



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA- *NO TERRITÓRIO
YVY MBYTE***

**PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE GRADUAÇÃO
LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA - *NO TERRITÓRIO
YVY MBYTE***

**FOZ DO IGUAÇU
2024**

Reitora da UNILA

Prof.^a Dr.^a Diana Araujo Pereira

Vice-Reitor da UNILA

Prof. Dr. Rodne de Oliveira Lima

Pró-Reitor de Graduação

Prof. Me. Antonio Machado Felisberto Junior

Coordenação Institucional do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR

Prof.^a Dr.^a Márcia Cossetin

Coordenação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena

Prof. Dr. Clovis Antonio Brighenti

Comissão de Implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena

Clovis Antonio Brighenti

Felix Pablo Friggeri

Juliana Franzl

Márcia Cossetin

Mario Ramão Villalva Filho

Vanessa Gabrielle Woicolesco

Ivanir dos Santos

Paulo Henrique Segantini

Michael Jackson da Silva Lira

Equipe consultiva

Rogério Motta Moreira

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modalidade, carga horária e semestre de oferta/execução das atividades de extensão	125
Quadro 2: Quadro apresentando os grupos dos componentes curriculares da ênfase em Ciências Humanas.....	128
Quadro 3: Quadro apresentando os grupos dos componentes curriculares da ênfase em Linguagens.....	131
Quadro 4: Conversão de Atividades Acadêmicas Complementares em créditos do curso.....	192
Quadro 5: Comissão de Implantação do curso.....	226

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Centro do território Guarani e rotas de dispersão.....	45
Mapa 2: Ocupação atual na região do <i>Yvy Mbyte</i>	46
Mapa 3: Mapa Continental Guarani	64
Mapa 4: Representação da mobilidade guarani no território <i>Yvy Mbyte</i>	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Atividades Acadêmicas Complementares
APMF	Associação de Pais, Mestre e Familiares
APP	Área de Preservação Permanente
BIUNILA	Biblioteca Latino-Americana
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Comissão de Educação Básica
CCNAGUA	Conselho Continental da Nação Guarani
CEAPI	<i>Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas</i>
CES	Câmara de Educação Superior
CIFMA	<i>Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen</i>
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAIE	<i>Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador</i>
CONAPI	<i>Coordinación Nacional de Pastoral Indígena</i>
CONSEUP	Consejo Nacional de Educación Superior
COSUEN	Comissão Superior de Ensino
COSUEX	Comissão Superior de Extensão
CONSUN	Conselho Universitário
CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
CPI	<i>Consejo de Participación Indígena</i>

CRIC	<i>Consejo Regional Indígena del Cauca</i>
GTZ	Cooperação Técnica Alemã
DAG	<i>Dirección de Asuntos Guaraníe</i>
DAI-PcD	Departamento de Apoio à Acessibilidade e Inclusão
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DGEEI	<i>Dirección General de Educación Escolar Indígena</i>
EEI	Educação Escolar Indígena
EIB	<i>Educación Intercultural Bilingüe</i>
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMIPA	Equipe <i>Misionera</i> de Pastoral <i>Aborígen</i>
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENDEPA	<i>Equipo Nacional de Pastoral Aborígene</i> da Conferência Episcopal Argentina
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IES	Instituição de Educação Superior
IMEA	Instituto Mercosul de Estudos Avançados
INAI	Instituto Nacional de <i>Asuntos</i> Indígenas
INDI	Instituto <i>Paraguayo del</i> Indígena
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ILAACH	Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH)
ILACVN	Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza

ILAESP	Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política
ILATIT	Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MEIB	<i>Modalidad de Educacion Intercultural Bilingüe</i>
NEIs	Núcleos de Educação Escolar Indígena
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NIPPEI	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural
NRE	Núcleo Regional de Educação
OBIAL	Observatório da Temática Indígena na América Latina
ODIM	<i>Organización de Docentes Indígenas</i>
OIA	Organização Indígena de Antioquia
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PADA-PcD	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico da Pessoa com Deficiência
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCC	Prática do Componente Curricular
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEIB	Programa Nacional de <i>Educación Intercultural Bilingüe</i>

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROINT	Pró-Reitoria de Relações Internacionais e Institucionais
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROMA	Programa de Monitoria Acadêmica
PUCE	Pontificia <i>Universidad Católica del Ecuador</i>
PAD-TCC	Programa de Apoio à Discente em Trabalho de Conclusão de Curso
PAPADE	Programa de Apoio à Participação de Discentes em Eventos
PVCC	Programa de Apoio à Vivência dos Componentes Curriculares
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECAFE	Secretaria de Ações Afirmativas e Equidade
SEED	Secretaria de Educação do Paraná
SEM	Setor Educacional do Mercosul
SESAI	Secretaria de Saúde Indígena
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIMAC	Sistema de Melhoramento e Adequação Curricular
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TAEs	Técnico-Administrativos em Educação

TFE	Trabalho Final de Estágio
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAII	<i>Universidad Autónoma</i> Indígena Intercultural
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNAM	<i>Universidad Nacional de Misiones</i>
UNIK	<i>Universidad</i> Indígena Intercultural <i>Kawsay</i>
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
TAEs	Técnico-Administrativos em Educação
TU	Tempo Universidade
TT	Tempo <i>Tekoha</i>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 DADOS DA INSTITUIÇÃO	21
1.1 Nome da Mantenedora	21
1.2 Nome da IES	21
1.3 Lei de criação	21
1.4 Perfil e Missão	21
2 DADOS DO CURSO	24
2.1 Nome	24
2.2 Titulação	24
2.3 Forma de Ingresso	24
2.4 Número total de vagas	24
2.4.1 Público-alvo	24
2.5 Turno(s) de funcionamento	24
2.6 Regime do curso	25
2.7 Carga horária total do curso (hora/relógio)	25
2.8 Tempo de integralização	25
2.9 Situação legal do curso	26
2.10 Endereço de funcionamento do curso	26
3 HISTÓRICO	26
3.1 Breve Histórico da Universidade	27
3.2 Breve Histórico do Curso	28
4 PERFIL DO CURSO E JUSTIFICATIVA	46
4.1 A Educação dos povos Indígenas na América Latina	50
4.2 A Criação do Ensino Superior Indígena na América Latina	55
4.3 O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território <i>Yyy Mbyte</i>	58
4.4 Os povos Guarani no território <i>Yvy Mbyte</i> : Brasil, Paraguai e Argentina	60
4.5 As expectativas das comunidades e o planejamento participativo	75
4.6 A valorização dos conhecimentos locais e o diálogo intercultural	78
4.7 Ações do Curso no Atendimento às Políticas de Formação	79
4.7.1 Princípios norteadores para a formação profissional	79
4.7.2 Políticas de educação ambiental	80
4.7.3 Educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena	82
4.7.4 Educação em Direitos Humanos e Direitos Indígenas	82

4.7.5 Ensino de Libras	83
4.7.6 Proteção dos direitos das pessoas com deficiência ou necessidades específicas de aprendizagem	83
4.7.6.1 Proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista	85
4.7.7 Prática como Componente Curricular	86
5 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	88
5.1 As proposições do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território <i>Yvy Mbyte</i>	95
5.1.1 Eixos da Proposta	96
6 OBJETIVOS	101
6.1 Objetivo Geral	101
6.2 Objetivos Específicos	101
7 PERFIL E HABILIDADES DO EGRESSO	102
8 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	105
8.1 O estudo e a compreensão da realidade	105
8.2 A construção de novos conhecimentos	105
8.3 Enfoque das áreas de conhecimento	106
8.3.1 Ênfase em Ciências Humanas	106
8.3.2 Ênfase em Linguagens	107
8.3.3 O ensino da língua portuguesa e espanhola	108
8.3.4 Artes	108
8.3.5 Literaturas	109
8.4 Regime de Alternância	110
8.4.1 Tempo Universidade	111
8.4.2 Tempo <i>Tekoha</i>	111
8.5 Orientações permanentes	112
8.6 Presença de familiares e lideranças	113
8.7 Curricularização da Extensão	113
8.8 Integração ensino, pesquisa e extensão	116
8.9 Inserção dos conteúdos das Políticas Públicas de Educação nos Componentes	118
8.10 Recursos didático-pedagógicos	120
8.11 Quadro apresentando os grupos dos componentes curriculares	120
8.12 Estrutura Curricular Geral	128
8.12.1 Programa de Componentes	136
9 PROCEDIMENTOS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO	183
9.1 Sistemas de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem	183
9.1.1 Avaliação do estudante	185

9.2 Sistemas de Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso	187
9.3 Acompanhamento de Egressos	189
10 REGULAMENTO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES	191
11 REGULAMENTO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO	196
12 ESTÁGIO NÃO-OBRIGATÓRIO	202
13 ATIVIDADES PRÁTICAS DE ENSINO	203
14 REGULAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	205
15 APOIO AO DISCENTE	208
16 GESTÃO ACADÊMICA DO CURSO	215
17 INFRAESTRUTURA	217
18 POLÍTICA DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE E TÉCNICO-ADMINISTRATIVO	221
18.1 Professor formador	222
18.2 Formação do formador	222
19 CORPO SOCIAL	224
19.1 Perfil do Professor Formador do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território <i>Yvy Mbyte</i>	224
19.2 Docentes e Técnico-Administrativos em Educação	225
REFERÊNCIAS	229
ANEXO I - Manifesto de apoio de de professores e líderes Guarani em apoio ao Projeto do Curso	236
ANEXO II - Documento final do encontro de professores Guarani	237

APRESENTAÇÃO

Este Projeto Pedagógico de Curso (PPC) apresenta diretrizes e detalha o perfil de formação acadêmica e profissional do curso de graduação de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Em sua orientação mais ampla, este projeto se situa no âmbito das ações voltadas para a inclusão no ensino superior de grupos sociais da América Latina, em especial, os grupos indígenas, uma das orientações da própria Unila quanto ao papel da universidade nas políticas inclusivas. A Unila, ao atender parte da demanda por formação no ensino superior na América Latina e Caribe, incluindo cursos de formação de professores, visa com este curso a formação nas comunidades pertencentes aos povos Guaraní na Tríplice Fronteira: Brasil, Paraguai e Argentina. Trata-se de uma primeira licenciatura na perspectiva intercultural, que na Argentina e no Paraguai é denominado *Professorado*.

