

E é dessa perspectiva que partimos: de que a instituição aproveitou pouco a vinda desses alunos para refletir sobre si mesma em termos de vocação e inserção social, especialmente considerando o preocupante número de egressos indígenas (somente 12 em 20 anos de política na UEPG). No mínimo, este dado indica que, desde o primeiro vestibular, em 2002, as políticas de permanência – e não apenas as de ingresso – deveriam ter sido aprimoradas em um trabalho a ser realizado em conjunto com comunidades indígenas, as principais interessadas nesses ajustes necessários. “Parece que ainda falta a algumas universidades compreender que o currículo não deve ser apenas transmitido ao índio e, sim, construído com ele e que ao índio não cabe o papel de assimilar a escola do branco, mas o de construir a sua escola” (FRAGA, CORREA, 2013, p. 247).

A Licenciatura em Letras da UEPG, em todo esse período, teve apenas um estudante indígena (ingressante em 2011), quando o curso realizava importantes discussões e mudanças. Apesar de ter permanecido pouco tempo no curso, a presença do aluno provocou, no corpo discente e docente, uma série de discussões sobre quais seriam suas reais condições de estar ali.

Desde então, ao longo da história do curso, nosso corpo docente se ampliou e as temáticas de estudos e pesquisas passaram a se diversificar, inclusive em função da presença desse aluno no curso. Entre essas temáticas, o curso de Letras abriga atualmente professores que se voltam a questões interculturais. Com este histórico e perfil, em 2019, o grupo PROFIND entrou em contato e fez o convite para que a Letras da UEPG passasse a integrar este grupo e propusesse uma licenciatura intercultural, ao lado das IES que já compunham o programa naquele momento: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). O convite foi muito bem recebido e encaminhado para discussão em reunião do Departamento de

Estudos da Linguagem (DEEL). Tendo sido aceito em reunião em 2020, houve a designação de uma comissão para elaborar a escrita do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) ainda neste mesmo ano.

Este artigo, portanto, trata da proposta de elaboração de uma licenciatura intercultural na área da linguagem e fará uma revisão bibliográfica para problematizar a construção de um currículo intercultural na Letras na UEPG. Na sequência, apresentamos uma breve síntese sobre as teorias do currículo por uma perspectiva intercultural, uma vez que ao se propor um PPC é relevante à compreensão das teorias de currículo que envolve a escrita de um documento como este.

4. Teorias do currículo e a perspectiva intercultural

Refletir sobre teorias do currículo pressupõe compreender que essa noção avança para além da realidade, ou seja, a abrangência de uma teoria para o currículo, como outra teoria da educação, “acaba funcionando como se fossem asserções sobre como a realidade deveria ser” (SILVA, 2004, p. 13).

As normas curriculares instituídas na educação datam, no ocidente, de meados do século XX (GOODSON, 2019). Para este autor, os jesuítas foram os disseminadores de um currículo educacional prescritivo, dominado pelo sistema de hierarquias que permaneceu para o controle da educação em massa, na sequência.

Cabe ressaltar que, tratar de currículo inevitavelmente requer prática política, porque as questões de currículo funcionam como mecanismos de controle social. Portanto, quanto mais pudermos explorar e compreender os documentos que regem o funcionamento dos cursos e das instituições educacionais, maior serão as possibilidades de entendermos o conhecimento como processo constante de aprendizado.

A UEPG, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2018, p. 26), explicita que:

(...) tem por finalidade produzir, disseminar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, da produção de conhecimento e cultura e da reflexão crítica na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática.

No que se refere a currículos interculturais, o Currículo Intercultural Letras se vincula a esta finalidade institucional na medida em que, ao propor uma licenciatura específica para as comunidades indígenas paranaenses, buscará a produção e a socialização do saber filosófico, científico, artístico e tecnológico do mundo acadêmico com essas comunidades, mas, ao mesmo tempo, a compreensão do saber filosófico, científico, artístico e tecnológico que elas trazem para, num movimento pautado no ensino, na extensão e na pesquisa, a produção de conhecimentos relacionados à formação intercultural de um professor indígena.