O histórico de criação deste curso na Unila tem origem na instituição da Comissão de Implantação do curso, pela Portaria n.º 047/2014/Prograd, que atuou no período de abril de 2014 a dezembro de 2015 e trabalhou na elaboração de uma proposta de (PPC). O Conselho Universitário (Consun) aprovou a criação do curso na instituição em reunião ordinária no dia 28 de março de 2014, por meio da Resolução n.º 04/2014. Em 2024, com o ad

Em razão de cortes de verbas federais à época, a universidade não conseguiu colocar em funcionamento o curso e os trabalhos daquela Comissão de Implantação foram paralisados. Com o advento do Edital conjunto n.º 23/2023/Capes/Secadi//MEC - Parfor Equidade, em 2023 retomou-se o histórico de criação do curso e o PPC, aproveitando o acúmulo de trabalho e diálogo com diferentes instituições da tríplice fronteira, que a cada tempo solicitavam à Unila a execução do curso, devido a demanda de formação de professores Guaraní, em especial para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

A partir da aprovação da oferta do curso no âmbito do Parfor Equidade, a UNILA conduziu internamente nas instâncias competentes os atos oficiais necessários para a implantação do curso. A aprovação da criação do curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena foi feita pela Resolução nº 112024/CONSUN e o Projeto Pedagógico foi

aprovado pela Comissão Superior de Ensino (COSUEN), por meio da Resolução nº 08/2023, Decisão nº 2/2024 e alterado pela Resolução nº 07/2024.

As discussões em torno da organização e da matriz curricular do PPC ocorreram em diferentes momentos:

- I - na Comissão de Implantação constituída pela Unila nos anos de 2014 e 2015;
- II - no seminário realizado na Unila em outubro de 2014, com a presença de indígenas Guarani e entidades dos governos do Brasil, Argentina e Paraguai;
- III - nas visitas feitas a estes países para conhecer, escutar e colher proposições além de dirimir temas relacionados à legislação educacional indígena;
- IV – na reformulação do PPC elaborado pela Comissão de Implantação de 2014/2015 e apresentação aos professores e líderes Guarani nos três países em dezembro de 2023;
- V - na reformulação do PPC para atendimento às exigências de normativas nacionais e internas para a formação de professores para atuação na Educação Básica e na Educação Escolar Indígena.

A elaboração deste projeto contou com a participação de indígenas e não indígenas. Destacamos a fundamental participação de representantes do povo Guarani e de organizações indígenas do Paraguai e da Argentina. Para sua finalização, fizemos a escuta dos professores e líderes Guarani dos três países reunidos no II Encontro de Professores Guarani, que ocorreu nos dias 15 a 17 de dezembro de 2023, na *Tekoha Ocoy*. Do encontro, além do documento final com as manifestações específicas (Anexo 1), foi produzido um documento em apoio à proposta desta licenciatura (Anexo 2).

A Unila conta com a experiência de sete cursos de licenciatura e estudantes de diferentes países da América latina e Caribe. O PPC do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*, está adequado e atento à legislação do Brasil, Argentina e Paraguai, de modo a contemplar a formação de professores que estejam habilitados para atender a legislação destes três países. Além da legislação específica de cada país, contamos também com a legislação internacional como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada nos três países, que trata especificamente dos direitos educacionais dos povos indígenas nos artigos 26 a 31, afirmando que “deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis,

pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional”. Comum também a Brasil, Argentina e Paraguai é a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Ambos os documentos oferecem vigor à autodeterminação, à alteridade e à essencial e necessária construção da educação escolar e superior indígena como educação específica.

Destacamos a seguir aspectos específicos da legislação brasileira e da lei de criação da Unila, que nos dá guarida jurídica, além de suporte metodológico para realização do curso. A Constituição Federal de 1988 é a principal referência legal no que diz respeito aos direitos indígenas. Em seus artigos 231 e 232 reconhece a organização social indígena, seus costumes, línguas, crenças e tradições, além dos direitos sobre as terras tradicionalmente ocupadas e a autonomia indígena em seus projetos socioculturais. O artigo 210 garante o direito ao uso da língua materna nos processos de alfabetização e ensino-aprendizagem (BRASIL, 1988).

Em 1991, com a publicação do Decreto n.º 26/1991, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, transferiu-se da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) ao Ministério da Educação (MEC), a coordenação da Educação Escolar Indígena no país e, aos estados e municípios, a execução da educação escolar. Já a Portaria Interministerial MJ/MEC n.º 559/1991 estabeleceu a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs), de caráter interinstitucional, com representações de entidades indígenas e indigenistas com atuação na educação escolar indígena.

Outro marco importante no que se refere ao direito à escola específica e diferenciada de povos indígenas no Brasil foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/1996, que assegura às comunidades indígenas a utilização de sua língua materna nos processos próprios de aprendizagem, atendendo ao disposto no artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1996).

A educação escolar indígena é mencionada também nos artigos 78 e 79 da LDB (BRASIL, 1996), que preconiza como dever do Estado a oferta de educação escolar intercultural e bilíngue para fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada sociedade indígena, e proporcionar a oportunidade de recuperar sua memória histórica e reafirmar sua identidade, oportunizando também acesso aos conhecimentos técnico-científicos, numa troca e reciprocidade permanentes.

Para que isso possa ocorrer, a LDB (BRASIL, 1996) determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e o desenvolvimento de currículos específicos. A norma prevê também a formação de pessoal especializado para atuar na educação escolar indígena e na elaboração e publicação de materiais didáticos a serem utilizados nessa modalidade de educação.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena (RCNEI), publicado no final de 1998, foi elaborado com o objetivo de subsidiar a elaboração e a implementação de programas de educação escolar indígena e contribuir tanto para a formação de professores indígenas como também de técnicos, a fim de que se tornem aptos a apoiar e viabilizar essa modalidade de ensino. O RCNEI foi produzido com a contribuição de professores indígenas, com secretarias estaduais e municipais de educação, de entidades não-governamentais e de professores, antropólogos e linguistas de diversas universidades brasileiras. Em decorrência disso, o documento reflete a multiplicidade dos atores envolvidos em sua formulação (MEC, 1995).

A Resolução CEB/CNE, n.º 003/1999, fixou as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. A educação escolar indígena também estava assegurada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001 e é novamente asseverada no Plano Nacional de Educação subsequente, Lei n.º 13.005/2014. Considera-se indispensável que o curso dialogue com o que as novas referências administrativas/políticas expressam no Decreto n.º 6.861/2009, que Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais¹, e dá outras providências.

De 2012 a 2015 novos passos dimensionaram a efetividade da educação escolar e superior indígena no Brasil, que

resultam do crescente papel que o protagonismo indígena tem desempenhado no cenário educacional brasileiro, seja nos diferentes espaços de organizações de professores indígenas nas suas mais diversas formas de associações, seja por meio da ocupação de espaços institucionais estratégicos como as escolas, as Coordenações Indígenas nas Secretarias de Educação, no Ministério da

¹ Importante destacar que nessa região não foi pactuado o Território Etnico Educacional.

Educação, bem como a representação indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE). (Parecer CNE/CEB n.º 13/2012).

A Resolução CNE/CP n.º 01/2015, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, em seu Capítulo II (Da construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas), Seção II (Dos projetos pedagógicos de cursos e das propostas curriculares), artigo 8º aponta que

Os projetos pedagógicos de cursos da formação de professores indígenas devem ser construídos no âmbito das instituições formadoras de modo coletivo, possibilitando uma ampla participação dos povos indígenas envolvidos com a proposta formativa e a valorização dos seus conhecimentos e saberes. (BRASIL, 2015).

Mais especificamente no que se refere à Projetos Pedagógicos de Curso, em seu artigo 9º a Resolução assinala:

Em consonância com os princípios da Educação Escolar Indígena, os projetos pedagógicos de cursos devem ser construídos tendo como base:

I - as especificidades culturais e sociolinguísticas de cada povo e comunidade indígena, valorizando suas formas de organização social, cultural e linguística;

II - as formas de educar, cuidar e socializar próprias de cada povo e comunidade indígena;

III - a necessidade de articulação entre os saberes, as práticas da formação docente e os interesses etnopolíticos, culturais, ambientais e linguísticos dos respectivos povos e comunidades indígenas;

IV - a relação entre territorialidade e Educação Escolar Indígena, estratégica para a continuidade dos povos e das comunidades indígenas em seus territórios, contribuindo para a viabilização dos seus projetos de bem-viver; e

V - a relação dos povos e comunidades indígenas com outras culturas e seus respectivos saberes.

Não obstante “o aspecto mais inovador da legislação em voga é o reconhecimento de que os indígenas não só possuem, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições’, mas principalmente que utilizam processos próprios de aprendizagem’ que precisam ser levados em conta pela escola” (TASSINARI, 2007, p. 3). Nesse cenário, ressalta-se igualmente, para além do já apontado, a Lei n.º 11.645/2008, que altera o artigo 26 da LDB

(BRASIL, 1996), instituindo a obrigatoriedade do estudo de história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Trata-se, portanto, da relevância de um trabalho intenso junto a escolas não indígenas.

Ainda que com regime diferenciado, a Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* terá funcionamento de acordo com a legislação pertinente aos cursos de graduação da Unila. Destaca-se que o curso fundamenta-se ainda, nas seguintes bases legais:

I - Comuns ao Brasil, Argentina e Paraguai

- Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, ratificada no Brasil por meio do Decreto Presidencial n.º 5.051/2004; na Argentina pela Lei n.º 24.071/1992 e no Paraguai pela Lei n.º 234/1993
- Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2007)

II - Legislação do Brasil

- Constituição Federal (1988) e Constituições do Estado do Paraná
- Decreto n.º 26/1991 - Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil²
- Lei n.º 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (MEC, 1998)
- Resolução CNE/CEB n.º 03/1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências
- Parecer CNE/CEB n.º 14/1999 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena
- Parecer CNE/CP n.º 10/2002 - Solicita pronunciamento do Conselho Nacional de Educação quanto à formação do professor indígena em nível universitário
- Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (MEC, 2002)

² Transfere a atribuição de oferta da educação escolar em escolas indígenas para as secretarias estaduais e municipais de educação e a coordenação da política para o MEC, tarefas anteriormente de atribuição da Funai.

- Resolução CNE/CP n.º 1/2006 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura
- Lei n.º 11.645/2008 - Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”
- Resolução n.º 06/CD/FNDE/2009 - Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados
- Decreto n.º 6.861/2009 - Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências
- Lei n.º 12.189/2010 - Lei de Criação da Unila
- Portaria n.º 32/2012/SESU/MEC - Estatuto da Unila
- Parecer CNE/CEB n.º 13/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica
- Parecer CNE/CP n.º 06/2014 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas
- Plano Nacional de Educação – Decênio 2014-2024
- Lei n.º 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências
- Resolução n.º 01/2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências
- Resolução CNE/CP n.º 02/2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada

III - Legislação do Paraguai

- *Constitución de la República del Paraguay* (1992)
- *Ley n.º 1.264/1998 - Ley General de Educación*
- *Ley n.º 4.251/2010 - Ley de Lenguas*
- *Ley n.º 3.231/2007 - Crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena dentro del Ministerio de Educación y Cultura*
- *Decreto n.º 8.234/2011 - Reglamenta la Ley n.º 3.231/2007, que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena*
- *Decreto n.º 8.697/2012 - Por el cual se rectifica parcialmente el Decreto n.º 8.234/2011 por el cual se reglamenta la Ley n.º 3.231/2007 “que crea a Dirección General de Educación Escolar Indígena”*
- *Ley n.º 4.995/2013 - Regula la educación superior como parte del sistema educativo nacional*

IV - Legislação Argentina /Misiones

Na Argentina a legislação nacional concorre com a legislação provincial, sendo a provincial a que mais pesa na definição da política educacional, devido às independências que gozam as províncias na Argentina.

- *Ley n.º 2.435/1987/ Provincia de Misiones - Ley del Aborigen*
- *Ley n.º 2.727/1989/Provincia de Misiones/Argentina - Crea la Dirección Provincial de Asuntos Guaraníes de la provincia de Misiones*
- *Ley n.º 4.026/2003/Provincia de Misiones/Argentina – Ley general de Educación de la provincia de Misiones*
- *Ley n.º 4.000/2003/Provincia de Misiones - Consagra los derechos del pueblo Mbyá Guaraní que habita en la provincia*
- *Constitución Nacional de la República Argentina* (1994)
- *Resolución n.º 107/1999/Consejo Federal de Cultura y Educación - Aprobar las pautas orientadoras para la Educación Intercultural Bilingüe*

- *Resolución n.º 5.722/2004//Provincia de Misiones/Consejo General de Educación - Instituye la Educación Intercultural Bilingüe dentro del subsistema Regímenes Alternativos*
- *Resolución n.º 5.828/2004//Provincia de Misiones/Consejo General de Educación - Se establece el reconocimiento y el perfil de los Auxiliares Docentes Indígenas*
- *Ley Nacional n.º 26.206/2006 - Ley de Educación Nacional*
- *Resolución n.º 691/2007/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnologías - Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural - Manual operativo*
- *Resoluciones n.º 1.117/2008 y n.º 053/2009/Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnologías - Establecen los lineamientos curriculares para las Escuelas Secundarias de la modalidad Educación Intercultural Bilingüe*
- *Resolución n.º 083/2010/Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología. Establece lineamientos curriculares para el 2º año de secundaria de la modalidad Educación Intercultural Bilingüe*

1 DADOS DA INSTITUIÇÃO

1.1 Nome da Mantenedora

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

1.2 Nome da IES

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

1.3 Lei de criação

Lei n.º 12.189, de 12 de janeiro de 2010

1.4 Perfil e Missão

Criada pela Lei n.º 12.189, de 12 de janeiro de 2010, a Unila tem compromisso com a sociedade democrática e multicultural, visando à formação de sujeitos críticos e envolvidos com o desenvolvimento e a integração latino-americana e caribenha. Sua atuação fundamenta-se no pluralismo de ideias, no respeito à diferença e na solidariedade, por meio da geração compartilhada do conhecimento, respaldado no princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O texto dessa lei indicou as principais áreas de conhecimento a serem desenvolvidas pela nova Universidade, que, embora integrada ao Sistema Federal de Educação Superior, tem um perfil singular. Nesse contexto institucional, o art. 2º da referida lei estabeleceu: Os cursos ministrados na Unila serão, preferencialmente, em áreas de interesse mútuo dos países da América Latina, sobretudo dos membros do Mercado Comum do Sul (Mercosul), com ênfase em temas envolvendo exploração de recursos naturais e biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e linguísticos regionais, das relações internacionais e demais áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e integração.

De acordo com o disposto nos §1º e §2º do artigo 2º, da Lei n.º 12.189/2010, a Unila tem como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latinoamericana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercosul.

Os objetivos institucionais são:

I – Formar cidadãos com competência acadêmico-científica e profissional, para contribuir para o avanço da integração latinoamericana e caribenha, promovendo o conhecimento dos problemas sociais, políticos, econômicos, ambientais, científicos e tecnológicos dos diferentes países da América Latina e Caribe;

II – promover a cooperação para o desenvolvimento regional, nacional e internacional na produção de conhecimentos artísticos, científicos e tecnológicos que respondam às demandas de interesse da sociedade latino-americana e caribenha;

III – formular e implementar projetos de ensino, pesquisa e extensão, políticas acadêmicas, e programas de cooperação que concretizem suas atividades-fim, respeitando a princípios éticos;

IV – atuar no ensino superior, visando à formação, com qualidade acadêmica e profissional, nos diferentes campos do saber, estimulando a produção cultural e o desenvolvimento do espírito científico, humanístico e do pensamento reflexivo;

V – desenvolver pesquisa e atividades criadoras nas ciências, nas letras e nas artes, tendo como objetivos precípuos a geração, o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos, visando à articulação dos saberes para a melhor qualidade da vida humana;

VI – construir diálogos entre saberes, fundamentado em princípios éticos que garantam condições dignas de vida, com justiça social na América Latina e no Caribe;

VII – buscar o desenvolvimento social, político, cultural, científico, tecnológico e econômico, aberto à participação da comunidade externa e articulado com instituições nacionais e internacionais, com respeito e responsabilidade no uso e preservação do patrimônio natural;

VIII – contribuir para a integração solidária entre as nações, povos e culturas, mediante a cooperação internacional, o intercâmbio científico, artístico e tecnológico e o conhecimento compartilhado;

IX – promover o diálogo da Universidade com a sociedade, por intermédio de amplo e diversificado intercâmbio com instituições, organizações e a sociedade civil organizada;

X – praticar a interdisciplinaridade no conhecimento e em suas concepções pedagógicas, no ensino, na pesquisa e na extensão;

XI – reconhecer o caráter universal do ensino, pesquisa extensão, em consonância com os objetivos da Unila;

XII – garantir a igualdade de acesso e condições de permanência na Unila, adotando políticas de inclusão social;

XIII – combater todas as formas de intolerância e discriminação decorrentes de diferenças linguísticas, sociais, culturais, nacionais, étnicas, religiosas, de gênero e de orientação sexual;

XIV – promover a difusão de programas sobre temas da integração latinoamericana em rádio e televisão educativa, sem finalidade comercial.

2 DADOS DO CURSO

2.1 Nome

Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* - Grau Licenciatura

2.2 Titulação

A graduação em Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*, possui ênfase em duas áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Linguagens. Assim, os estudantes terão sua certificação e diplomação, de acordo com a ênfase escolhida.

2.3 Forma de Ingresso

Processo seletivo específico e diferenciado. A seleção dos estudantes será realizada pela Pró-Reitoria de Graduação e respeitará critérios prévios definidos coletivamente com as comunidades indígenas Guarani e previstos na legislação (ensino médio completo, maior de dezoito anos, pertencente a uma comunidade Guarani, entre outros).

2.4 Número total de vagas

Cinquenta vagas anuais.