Considerando que o formato dos currículos da escolarização atual é uma invenção razoavelmente recente e que a educação em massa advém deste processo, cabe ressaltar que a formatação desta estrutura de escolarização definida por etapas, de acordo com a idade da pessoa, tem base na educação religiosa e superior, de acordo com Goodson (2019).

Além disso, o currículo era dividido entre as estruturas sociais da época, assim, em algumas regiões da Europa como a Escócia, por exemplo, havia as pessoas eleitas (com grande poder aquisitivo) que poderiam chegar aos níveis mais avançados da educação. Mas as pessoas mais pobres seguiam um currículo mais conservador, com foco na religião e nos atributos sociais. Esse formato de dualidade curricular vivenciado na Europa parece ter evoluído com as propostas curriculares educacionais para

todo o mundo. Assim, a entrada da educação para as grandes massas pode ter caminhado no mesmo formato de diferenciação no sistema de escolarização. Ou seja, o sistema educacional curricular baseado nas necessidades das fábricas de 1918, de acordo com (SILVA, 2004), tinha o propósito de formar mão de obra para atuar nas indústrias.

E conforme Goodson (2019), o projeto de escolarização na parte ocidental da Europa e posteriormente na América foi semelhante, no sentido de vivenciar o currículo não como uma forma de credenciar uma pessoa na educação, mas, a escola também surgiu para as grandes massas populacionais como uma forma de dividir ou diferenciar as pessoas, de acordo com suas possibilidades de aquisição econômica. Evidentemente, durante muitos séculos, a escola não foi pensada para os povos indígenas, por exemplo, a não ser com o projeto jesuítico que foi cortado na raiz com a reforma pombalina. Como o foco do artigo não é a educação jesuíta deixemos esta explanação para outro momento.

Este breve histórico sobre o currículo tem como foco ampliar alguns entendimentos sobre a importância da teoria do currículo para a educação e, especialmente, em uma perspectiva intercultural. Além disso, ao voltarmos na história da teoria do currículo, é possível compreender que historicamente a teoria do currículo foi sendo inserida na educação com o propósito de separar as pessoas em classes sociais, conforme suas posses.

Neste mesmo sentido, a educação escolar indígena, ainda que amparada legalmente, tem sofrido golpes porque segue um formato europeu ocidental, que é a educação adotada no país. Para Ciaramello (2014), a formação cultural de suas comunidades é interrompida quando o indígena entra na escola tradicional de cultura europeia. E, quando se trata de ensino superior, os desencontros são maiores e poucos conseguem concluir uma formação.

A formação educacional para o trabalho com os indígenas, em geral, é feita por professores não indígenas, isso reproduz um currículo eurocentrista. Neste segmento, uma formação com um currículo com perspectiva intercultural, a partir de normativas próprias e com a possibilidade de funcionamento o mais próximo possível de comunidades indígenas, pode funcionar para o aprendizado pluricultural entre os povos indígenas e os não-indígenas.

Assim, para melhor compreensão do que seja o processo de escrita de um PPC, passamos ao tópico que relata como ocorreu o trâmite para a elaboração deste currículo intercultural em Letras Português/ Língua Indígenas da UEPG.

5. O processo de escrita, os documentos oficiais e os elementos fundamentais do PPC intercultural

No processo de escrita deste PPC, a comissão designada pelo DEEL da UEPG buscou orientação junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e na sequência se dedicou a uma etapa de pesquisa, que incluiu a análise de vários PPCs de Licenciaturas Interculturais.

A maior parte desses cursos, até em função dos recursos específicos destinados a eles, se situa em IES federais e se organiza da seguinte forma: tem duração entre 2 e 5 anos, uma parte básica que dura entre 2 e 3 anos e uma parte específica correspondente aos anos/semestres finais do curso.