2.4.1 Público-alvo

Povo Guarani que vive na região do *Yvy Mbyte* (centro do território Guarani) área de influência do Paraná *Rembe`y* (moradores nas margens do rio Paraná), abrangendo o Oeste do Paraná (município de Guaíra, Terra Roxa, Santa Helena, Itaipulândia, São Miguel do Iguaçu e Diamante D'Oeste); leste do Paraguai (departamento do Alto Paraná e *Canindeyú*); nordeste Argentino (província de *Misiones*).

2.5 Turno(s) de funcionamento

Integral (Matutino e Vespertino)

2.6 Regime do curso

Semestral

O curso está estruturado na forma presencial em espaços e tempos que buscam promover a integração e a articulação entre as instituições educativas responsáveis pela formação e as realidades Guarani. Metodologicamente, pressupõe a instituição da pedagogia da alternância, através da qual se alterna Tempo-Universidade e Tempo-*Tekoha* (Tempo Comunidade).

Tempo-Universidade: Constituído de períodos presenciais e intensivos de formação, com aulas propriamente ditas. As aulas ocorrerão na Unila em Foz do Iguaçu. Poderão ocorrer também nos espaços das *Tekoha Kuéra* (escolas e centros comunitários) desde que ofereçam as condições de aula e alojamento para os estudantes.

Tempo-*Tekoha* (Comunidade): Período formalmente destinado a estudos orientados, projetos de pesquisa e de intervenção comunitária, extensão e estágios. Com carga horária menor, ocorre entre uma etapa presencial e outra. No Tempo-*Tekoha*, a participação de sábios/as (*chamói* e *Xejary*) Guarani será um importante recurso para a aprendizagem.

2.7 Carga horária total do curso (hora/relógio)

3.210 horas

2.8 Tempo de integralização

Tempo mínimo: oito semestres

Tempo máximo: doze semestres

2.9 Situação legal do curso

O curso será ofertado no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, tendo sido aprovado pelo Edital conjunto n.º 23/2023/Capes/Secadi/MEC. No âmbito da Unila, a criação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena foi feita pela Resolução n.º 11/2024/Conselho Universitário.

2.10 Endereço de funcionamento do curso

Avenida Tancredo Neves, 6731 Foz do Iguaçu, Paraná - Brasil - Caixa Postal 2044 - CEP 85.867-970.

3 HISTÓRICO

3.1 Breve Histórico da Universidade

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana começou a ser estruturada em 2007, pela Comissão de Implantação, a qual foi instituída pela Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), por meio da Portaria n.º 43/2008, com a proposta de criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (Imea), em convênio com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Itaipu Binacional.

O resultado dos trabalhos da Comissão foi um Projeto de Lei propondo a criação da Unila, uma universidade com vocação internacional, que contribuiria para a integração latino-americana, com ênfase no Mercosul, por meio do conhecimento humanístico, científico e tecnológico, e da cooperação solidária entre as instituições de ensino superior, organismos governamentais e internacionais. O Projeto de Lei foi aprovado por unanimidade em todas as comissões.

A Unila foi criada em 12 de janeiro de 2010, pela Lei n.º 12.189, sendo um órgão de natureza jurídica autárquica, vinculado ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná, e tem compromisso com a sociedade democrática e multicultural, visando à formação de sujeitos críticos e envolvidos com o desenvolvimento e a integração latino-americana e caribenha. Sua atuação fundamenta-se no pluralismo de ideias, no respeito à diferença e na solidariedade, por meio da geração compartilhada do conhecimento, respaldado no princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O objetivo da Unila é ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercosul.

3.2 Breve Histórico do Curso

A primeira comissão de implantação³ do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Unila contava com docentes, discentes e Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) da Unila, bem como a observadora externa professora Ana Maria Rabelo Gomes, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Fizeram parte desta comissão os seguintes membros:

- Ana Maria Rabelo Gomes
- Clovis Antonio Brighenti
- Cynthia Nathaly Condoy Celi
- Fábio Aristimunho Vargas
- Felix Pablo Friggeri
- Julien Marie Demellenne
- Linda Osiris Gonzalez Cardenas
- Renan Pinna Nascimento
- Ronaldo Silva
- Tereza Maria Spyer Dulci
- Victoria Ines Darling
- Solange Rodrigues Bonomo Assumpção
- Wender Silveira Freitas

Também contamos com interlocução de indigenistas e profissionais da educação do Paraguai e Argentina, dentre os quais destaca-se:

a) Paraguai - Organizações indígenas e indigenistas

- *Instituto Paraguayo del Indígena (Indi)*
- Mirian Mancuello
- Bernardo Enciso

³ Portaria nº 047/2014/Prograd. As consultas seguiram em 2015 e voltamos aos contatos em 2023.

- Hna Raquel Peralta
- Mariblanca Baron
- Francis Alvares
- *Dirección General de Educación Escolar Indígena (DGEEI/MEC)*
- Marciano Cruzabie (MEC/PY)
- *Secretaria Especial de Viviendas*
- Rosa Mora de Colmán

Tekoha Itakyri

- Simón Oviedo Villalba
- Antonia Duarte Carrillo
- Hna Elizabeth Coronel

Zona II Alto Canindeyú

- Osvaldo Rocalde

Tekoha San Juan

- Priscila Martinez
- Vargas

Tekoha Ka'E Pyahu Poty

- Aldo Ortigoza

Tekoha Katuete

- Celia Acuña
- Organizações
- Conselho Continental da Nação Guarani (CCNAGUA)
- Associação Paraná *Rembe`y*
- Comissão Gestão Étnica Brasil/Paraguai

b) Argentina

- Organizações Indígenas e Colaborador Indigenista
- Equipe *Misionera de Pastoral Aborigen (Emipa)*
- Indigenista Vasco Baigorri
- *Consejo Provincial de Educación - Educación de Jovenes y Adultos: Marjorie Marquez*

- Ministerio de *Educación de Misiones*
- Educadora Elba Benitez
- Antropólogo Hugo Arce

Com o advento do edital Parfor Equidade, voltamos aos contatos anteriores, alguns permanecem e outros mudaram. A seguir a relação de pessoas, instituições e organizações consultadas:

- Professores e Lideranças Guarani de todas as 24 *Tekoha Kuéra* no oeste do Paraná Brasil (reunião em 15 a 17 de dezembro de 2023)
- Lideranças e professores Guarani de *Puerto Iguazu* – Argentina
- Lideranças e professores Guarani de *Ciudad del Este* e *Hernandarias* – Paraguai
- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
- Comissão Guarani da Verdade (Oeste do Paraná)
- Comissão *Tape Rendy Avaeté* (Oeste do Paraná)
- Funai – Guarapuava
- Secretaria de Saúde Indígena (Sesai) – Distrito Litoral Sul
- Conselho Indigenista Missionário (Cimi) (equipe Paraná)
- Observatório da Temática Indígena na América Latina (Obial/Unila)
- Ministerio de *Educación de Misiones*
- Supervisora Guarani Antonia Duarte (*Tekoha Akaraymi/Paraguai*)
- Professor Juan Pablo Chaparro - *Coordinador* Provincial de *Educación Intercultural Bilingüe y miembro del Consejo General de Educación* (provincial) – Misiones/Argentina
- Profesora Liliam Sofía Prytz Nilsson - *Directora Ejecutiva del Instituto de Políticas Lingüísticas de Misiones*
- Fórum das Licenciaturas da Unila
- Servidores Técnico-Administrativos em Educação da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da Unila

A fim de dar suporte e comprometimento à proposta, organizamos visitas à província de Misiones (Argentina) e às escolas situadas em Alto Paraná e *Canindeyú* (Paraguai), bem como às instituições localizadas em Asunción (Paraguai). As visitas ao Paraguai tiveram por objetivo realizar articulações políticas e discussões em torno da criação do curso. Estas aconteceram entre os dias 16 a 18 de outubro de 2014. A equipe responsável foi composta pelos professores da Unila Felix Pablo Friggeri, do Curso de Relações Internacionais e Integração, e Clovis Antonio Brighenti, do curso de História - América Latina.

O primeiro diálogo nesse país foi realizado com os representantes do Instituto *Paraguay del Indígena*⁴, Jorge Servin (presidente do Indi) e Mirian Mancuello (chefe de gabinete). Esta reunião teve como finalidade estabelecer relações institucionais entre Unila e Indi, a fim de efetivar o curso na Unila, e estabelecer outras relações de ensino, pesquisa e extensão entre as duas instituições. Após expormos a proposta geral da Unila e da licenciatura, focalizamos os seguintes aspectos apontados:

- O Indi oferecia em 2014 um montante de aproximadamente cem dólares para cada estudante indígena no ensino superior. Em 2014 estudam pelo menos 150 indígenas em diferentes universidades no Paraguai e em outros países como Bolívia, Equador e Cuba;
- Critérios de Ingresso: vários alunos vivem nas comunidades, outros tantos vivem fora das mesmas. Para os que vivem nas comunidades há grupos de anciãos que elegem os estudantes, ou seja, a proposição que seja escolhida através dos processos de assembleias comunitárias;
- A taxa é bastante baixa em alunos que concluem o ensino médio. São poucas escolas que possuem ensino médio (secundário);
- Sugeriu estabelecer uma mesa de diálogo entre Indi, Unila e *Dirección de Educación Indígena do Ministério de Educación y Cultura*;
- No Indi a educação escolar é de responsabilidade da *Dirección de Desarrollo*;
- Possibilidade de participação de indígenas paraguaios em outros cursos da Unila;
- Facilitar a homologação dos títulos através da Lei n.º 4.995/2013/Paraguai - Lei de Educação Superior; e

⁴ Corresponde administrativamente à Funai no Brasil. No Paraguai a responsabilidade pela temática indígena é de âmbito nacional.