Na UFSC, por exemplo (universidade geograficamente mais próxima da cidade de Ponta Grossa a ofertar licenciatura intercultural), há 2 opções de Formação Específica: a) Artes e Linguagens; b) Conhecimento Ambiental.

Já a UFG, instituição com quem a UEPG tem parceria em relação a projetos de pesquisa, ensino e extensão voltados à temática indígena, há um curso (de 4 anos – dois básicos e 2 específicos) com três habilitações: a) Natureza; b) Linguagem; c) Cultura.

Depois de estudarmos em detalhes esses dois currículos (UFSC e UFG) e de realizarmos reuniões em âmbito de PROFIND, considerando inclusive as negociações junto à Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), quanto às possibilidades de financiamento dos cursos, o grupo resolveu se organizar da seguinte forma: as IES participantes do programa analisariam suas condições de oferta de curso, considerando especialmente a trajetória do corpo docente e o histórico de desenvolvimento de projetos nessa área.

As IES também levariam em conta a demanda levantada junto às comunidades indígenas paranaenses (realizada em 2009) quanto à oferta de cursos de formação de professores, que apontou que as comunidades indígenas paranaenses tinham interesse em fazer os seguintes cursos de licenciaturas: 1º pedagogia; 2º História; 3º Letras; 4º Matemática.

Em função dos limites de contratação de pessoal e orçamentários, o grupo debateu o assunto e decidiu que o melhor seria que cada IES estadual ofertasse uma licenciatura, com o primeiro ano comum aos 4 cursos, para que os docentes das diferentes IES pudessem trabalhar em conjunto e suprir as demandas de docentes.

Também avaliamos a possibilidade de os alunos dos cursos eventualmente solicitarem mudança de curso, caso percebam que não realizaram a escolha mais adequada. Com o primeiro ano comum, ao final desse período o aluno teria a possibilidade de mudar de curso, sem que “perdesse” as disciplinas cursadas.

Quanto ao nome do curso, considerando que o estado do Paraná não possui uma política voltada à carreira dos professores indígenas (com concurso específico para esses docentes ou mesmo concurso que aceite a titulação de licenciado em Licenciatura Intercultural, como existe no MS¹⁴, estado que tem uma política de acesso ao ensino superior com a mesma duração da do PR), era necessário que os cursos tivessem os mesmos nomes dos cursos convencionais, para que os formados pudessem fazer testes seletivos e concursos após formados, o que permitiria que esses atuassem em escolas indígenas e também em escolas não indígenas, considerando a problemática do desemprego que afeta tantos indígenas.

Essa primeira etapa levou à finalização da primeira versão do PPC de Letras que foi apresentado em reuniões técnicas, realizadas em parceria com o PROFIND, junto a dois órgãos: a Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) e o Conselho Estadual de Educação (CEE). Nesses encontros, o grupo explicou o programa em detalhes, o qual foi elogiado como política de inclusão dos povos indígenas no ensino superior.

Após as reuniões técnicas, a comissão marcou a primeira reunião com as comunidades indígenas, que apreciaram a versão inicial do PPC. A data agendada foi 22/06/2020, às 18h, dia e horário mais

14. Como se pode observar no EDITAL Nº 006/2020/NEEI/CEAID/SEMED, relativo ao PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO PARA A CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES PARA ESCOLAS INDÍGENAS. Este dá preferência a professores indígenas. Especificamente a área de Língua Indígena o candidato deverá: I - Ter curso de Magistério (3 ou 4 anos) ou Magistério Indígena – Ara Verá, Povos do Pantanal e/ou Licenciatura Plena em área específica e ter domínio da Língua Indígena (oral, gramática e escrita) da Etnia a que se candidata (Dourados, 2020, p. 2)

adequados às comunidades, conforme consulta prévia. A reunião foi realizada de forma remota, já que era o modo mais seguro de entrar em contato com as pessoas no momento, considerando a situação da pandemia. Nesta reunião, a comissão apresentou os objetivos, perfil do egresso e a grade curricular do PPC, texto a que as comunidades tiveram acesso à íntegra 15 dias antes do encontro.