- Possibilidade de complementar as bolsas (*becas*) que pode conseguir na Unila com as que podem gestionar no Paraguai.

Outra importante contribuição foi dada pelo advogado, pedagogo e educador paraguaio Bernardo Enciso. Dessa conversa emergiram as seguintes questões:

- Há uma lei no Mercosul para homologação de títulos. Por meio dessa lei há um custo financeiro para validação, no entanto, está sendo proposto no Paraguai que os indígenas sejam isentos dos custos;
- A Lei n.º 4.995/2013/Paraguai - Lei de Educação Superior, que confere autonomia às universidades;
- Possibilidade de ofertar vagas na Unila em outros cursos de graduação, para além da Licenciatura, ou seja, em cursos não indígenas⁵;
- Sobre a Licenciatura, é necessário estabelecer claramente os critérios de seleção dos candidatos;
- A territorialidade, a gestão pública e gestão ambiental devem ser temas centrais; problematizar as perspectivas para os próximos 30 anos;
- A documentação deve ser bem observada, devido aos contextos de que nem todos possuem documentação. Falou da possibilidade de que o Indi ajudasse no tema da documentação. Pensar na possibilidade de garantir a presença de crianças e cuidadoras durante o período que os(as) estudantes estiverem na universidade;
- Estudar a possibilidade do alojamento da delegação do Paraguai ser em *Ciudad del Este* e considerar a dinâmica indígena na relação com os filhos e familiares no período do Tempo Universidade;
- Unila e Indi estabeleceram convênio para possibilitar o ensino, pesquisa e extensão nas aldeias no Paraguai;

⁵ Esse tema já foi objeto de aprovação na Unila em 2019 por edital, e em 2021 por meio da Resolução n.º 9/2021/Cosuen. São quatro vagas para indígena em cada um dos 29 cursos de graduação. O ingresso ocorre pela média do histórico escolar do ensino médio, dispensado o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e valorizando a educação básica nas escolas indígenas.

- Saudou a iniciativa no sentido de ampliar oportunidades para os jovens indígenas do Paraguai.

Os docentes tiveram uma reunião ainda com religiosa Raquel Peralta (Coordenadora Geral) da *Coordinación Nacional de la Pastoral Indígena* (Conapi) e as Irmãs Servas *del Espiritu Santo* – Mariblanca Baron, Francis Alvarez e Paula, que atuam com indígenas no departamento de *Canindeyú* e vivem em *Nueva Esperanza* (Canindeyú). A Conapi, sob a coordenação de Raquel Peralta, foi a principal propulsora na formulação da Lei n.º 3.231/2007 para a educação escolar indígena no Paraguai, devido ao diálogo estreito que essa organização mantém com os povos indígenas. O propósito foi estabelecer diálogo com a principal organização da sociedade civil/eclesial que atua com os povos indígenas no Paraguai. A partir da assessoria ao movimento indígena em temas como educação escolar, fundiários e ambientais.

Desse modo, no âmbito da Conapi, após a apresentação da proposta política/pedagógica da Unila e a proposta do Curso, as tratativas das quais destacamos são as seguintes:

- No Paraguai as organizações indígenas exercem um papel extremamente importante. São ao menos quinze organizações apenas do povo *Mbyá* Guarani. Foi recomendado que as organizações Guarani participassem do processo de consulta da efetivação do Curso;
- Em 2007, por força da mobilização indígena foi aprovada a Lei n.º 3.231/2007 (a única criada por lei, as demais foram por decreto) conhecida como Lei da Educação Indígena;
- Por força dessa lei foi criado o Grupo de *Seguimiento a la Educación* Indígena, para garantir a regulamentação e efetivação da referida Lei. Cada departamento conta com um indígena supervisor de Escolar Indígena; e
- Escola Viva – Processo de produção de material para as escolas.

Os docentes Felix Pablo Friggeri e Clovis Antonio Brighenti se reuniram também com a *Dirección General de Educación Escolar Indígena* (DGEEI), do Ministério de *Educación y Ciencias* do Paraguai, com o mesmo intento de estabelecer diálogo institucional no que tange ao acesso formal dos indígenas no curso. Os docentes foram recebidos pelo Guarani *Nhandeva* Marciano Cruzabie (Técnico da DGEEI e assessor do Diretor César González, que estava em viagem), devido à ausência do diretor, o assessor se comprometeu a repassar os assuntos abordados. Dos assuntos tratados destacamos os seguintes aspectos:

- Que a DGEEI participe ativamente no processo de diálogo com o Indi e MEC no sentido de garantir a livre escolha dos candidatos pelas comunidades indígenas e organizações indígenas;
- A DGEEI auxiliará com dados quantitativos e qualitativos relativos às escolas e docentes indígenas e não indígenas, bem como ao prognóstico de demandas para os próximos anos, junto aos Guarani;
- A DGEEI também auxiliará com informações relativas à legislação educacional no sentido de que o curso contempla, na medida do possível, a legislação paraguaia, facilitando a validação da titulação;
- O tema da liberação de professores, que porventura forem alunos do curso de EII, teria o DGEEI maior facilidade em tratar internamente o tema, uma vez que os professores são vinculados administrativamente à esfera nacional;
- Marciano informou que na DGEEI trabalham mais diretamente com a vice-ministra de educação; e
- Sugeriu que no curso contemplemos a temática das ferramentas pedagógicas e de investigação, e especialmente a investigação-ação no contexto das comunidades.

A reunião na Secretaria Especial de *Viviendas* cujo objetivo foi envolver a secretaria no auxílio de moradia para os alunos indígenas do Paraguai, durante o Tempo Universidade. Rosa Mora de Colmán (coordenadora) se inteirou da proposta política/pedagógica. E dessa conversa sobressaíram o seguinte aspecto: a secretária se comprometeu a participar do processo a fim de verificar possibilidades de moradia estudantil para os alunos indígenas em *Ciudad del Este*.

Logo, realizou a Reunião com Indígenas do povo Guarani que teve a intenção de estabelecer mecanismos de consulta às comunidades através dos interlocutores indígenas (supervisores e diretores de escolas). Os representantes da Aldeia *Akaraymi* foram: Simón Oviedo Villalba (*Tekoha Itakyri*) supervisor indígena, Antonia Duarte Carrillo – Diretora da Escola na *Tekoha Akaraymi* e Hna Elizabeth Coronel – Pastoral Indígena – *La Fortuna*. Os temas tratados apontados foram:

- Consideraram importante a iniciativa, porque não há no Paraguai processo de formação de professores em curso ou em vias de criação;
- Consideraram importante consultar as comunidades através das organizações indígenas;

- Os professores de ensino médio nas escolas indígenas quase todos são brancos, devido à falta de formação dos indígenas;
- Consideram relevantes os temas territoriais e ambientais como eixo do curso, devido a agressividade do modelo produtor de soja que é altamente nocivo ao meio ambiente e as pessoas;
- A comunidade de *Akaraymi* é resultado da Usina Hidrelétrica de Itaipu, ou seja, a comunidade foi desalojada e a terra foi adquirida pelo bispado. A expulsão da comunidade ocorreu de forma extremamente agressiva;
- Simon relatou que o movimento indígena no Paraguai, no tema da educação, vem sendo assessorado pelo indígena equatoriano Angel Ramirez; e
- Pedem que o curso priorize os professores que estão sem sala de aula.

Na *Tekoha Katuete* a reunião se realizou no Centro de *Supervisión* Administrativa y Pedagógica de *Educación Indígena: Zona II Alto Canindeyú*, com Osvaldo Rocalde da Aldeia San Juan; Priscila Martinez e Vargas da *Tekoha Ka'E Pyahu Poty*, e Aldo Ortigoza e Celia Acuña da *Tekoha Katuete*. Seguindo a mesma dinâmica de apresentação da proposta política/pedagógica do curso da Unila destacamos os seguintes aspectos dessa reunião:

- Se for possível considerar o suplemento de ensino indígena como equivalente ao ensino médio (*Bachiller*);
- Priorizar os professores que estão sem sala de aula;
- Necessidade de recuperação da língua, haja vista que a maioria das comunidades deixou de falar a língua indígena, pois consideram atraso. São poucos os que falam o avá-guarani. Dizem que falar a língua é retroceder;
- Há problema sério com arrendamento de terras para soja. Desmatamento e arrendamento que provoca divisões internas, conflitos. Tem comunidade que até o pátio da escola está com soja. Poucas comunidades ainda conseguem conservar a mata. Isso traz sérios problemas com relação à educação escolar. Falaram que os sojeiros fazem os desmatamentos. E que só pagam o arrendamento após o terceiro ano por dizer que consideram que fizeram um “trabalho” que melhora a propriedade indígena;
- Célia falou que são poucos os conhecedores do idioma Ava e que quase não tem *oporaivas* (Xamãs), que se fala mais o guarani paraguaio;

- No departamento de *Canindeyú* tem 27 comunidades e Ava com 24 escolas;
- Os professores estão divididos entre indígenas e não indígenas. Sendo que os não indígenas se concentram no sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, exatamente pela falta de formação superior;
- No Paraguai os indígenas necessitam de um Carnê Indígena (Cédula de Identidade) elaborada pelo Indi. Nem todos possuem, porque nem todos conseguem ir à sede do órgão em Assunção. Poderá ser um problema para a educação;
- Consideraram relevante que o eixo norteador tenha o foco nos temas ambientais e territoriais com a formação na gestão pública; e
- Manifestaram preocupação com relação à mudança do calendário escolar, caso necessário, em virtude de que ainda não é aceito pelos gestores, apesar de previsto em lei.