Participaram da reunião 24 pessoas, incluindo as docentes da comissão, membros do PROFIND das outras IES paranaenses, professores e pedagogos indígenas, representantes dos povos Guarani e Kaingang, um dos quais é, inclusive, diretor de escola indígena do Paraná e também uma professora indígena do estado de Rondônia. Os professores indígenas paranaenses representavam as seguintes T.I.: Rio das Cobras, Apucarantina e Pinhalzinho.

Ao final da reunião encaminhamos distribuição de atividades, sendo que a comissão se comprometeu de fazer todos os ajustes possíveis. Considerando a carga de atividades com a qual os professores indígenas estavam sobrecarregados, inclusive com distribuição de cestas básicas na comunidade, que se encontrava fechada por causa da pandemia, o grupo decidiu que os professores indígenas fariam a leitura final do texto, revisariam os conteúdos, para deixar o texto o mais adequado possível. A segunda reunião aconteceu em 31/07/20, também às 18h e a versão integral do PPC seria enviada 15 dias antes da reunião. Neste segundo encontro, tivemos adesão apenas dos professores Guarani, com os quais pudemos finalizar alguns detalhes e esclarecer dúvidas.

Como já dissemos, o PPC do Curso de Licenciatura Intercultural em Letras está atrelado a uma proposta de licenciaturas interculturais no estado do Paraná. A motivação inicial para a proposta deste PPC, descrita anteriormente, se respalda em uma necessidade de atender às populações indígenas de nosso estado para a formação de professores que poderão atuar em escolas indígenas, mas não somente.

É importante destacar que as comunidades indígenas sempre vivenciaram processos educativos. Porém, a partir da promulgação da Constituição (1988), quando a educação passa a ser compreendida como um direito de todos, como um dever do Estado, os governos têm que atentar às demandas dos povos indígenas vinculadas ao sistema educacional brasileiro numa nova configuração. Além da Constituição, destacamos outros documentos que são fundamentais para a educação escolar indígena: a LDBEN 9394/1996 e o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998. Em seu artigo 32, a LDBEN 9394/1996 reforça pontos da Constituição, o Ensino Fundamental regular, ainda que seja ministrado em língua portuguesa, terá que assegurar “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Ainda no artigo 79 está explícito que a União precisa promover a educação intercultural. O RCNEI, por sua vez, aborda o papel da educação escolar indígena e do bilinguismo, entendendo que este bilinguismo é essencial para que elementos já estabelecidos no que se refere a direitos linguísticos sejam concretizados.

Para atender à LDBEN 9394/1996 e ao RCNEI, defendemos que o processo de formação docente em cursos de licenciatura precisa ser diferenciado. Cada vez mais, há a compreensão de que esses professores precisam ser indígenas. É o que encontramos explicitado nos Referenciais para a formação de professores indígenas (2002, p. 10):

(...) sabemos que a proposta de uma escola indígena de qualidade - específica, diferenciada, bilingue, intercultural – só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas

comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar. (...) é fundamental a criação de novas práticas de formação. Estas devem permitir aos professores indígenas atuar, de forma crítica, consciente e responsável, nos diferentes contextos nos quais as escolas indígenas estão inseridas.

Reforçando a perspectiva de que a educação escolar indígena precisa ser atendida por docentes com formação diferenciada, a Resolução CNE/CEB 05/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, destaca que é necessário atender a formação dos professores indígenas de forma diferenciada e específica. Assim, além de contemplar nosso PDI, o curso intercultural de Letras da UEPG visa habilitar docentes indígenas para o atendimento à Educação Escolar Indígena, como previsto em Lei, especialmente em suas comunidades, tanto na docência como na gestão escolar. A proposta formativa será pautada no ensino, extensão e pesquisas realizadas, promovendo o diálogo intercultural entre os saberes indígenas e não indígenas.