Terminada a fase de apresentação e diálogos com os indígenas Guarani do Paraguai e organizações a eles ligados, a equipe da Unila observou que:

- A proposta foi bem recebida tanto pelas instituições como pelos indígenas;
- Percebemos que há demanda no Paraguai para formação de professores;
- Já há uma experiência em curso (processo inicial) de parceria entre Guarani Pai *Tavyterã* e Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), desse modo, a Unila vem somar-se no processo formativo do povo Guarani no Paraguai;
- Também está em curso a criação de um mestrado indígena, proposição de Conapi e Universidade Católica;
- Foram apresentadas demandas em outros cursos. Comprometemo-nos e verificar a possibilidade de incluir a Unila no Programa de Ações Afirmativas e estender as vagas também para os demais países, já concretizado;
- Comprometemo-nos a participar de reuniões das organizações indígenas quando convidados pelas mesmas e dentro das possibilidades, a fim de abordar o tema, as quais temos participado de diversas reuniões anuais;

- O tema das bolsas é importante ser considerado. Precisamos verificar se o programa “bolsa permanência” do MEC contempla alunos não brasileiros, fato também já solucionado junto ao MEC;
- Necessidade de contemplar espaço de moradia no Tempo Universidade (TU) coletiva, evitando que cada qual busque seu espaço individualmente; e
- Organizar o PPC do curso de modo a contemplar a legislação do Paraguai, no que tange a carga horária e especificidades de disciplinas.

Entre os dias 23 e 24 de outubro de 2014, a equipe da Unila composta pelos docentes Felix Pablo Friggeri e Clovis Antonio Brighenti e da discente do curso de Antropologia - Diversidade Cultural Latino-Americana, Linda Osiris González Cárdenas percorreu a Província de *Misiones*, Argentina. Na Argentina a equipe teve o mesmo objetivo das visitas realizadas no Paraguai, isto é, a articulações políticas em torno da criação da Licenciatura Intercultural Indígena, para assim, colhermos suas impressões, dados, sugestões e contribuições.

A primeira organização indígena contactada foi a Equipe *Misionera* de Pastoral *Aborígen*. Nessa reunião estabelecer diálogo com Vasco Baigorri (membro do Emipa), principal organização da sociedade civil/eclesial, que atua com os povos indígenas na Argentina (Emipa é parte do *Equipo* Nacional de Pastoral *Aborígene* da Conferência Episcopal Argentina - Endepa) a partir da assessoria ao movimento indígena em temas como educação escolar, fundiários e ambientais, quando foi apresentada a proposta política/pedagógica do Curso.

Do diálogo destacamos os seguintes os pontos:

- Na Argentina os Guaraní *Mbyá* e alguns Nhandeva se localizam todos na província de Misiones, são 114 comunidades;
- São apenas quatro escolas nas *Tekoha Kuéra* em *Misiones* com ensino médio – ambas os professores são não indígenas, inclusive a direção da escola. Em *Misiones* ainda existe a figura do monitor indígena, aquele que traduz o conteúdo para a língua guaraní. Estes seriam como os mediadores culturais entre a aula do professor não indígena e os estudantes indígenas.
- O Emipa trabalha especialmente com formação de lideranças e grande parte dos professores passa por esse processo de formação; e

- Há necessidade de criação de mediadores culturais, o que não significa falar a língua Guaraní, mas conhecer a cosmologia para poder contribuir com a interculturalidade.

O Emipa se dispõe a contribuir com o processo de formação e construção do curso, especialmente na monitoria regional.

Em seguida, foi realizado um encontro com os representantes do Conselho Provincial de Educação - Educação de Jovens e Adultos: Marjorie Marquez – *Directora del Consejo Regional de Educación, Posadas (Misiones)*. A encarregada da divisão de Educação de Jovens e Adultos de *Misiones* e Elba Benitez, trabalha o tema da educação Guaraní conjuntamente com Marjorie. Nesse encontro, cuja finalidade foi estabelecer diálogo institucional no que tange ao acesso formal dos indígenas no curso proposto, também foi apresentada a proposta política/pedagógica deste. Pontuamos os seguintes aspectos:

- Não há em *Misiones* um curso de professorado indígena, alguns indígenas estudam nas universidades, por iniciativa individual; desse modo, não há professorado, mas sim “cursos de capacitação de docentes” de curta duração e de Auxiliares Docentes Indígenas;
- Necessidade de formação de professores - curso será bem-vindo;
- Necessidade de estabelecer acordos para garantir a revalidação do diploma;
- Em *Misiones* existe um órgão chamado *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB), ou seja, uma área educativa, uma *Modalidad de Educacion Intercultural Bilingüe* (MEIB), que trabalha junto a *Modalidad de Educación de Jovenes y Adultos*, que atua com educação Guaraní. Esse órgão é coordenado por Nilson Pritz.

Outrossim, observou-se que a equivalência da Licenciatura Intercultural Indígena da Unila na Argentina é um *professorado* com vocação de educação superior. Não tem iniciativas anteriores de licenciaturas indígenas naquele país. E por isso, faz-se necessário aproveitar os acordos e convênios estabelecidos entre a Unila e a *Universidad Nacional de Misiones* (Unam), já que poderia facilitar o processo de validação na Argentina da Licenciatura Intercultural Indígena, além de criar conjuntamente a matriz curricular. Ainda, há possibilidade de ajuda financeira também por parte do governo de *Misiones*.

O antropólogo Hugo Arce ofereceu uma importante contribuição no estabelecimento da comunicação com profissionais que atuam com as comunidades Guaraní na província de

Misiones. Hugo Arce atuou por alguns anos com o tema da educação escolar, produziu sua dissertação de mestrado na temática educacional Guarani e cursou seu doutorado sobre as práticas tradicionais Guarani de educação. Nessa conversa, Arce destacou que na província de Misiones os Guarani se organizam em diversos movimentos políticos:

- *Consejo de Caciques de la Nación Guaraní*, vinculada à *Dirección de Asuntos Guaranies* (DAG);
- *Consejo de Participación Indígena* (CPI), vinculado ao Instituto Nacional de *Asuntos Indígenas* (Inai) (CPI é uma instância nacional, porém em *Misiones* há quatro representantes, um por cada zona (norte, centro, oeste e sul) da província);
- *Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas* (Ceapi), vinculado ao Ministério de *la Educación* (Trata-se de um órgão consultivo para a política educativa. *Misiones* tem dois representantes na mesa nacional e outros dois representantes do Ceapi provincial);
- *Aty Ñechnyrô* - Assembleia deliberativa não vinculada a organismos do Estado, porém não tem apoio de algumas organizações não governamentais (ainda não inclui o total de comunidades da província);
- *Organización de Docentes Indígenas* (Odim) - Associação de docentes e auxiliares docentes guaranies (alguns dirigentes também formam parte do *Equipo Técnico de Educación Intercultural Bilingüe*, do Ministerio de *Educación* provincial).

Arce confirmou também que não há professores habilitados para trabalhar no ensino médio, há grande demanda. Ele trabalha articulado com a antropóloga Ana Gorosito Kramer, da *Universidad Nacional de Misiones*. Praticamente naquela universidade é a única antropóloga que atua com Guarani. Além disso, se colocou disponível para agendar reunião dos docentes da Unila com a Odim, e intermediar relações. Assim, abriu-se a possibilidade de fazer convênio com a Unam a fim de concretizar monitorais. Do resultado dessa conversa a equipe da Unila faz os seguintes apontamentos:

- Possibilidade de contatar ao grupo de Auxiliares Indígenas que trabalham nas escolas indígenas na província, os que têm conexão direta com o MEC (provincial) da Argentina, para que com a sua própria experiência contribuam na definição dos lineamentos da licenciatura; e

- Convênio com a Unam para criar conjuntamente um núcleo de apoio (onde podem fazer parte professores e estudantes das universidades) que façam um acompanhamento aos estudantes indígenas nos períodos de aula em Foz do Iguacu, e de retorno a suas comunidades em *Misiones*.

Terminadas essa fase de apresentação e diálogos com as organizações indígenas da Argentina e organizações a eles ligados, a equipe da Unila observou que:

- Houve boa aceitação da proposta de abertura de vagas para licenciatura;
- Existem demandas para diversas turmas;
- Para as monitorias não basta ser falante de guarani tem que ser “pensante” de Guarani;
- e
- O Governo Provincial poderá aportar auxílio financeiro para os estudantes Guarani.

Também organizamos um seminário na Unila com representações dos três países, para socializar as proposições em curso.

Entre os dias 10 e 11 de novembro de 2015 organizamos o “*I Seminário de Construcción de la Licenciatura Intercultural Indígena en la Unila: Diálogo y consulta a los Guarani*”. O seminário foi realizado nas dependências da Unila, na cidade de Foz do Iguacu. Contou com a presença de lideranças e professores Guarani da Argentina, Brasil e Paraguai, além de organizações indigenistas públicas e privadas. Contamos também com a presença da Profa. Ana Maria Rabelo Gomes (UFMG), que contribui com a larga experiência no curso naquela universidade. Abaixo apresentamos a programação do evento.