Para marcar os elementos interculturais do PPC, foi necessário em paralelo às leituras dos documentos abordados anteriormente, um repensar da oferta de disciplinas. A problematização do PPC com a comissão, membros do PROFIND e comunidades indígenas conduziu a organização de elementos interculturais não somente a partir da inserção das línguas indígenas, para o nosso contexto as da família Tupi-Guarani e as da família Jê, mas também em outras disciplinas do currículo que, na concepção mais tradicional de ensino superior, são marcadas por perspectivas eurocêntricas, como é o caso das disciplinas de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa.

Em relação às disciplinas de língua indígena do curso, os professores indígenas ressaltaram a necessidade de se considerarem as diferentes realidades linguísticas das T.I. paranaenses, tal como observamos na seção 2 desse texto, bem como levar em consideração a relação dessas línguas com a língua portuguesa.

Os professores indígenas levantaram a necessidade de se realizar um diagnóstico linguístico mais detalhado junto às turmas, para que essas aulas sejam mais bem organizadas.

As ementas das disciplinas de *Língua Indígena I, II, III e IV* (Família Tupi-guarani e Família Jê) e *Teoria e prática de tradução em língua indígena* (Família Tupi-Guarani e Família Jê) foram totalmente revistas pelos professores indígenas. A princípio, tínhamos montado a disciplina por tronco linguístico, mas por sugestão de colegas do PROFIND modificamos o título e a proposta da disciplina para o foco na família linguística.

A disciplina de *Produção de Material Didático para o ensino de línguas e literaturas* foi apontada como muito importante, assim como a de *Grafismos e outras linguagens*, que poderia ser ministrada conjuntamente por docentes do curso de Letras, mas também de História e Matemática.

Para as disciplinas de língua portuguesa, as comunidades indígenas sugeriram que as ementas fossem reescritas contemplando a visão de que o professor em formação precisaria estudar a língua portuguesa e didáticas de ensino desta língua considerando, primordialmente, o contexto da educação escolar indígena. Ou seja, atentando ao bilinguismo de seus alunos e alunas, processos de ensino/aprendizagem voltados a questões interculturais e ao aprendizado da língua portuguesa que sempre estará relacionado, de alguma forma, à 'língua materna' das comunidades, que é a língua do povo. Outra questão para a qual as comunidades consultadas nos chamaram atenção foi para a necessidade de valorizar a oralidade, relacionando-a à escrita, já que se trata de modalidade privilegiada nos processos próprios de aprendizagem desses povos. Foram feitas as seguintes sugestões de inclusão:

conteúdo de letramento (além de alfabetização); trabalho com escrita em língua portuguesa que considere a relação com a oralidade.

Para as disciplinas de literaturas de língua portuguesa, o princípio foi abordar a presença do(a) indígena em todas as ementas e, desde o início, problematizar os conceitos de literatura indígena e literatura indigenista. No 2º ano, escolhemos trabalhar o estudo introdutório a diversos gêneros literários de diferentes temporalidades, inserindo o conceito de literatura oral e escritores(as) indígenas nesta linha do tempo. No 3º ano, o foco se voltou para o papel da História, do imaginário e da fabulação nos conceitos de Terra e Nacionalidade e os modos de representação e expressão das Identidades e Etnias, considerando a perspectiva intercultural. Por fim, no 4º ano, além de tratarmos da análise da produção literária de escritores(as) contemporâneos(as) indígenas e não indígenas, também propomos discutir o campo editorial para textos literários indígenas, inclusive buscando motivar os professores a se reconhecerem como possíveis autores, ou ainda, como motivadores da escrita literária em seus alunos e alunas.

As comunidades indígenas também solicitaram que a grade curricular ofertasse disciplinas optativas de inglês e espanhol (pois os candidatos tem interesse em cursar pós-graduação e precisam realizar provas de suficiência);

Por fim, os colegas do PROFIND fizeram as seguintes sugestões: possibilidade de realizar parte do estágio dos diferentes cursos conjuntamente; necessidade de discutir legislação da educação escolar indígena, na disciplina políticas públicas e gestão educacional; incluir disciplina sobre direitos indígenas e políticas públicas indigenistas no Brasil; não pré-definir a divisão do tempo comunidade *versus* tempo universidade; inserir tempo de deslocamento à cidade de Manoel Ribas na CH total do curso.

Após todo esse processo, o PPC de Letras da UEPG foi encaminhado para avaliação nas instâncias competentes com a seguinte matriz curricular:

Quadro 5: Matriz Curricular Curso de Letras Intercultural UEPG

Série	Disciplina	Carga horária
1A	Educação em Língua Indígena I (Família Tupi-Guarani)	188 h
1B	Educação em Língua Indígena I (Família Jê)	188 h
1	Etnoconhecimentos/saberes tradicionais	68 h
1	História dos Povos Indígenas no Paraná	136 h
1	Tecnometodologias para a Educação	68 h
1	Ensinando língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa	68 h
1	Iniciação à Docência: epistemologias transculturais	68 h
1	Educação Especial na formação do(a) professor(a) Indígena	68h
1	Gestão Escolar Indígena	136 h
Série	Disciplina	Carga horária
2	Língua Brasileira de Sinais	68 h
2	Produção de Material Didático para o ensino de línguas e literaturas	68 h
2	Estágio I	120 h
2	Grafismos e outras linguagens	136 h
2A	Língua Indígena II (Família Tupi-Guarani)	136 h

2B	Língua Indígena II (Família Jê)	136h
2	Língua portuguesa I	68 h
2	Projetos interculturais I: a sala de aula (*)	68 h
2	Teoria e prática de tradução em língua indígena (Família Tupi-Guarani)	68 h
2	Teoria e prática de tradução em língua indígena (Família Jê)	68h
2	Literaturas de Língua Portuguesa I	68 h
Série	Disciplina	Carga horária
3	OTCD I – Fundamentos para o ensino, a pesquisa e a extensão	68 h
3	Literaturas de língua portuguesa II	68 h
3	Estágio II	120 h
3	Laboratório de práticas de ensino de texto	68 h
3A	Língua Indígena III (Família Tupi-Guarani)	136 h
3B	Língua Indígena III (Família Jê)	136h
3	Língua portuguesa II	136 h
3A	Língua estrangeira: Espanhol	68 h
3B	Língua estrangeira: Inglês	68 h
3	Projetos interculturais II – a língua indígena como 1ª. e 2ª. Língua (*)	136 h
Série	Disciplina	Carga horária
4	OTCD II – conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento	34 h
4	Estágio III	160 h
4	Literaturas de Língua Portuguesa III	130 h
4A	Língua Indígena IV (Família Tupi-Guarani)	136 h
4B	Língua Indígena IV (Família Jê)	136h
4	Língua portuguesa III	136 h
4	Projetos interculturais III: cultura e saber dos povos indígenas (*)	68 h
4	O cinema, os povos indígenas e a escola	68 h
4	Direitos indígenas, políticas públicas indigenistas no Brasil (*)	68 h

(*) Disciplinas articuladoras de Curricularização da extensão

Fonte: UEPG (2020)

6. Considerações finais

Considerando o objetivo proposto para este artigo, que tratou basicamente de refletir sobre a necessidade da criação de licenciaturas interculturais na área da linguagem, pode-se dizer que este foi alcançado. A proposta de um Currículo Intercultural de Letras engrandece o entendimento de que é preciso ofertar formação para que professores indígenas possam atuar em suas comunidades, com a socialização dos diferentes saberes propostos pela academia, mas, sobretudo, na perspectiva de composição de uma formação intercultural com os povos indígenas e os seus saberes científicos e filosóficos, por vezes desvalorizados, por se manterem na tradição oral.