“I Seminário de Construcción de la Licenciatura Intercultural Indígena en la Unila: Diálogo y consulta a los Guarani”

10 de noviembre

9:00 – Mesa 1 – Apertura

Reitor e pró-reitores, director del Instituto

9:30 – Exposición - Contexto Guarani en el cono Sur

10:00 – Presentación de la propuesta del curso de Licenciatura Intercultural Guarani

12:00 – Almuerzo

13:30 – Mesa 2 – Apresentação de las demandas por líderes Guarani y representantes de organizaciones no-gubernamentales

17:00 – Mesa 3 – Apresentação de los contextos administrativos y legales por representantes gubernamentales (Funai, Indi/Py, SEED/NRE-PR; DGEEI-MEC, Consejo Regional de Educación – Posadas)

18:0 – Educación y territorio en la perspectiva Guarani – mesa abierta a la comunidad universitaria

11 de noviembre

09:30 – Mesa 4 - Apresentação de experiencias en curso (UFSC, UFGD, UFRR, UFMG e MEC)

12:00 Almozo

14:00 – Mesa 5 - Aportes de los participantes a la Unila y cuestiones organizativas - Criar uma coordenação com Guarani

17:30 - Cierre del evento

Além dos aspectos legais como a quantidade de hora mínima exigida em cada país, debateu-se o tema do território e meio-ambiente como eixos norteadores do curso, temas esses concebidos a partir da cosmogonia Guarani.

A escuta às lideranças e organizações no Brasil ocorreu em diferentes momentos. Devido a atuação de docentes na pesquisa e extensão com comunidades Guarani, o tema foi pautado em diferentes encontros. Formalmente ele ocorreu em dezembro de 2022, no I Encontro de Professores Guarani do Oeste do Paraná, apoiado pela Unila, Funai, Sesai, Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e no II Encontro de Professores Guarani no Oeste do Paraná, que ocorreu entre os dias 15 a 17 de dezembro de 2023. Nessa oportunidade, já com o PCC minutado, fizemos uma apresentação da proposta a ser submetida no edital, da qual surgiram diversas proposições de conteúdo, metodologias e formas de ingresso. Também propuseram que as aulas fossem realizadas nos colégios Guarani.

Assim, este projeto foi construído de forma coletiva. Levamos em consideração as importantes experiências já existentes no Brasil, em especial a experiência da Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (FAIND/UFGD), do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* desta mesma universidade, e da

Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por serem cursos com presença Guarani. Bebemos também das experiências de cursos de formação de professores indígenas em nível de graduação, principalmente, das experiências que estão ocorrendo no Brasil, em distintas Instituições de Ensino Superior.

Outrossim, foram consideradas as necessidades e os projetos dos povos indígenas, bem como as propostas educacionais em andamento nas comunidades indígenas e representará um importante passo dado na consolidação do compromisso político da Unila com a educação da população latino-americana, entre elas, as que formam parte de setores excluídos, como é o caso das populações indígenas.

É um projeto vinculado diretamente ao território Guarani do *Yvy Mbyte*, ou seja, uma região que abarca porções do oeste do estado do Paraná, a província de Misiones (Argentina) e o departamento do Alto Paraná e Canindeyú (Paraguai). O termo *Yvy Mbyte* pode ser traduzido como o centro do mundo Guarani, que coincidentemente ou não, é justamente essa região da tríplice fronteira, onde a arqueologia demonstrou a maior longevidade da cerâmica Tupi-Guarani.

A predominância dos Ava-Guarani no oeste do Paraná demonstra que o elo que os une a essa porção do território guarani tem suas raízes numa matriz cosmológica que a situa no centro da Terra, *yvy mbyte* (*yvy*-terra, *mbyte*-meio), lugar de origem da primeira humanidade, isto é, dos Ava-Guarani. Esse fato atesta sua antiguidade comprovada por uma continuidade histórica de permanência na região, observada na intrincada rede de relações que sucessivamente se atualizam. (LADEIRA; SALLES DE FARIA, 2016, p. 57).

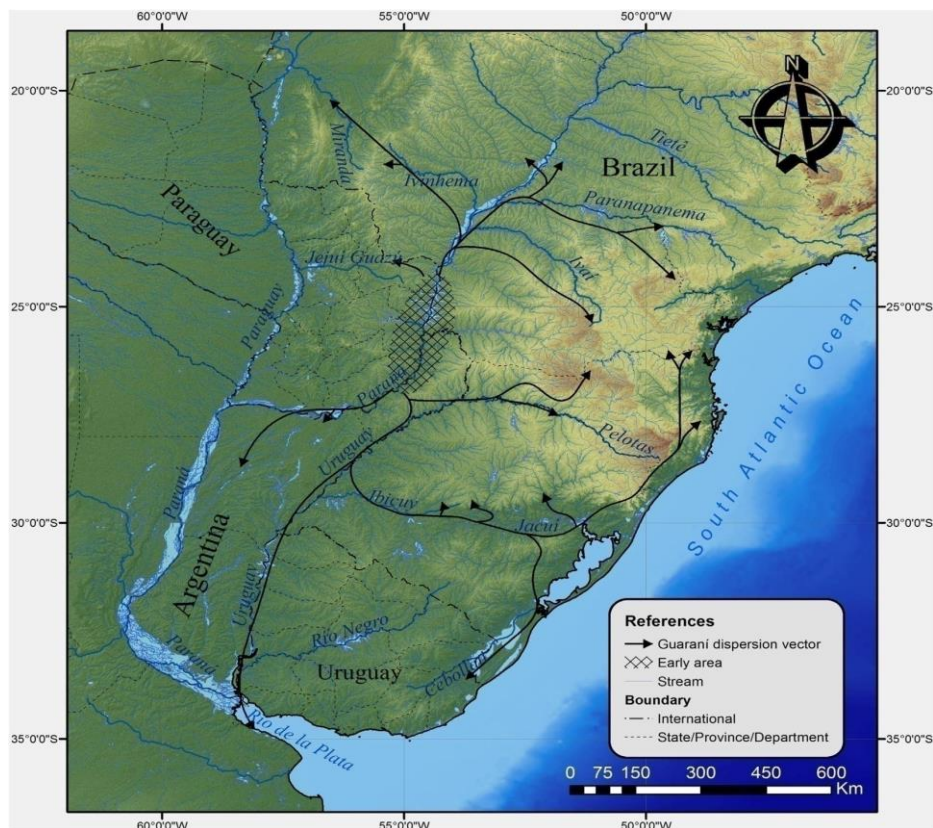
Importante notar que os trabalhos arqueológicos demonstraram que a presença da cerâmica Tupi-Guarani, que marca a cultura material dessas populações, tem na região da tríplice fronteira, seus registros mais pretéritos. No mapa a seguir, com partes da porção do Cone Sul da América, é possível perceber no seu centro as ranhuras onde estariam os sítios arqueológicos mais antigos, e nas extremidades as setas com as rotas de dispersão.

Nesse sentido o *Yvy Mbyte* é uma junção de território com história e memória, em cujo centro está o rio Paraná com suas grandes quedas d'água (as Sete Quedas represadas pela Itaipu Binacional), seu afluente na margem esquerda, o rio Iguaçu com suas Cataratas. Na margem direita dois importantes afluentes também com suas quedas d'águas, o rio *Monday* e o rio

Acaray (esse com as quedas represadas). Em Misiones, de menor volume, mas não menos importante para a cosmologia Guarani, encontra-se o rio Uruguai, que também teve suas quedas represadas. Portanto, a região tem características bastante peculiares em sua composição geológica e morfológica, da qual os Guarani possuem vínculos cosmológicos e socioculturais.

O referido território está bastante desconfigurado, devido a incidência do capital econômico e sua ação predatória no território. Ocorre que essa forma predatória e violenta do capital estabelecer-se nessa região é recente, a partir dos anos 1940 no lado brasileiro e 1970 no lado paraguaio e argentino. As porções de terras com área preservada como os Parques Nacionais (Argentina e Brasil) e parque provincial e municipal (Argentina) não é permitida a presença Guarani, tampouco nos 45.305 hectares de área preservada pela Itaipu Binacional (os refúgios biológicos), nem na mata ciliar da represa, considerada Área de Preservação Permanente (APP).

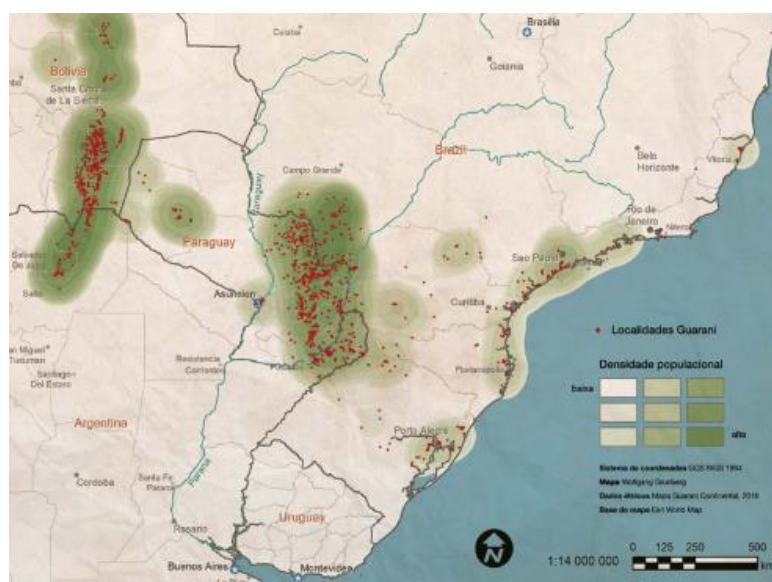
Mapa 1: Centro do território Guarani e rotas de dispersão



Fonte: BONOMO *et.al.* (2015).