Considerando que o terreno do currículo é um lugar de se fazer política, pois, ao tratarmos de questões interculturais inevitavelmente estamos lidando com o poder instituído no país, não podemos nos omitir enquanto formadores de professores de instituição pública em assumir a responsabilidade com a formação de povos indígenas, pois, não podemos admitir que uma cultura seja superior a outra (SILVA, 2004).

Com relação à questão da formação de professores, mais do que nunca são necessários professores especializados em lidar com os contextos sociolinguísticos complexos nos quais atuam, uma vez que a formação da maioria desses professores foca o falante nativo ideal de uma comunidade de fala homogênea, sem conflitos ou problemas de qualquer espécie (CAVALCANTI 1999). Continuamos concordando com Cavalcanti e Maher (1993) quando as autoras afirmam que a preparação, pura e simples para o cumprimento dos currículos e programas não é suficiente.

Além disso:

Consideramos crucial o envolvimento colaborativo enquanto o professor atua. Temos visto concretamente que a formação do professor pesquisador tem se tornado cada vez mais necessária e o investimento nessa formação tem sido muito apropriado. Isso se deve ao fato de que tem se intensificado o trabalho na direção da construção de conhecimentos e essa construção integra aspectos multiculturais e multilinguísticos, de modo que não pode ser unidirecional. Portanto, há necessidade de ouvir e atender a todos os interessados, o que implica a participação e aproveitamento de múltiplos conhecimentos, os quais vão além do conhecimento acadêmico. Embora a aparência seja de preocupação com multiculturalismo, multilinguismo, com as características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais presentes no país, direta ou indiretamente, a questão é sempre trazida do ponto de vista homogêneo, ainda que se queira possibilitar a alunos e professores perceberem o Brasil como um país complexo e multifacetado. Mais uma vez, o trabalho de cooperação, de troca de conhecimentos parece ser o caminho na tentativa de fazer com que o discurso do – respeito às diferenças realmente saia da esfera da teoria e estabeleça os rumos das ações concretas que não apenas permitirão que indígenas, cotistas e conveniados entrem, mas também saiam da universidade, com uma formação de qualidade, que leve em conta também aquilo que essas pessoas têm a ensinar (FRAGA, CORREA, 2013, p. 250)

A pessoa indígena que se prepara para atuar como professor em uma Licenciatura Intercultural de Letras, em uma comunidade indígena, poderá possibilitar vivências culturais de seu povo, de forma que os futuros acadêmicos consigam se valorizar e se reconhecer em suas diferentes manifestações culturais, sociais e históricas, não somente de seu povo, como também de seus “parentes”, como os povos indígenas costumam dizer.

Referências

ALMEIDA, Rubem Ferreira Thomaz de; MURA Fábio. *Guarani Kaiowa e Nãndeva*. Outubro/2003. Disponível em: www.socioambiental.org. Acesso julho de 2013.

AYLWIN, J. Os direitos dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul, Brasil: Confinamento e tutela no século XXI. Grupo Internacional de Trabalho sobre Assuntos Indígenas (IWGIA) e Faculdade de Medicina da USP (FMUSP). V. 3, p. 1-84, 2009. Disponível em: http://servindi.org/pdf/Iwgia_Informe3.pdf.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html>>. Acesso em 20 de jul. 2020.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010, primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei No 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em 20 de jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acesso em 19 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf>. Acesso em 19 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Resolução CNE/CEB 05/2012*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rcebo05-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 19 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em 19 set. 2020.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *Delta*, vol. 15, nº especial, 1999, p. 385-417.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. Interação transcultural na formação do professor índio. In: SEKI, L. (Org.) *Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, 217-230.

CIARAMELLO, P. R. *Escolarização Indígena, Cultura e Educação*. Revista Educação Sociedade e Cultura, nº 41, 109/125, Cascavel, 2014.

FAUSTINO, R. C. Teoria Histórico Cultural e educação indígena: uma experiência com a escola dos Kaingang no Paraná. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 70-84, 2012.

FRAGA, L.; CORREA, D. A. Política linguística no estado 'monolíngue' do Paraná: uma análise inicial da presença indígena na Universidade Estadual de Ponta Grossa. *Guavira Letras*, v. 16, p. 232-253, 2013.

GAKRAN, Nanblá. *Aspectos morfossintáticos da língua Laklãnõ (Xokleng) "Jê"*. 2005, 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2005.

GOODSON. I. *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2019.

LADEIRA, Maria Inês. *Espaço Geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição uso*. Maringá: Eduem, 2008.

- MANGOLIM, O. *Povos indígenas no Mato Grosso do Sul: Viveremos por mais 500 anos*. Campo Grande, MS: Conselho Indigenista Missionário Regional de Mato Grosso do Sul, 1993.
- MELIÁ, Bartolomé. *El Guaraní conquistado y reducido*. Ensayos de etnohistoria. Asunción: Universidad Católica, 1993.
- MOTA, Lúcio Tadeu; TOMMASINO, Kimiye. As cidades e os Kaingang no Paraná. In: FERREIRA, Yoshya Nakagawara (Org.). *Construção do saber urbano ambiental: a caminho da transdisciplinaridade*. 1ed. Londrina: Ed. Humanidades, 2002, v. 1, p. 115-128.
- MOTA, Lúcio Tadeu; NOELLI, Francisco Silva. Índios, Jesuítas, Bandeirantes e Espanhóis no Guairá. *Geotas* (UEM), Maringá, v. 3, n.3, p. 1-8, 1999.
- MOTA, Lúcio Tadeu. *As colônias indígenas no Paraná provincial*. 1. ed. Curitiba: Aos quatro ventos, 2000. v. 500. 200p.
- MOTA, Lúcio Tadeu; NOVAK, E. S. *Os Kaingang do vale do rio Ivaí – PR: história e relações interculturais*. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2008. v. 500. 190p.
- MOTA, Lúcio Tadeu. *Os Xetá no vale do rio Ivaí 1840 - 1920*. 1. ed. Maringá: Eduem, 2013. v. 1000. 209p.
- MOTA, Lúcio Tadeu; FAUSTINO, Rosângela Célia. Jané Rekó Paranhá. In: Organizadores: RODRIGUES, Aryon Dall'Igna; et al. *Vocabulário Ilustrado Xetá*. Eduem: Maringá, 2013.
- NETO, M. G. Políticas linguísticas na universidade: a promoção das línguas indígenas no curso de Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI). *CONTRAPONTO* (ONLINE), v. 2, p. 122-137, 2018.
- NOVAK, Maria Simone Jacomini. *Os organismos internacionais, a educação superior para os indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá*. 2014. 342 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2014.
- OLIVEIRA, G. M. de. *Línguas como patrimônio imaterial*. Palestra proferida na IV Conferência Nacional de Educação na Câmara dos Deputados Brasília, 27 de fevereiro de 2005. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=281>>. Acesso em 27 fev. 2011.
- RODRIGUES, A. *Línguas brasileiras – para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.
- RODRIGUES, Isabel Cristina. *VĒNH JYKRE SI: memória, tradição e costume entre os Kaingang da T.I. Faxinal – Cândido de Abreu/Pr*. 2012. 155 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.
- SCHADEN, E. *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. São Paulo: Divisão Europeia do Livro, 1960.
- SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. São Paulo: Editora da USP, 1974
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª. Edição. 7ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- Universidade Estadual de Maringá. *Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura Intercultural em História*. Maringá, 2020.

Universidade Estadual de Ponta Grossa. *Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura Intercultural em Letras*. Ponta Grossa, UEPG.

Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pró-Reitoria de Planejamento. Diretoria de Avaliação Institucional. *PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional*. Ponta Grossa, UEPG. 2018. Disponível em: <<https://proplan.sites.uepg.br/pdi/2018-2022/pdi-volume-i-2/>>. Acesso em 19 set. 2020.

SILVA, Carmen Lucia da. *Em busca da sociedade perdida: o trabalho da memória Xetá*. 2003. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília. Brasília, 2003.