É um território de transição sociolinguística do povo Guarani, intercalando os *Mbya* com os *Ava-Guarani*, possuindo uma ampla mobilidade transfronteiriça. É portanto, um território cortado por fronteiras nacional e com presença ostensiva do agronegócio, seja o cultivo de pinus em *Misiones*, de soja e milho no Paraná e Paraguai, com todos os malefícios da monocultura, em especial a transgenia – que afeta as semestres guarani, como o *avaxi etéi* (milho verdadeiro) – e o veneno indiscriminado que afeta as pessoas, plantas, animais e a água. Soma-se a esses aspectos o turismo predatório, que maquia a realidade para atrair turistas para a região. Os Guarani não estão afastados das rotas de contrabando e descaminho que usam as aldeias como rota de fuga, deixando essas pessoas vulneráveis e sujeitas às ações dos traficantes; além da própria Itaipu Binacional que destruiu o espaço sagrado Guarani.

Mapa 2: Ocupação atual na região do *Yvy Mbyte*



Fonte: Mapa Continental Guarani (2016).

O projeto vincula-se também à Unila que possui amplo conhecimento sobre os contextos latino-americano e indígena (hoje com quase duzentos estudantes indígenas matriculados (além disso, cerca de 30% dos estudantes na Unila são de diferentes países), manejando a expertise em incluir estudantes de outros países, no que tange a seleção, documentação e uso da língua,

bem como a documentação de ingresso e do egresso para incorporar-se ao contexto jurídico de seu país de origem, em especial nos cursos de licenciatura, que formam professores para a educação básica.

A Unila destina 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes não brasileiros, desse modo vamos manter essa política, mesmo que não consideramos os Guarani brasileiros ou paraguaios ou argentinos, mas Guarani. O curso terá trinta vagas, sendo quinze para Guarani que vivem na região Oeste do Paraná (Brasil) e quinze divididas entre os Guarani que vivem na Argentina e Paraguai. A escolha, detalharemos mais adiante, será um misto entre indicações das comunidades e seleção pelo histórico escolar, em havendo consenso não precisa seleção, caso não haja o critério será a nota da média do somatório do histórico escolar do ensino médio. A formação será para séries finais do ensino fundamental e ensino médio, nas duas áreas do conhecimento com maior demanda: linguagens e humanidades.

O curso pretende ser para Guarani e em especial na língua Guarani (a língua *Avá* e *Mbya*, distinta da língua Guarani oficial do Paraguai), mas também a língua portuguesa e espanhola como estratégia para a interpretação e produção de textos em defesa dos próprios direitos. Faremos uso da pedagogia da alternância com um Tempo Universidade (TU) e um Tempo *Tekoha*, (usamos a palavra *Tekoha* em substituição a comunidade ou aldeia, já que são nomes exógenos ao grupo).

4 PERFIL DO CURSO E JUSTIFICATIVA

Este projeto trata da formação de professores indígenas Guarani no território *Yvy Mbyte*, ou seja, guarani que residem no “centro do mundo” (segundo os Guarani), nas margens do rio Paraná (Paraná *Rembe`y*) entre Brasil, Paraguai e Argentina.

A ampliação do sistema escolar das comunidades Guarani tem-se tornado uma conquista e ao mesmo tempo uma preocupação dos povos indígenas da região, que têm buscado compreender o significado e construir uma prática escolar diferenciada, como reconhecem as legislações educacionais distintas em cada país que atenda a dinâmica de mobilidade transfronteiriça. Há, deste modo, uma demanda para formação de professores que visa a dar conta desse novo cenário educacional.

Ampliando o olhar, percebemos que nos países das Américas, as minorias étnicas viveram importantes processos de luta política que levaram os Estados Nacionais ao reconhecimento de direitos relacionados à preservação de suas culturas. Como consequência deste fato, nos últimos anos consolidou-se uma mudança profunda no campo da educação escolar indígena.

Essa mudança é respaldada por legislação que permitem aos indígenas desenvolverem propostas educacionais que valorizem suas línguas, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que lhes abrem as portas para novas formas de inserção na sociedade não indígena latino-americana e caribenha, com ênfase em uma cidadania que respeite e integre as diferenças, o “outro”. É nessa direção que vem sendo discutido o projeto da Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*, uma proposta que se apresenta como um espaço político e de debate de questões relevantes para as comunidades indígenas supracitadas.

Toda sociedade elabora formas particulares de socialização por meio de crenças e de valores culturais que dimensionam universos sociais nutridos de conhecimentos capazes de estruturar fundamentos ontológicos que garantem a organização de processos políticos, econômicos, religiosos, filosóficos e míticos.

O presente projeto discute a educação a partir do princípio da interculturalidade, diferenciabilidade, especificidade e do multilinguismo com intuito de propiciar formação adequada para que os professores Guarani construam sua própria educação escolar em suas comunidades.

Tomado isso conta, o projeto aqui apresentado é resultado de um longo caminho, consequência de um processo de discussão e amadurecimento de ideias acerca da formação dos professores Guarani. Nessa abrangência geográfica da proposta do Curso há um fluxo de mobilidade bastante intenso, resultado de relações sociais e de parentesco. Porém, é importante frisar que em região de fronteira se percebe mais nitidamente as diferenças das políticas e gestão educacional pelo contraste entre as práticas políticas de cada Estado, por outro lado a fronteira é basicamente uma barreira quase que intransponível. Constata-se uma predominância dos interesses dos Estados sobre os Guarani, que apesar de reconhecerem em seus ordenamentos jurídicos os direitos dessa população, continuam impondo soluções desde fora sem consultar e acolher a decisão deles. Os Guarani raramente foram consultados ou ouvidos no processo histórico e como forma de não reconhecimento dessa imposição continuam sua mobilidade, agora enfrentando inúmeros desafios por terem que relacionar-se com três diferentes Estados.

A construção de escolas indígenas diferenciadas, específicas, interculturais e multi/plurilingues, adequadas às especificidades culturais dos diferentes grupos da América Latina, atendidas através de professores indígenas, tem se constituído como um grande desafio e vem exigindo das instituições e órgãos responsáveis à definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades e singularidades.

Dessa maneira, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Unila está pensado a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva latino-americana, em particular na região do Prata (bacia do rio do Prata), território Guarani, região na qual as lutas e debates históricos, com foco nas condições concretas de colocar a cabo os princípios educativos que atendam as demandas e expectativas para os povos que sustentados em/nos conhecimentos ancestrais.

Essa vertente de pensamento se alinha aos questionamentos do predomínio dos padrões do saber e do poder, de acordo com Quijano (2009) passam a ser determinantes na

colonização do saber. Esta está conformada na perspectiva da lógica colonial que supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, neste caso dos grupos indígenas, essa lógica presente nas estruturas, instituições, mentalidades e subjetividades de tal maneira que continua operante na configuração das sociedades indígenas. Além disso, se refere a negação do caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, rejeitando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de saberes, onde os conhecimentos indígenas são considerados ingênuos, pouco consistentes e muitas vezes inválidos.

Para tal questão, é premente desconstruir as fronteiras que são conformadas as resistências imbricadas na colonização do saber via formação tanto de professores como dos estudantes indígenas, pois esta é uma questão que atravessa a dimensão dos processos educativos. Nesse conjunto de circunstâncias, instaura-se o embate configurado nos jogos de força que gira em torno de um lado o que desejam as comunidades indígenas para a educação de seus estudantes, e, portanto, também por instituir pedagogias próprias sustentadas pelos conhecimentos tradicionais desses grupos sociais. E de outro, como as intuições estatais gerem a educação indígena.

Atualmente, há uma prescrição das esferas estatais, responsáveis pela política educacional, por uma educação que julgam ser a mais adequada aos povos indígenas. De modo particular, apontamos nesse jogo de forças, em grande medida, que são condicionados aos currículos preestabelecidos pelas Secretarias de Educação dos países latino-americanos, invisibilizando os sujeitos históricos. Discurso, por vezes, sem articulação relacional com a vida cosmológica, ou seja, da dinâmica sociocultural, nas competências e habilidades necessárias para vida social e produtiva de uma sociedade indígena.

É preciso ter muito claro que os futuros acadêmicos indígenas, longe de uma postura de exotização, se diferem dos demais estudantes pelos sistemas de valores, conhecimentos, visão de mundo, línguas e outros aspectos que definem a sua identidade, hoje apoiada em direitos coletivos.

São também portadores da consciência acerca do peso dos sistemas de preconceitos que incidem sobre os indígenas. Essa invisibilidade da visão colonizadora, forjada pelos Estados Nacionais e pelas outras sociedades, têm sempre historicamente, uma atitude etnocida frente

aos povos indígenas, assimilar, como resultado de integrar que tentava apagar as diferenças culturais, na perspectiva de uma só cultura, heterogênea sempre foi o imperativo.

Essa postura vem sendo rechaçada e constitui, hoje, pautas de vários movimentos que se colocam frontalmente ao debate de afirmação de suas diferenças com uma realidade histórica marcada pela negação dos “outros” física ou simbolicamente, ainda, presente nas sociedades latino-americanas, conforme afirma a autora Rita Segato em seu livro “*La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*”. Como menciona Segato (2007), a formação hegemônica da “nação” e da identidade nacional gera a criação das “formações nacionais de alteridade”. Além disso, a construção desses Estados Nacionais gerou uma fragmentação histórica, que tentou (e tenta) gerar uma cultura nacional inerte e sem possibilidade de mudar, onde o sujeito nacional deve ter um perfil neutro, sem particularidades, para que seja representante da civilização.

Somando a isso as problemáticas são múltiplas, porém os grupos indígenas reivindicam seus direitos, e, sobretudo, o reconhecimento a uma educação diferenciada, específica, intercultural, multilíngue que seja construída a partir de sua maneira de ‘ver, agir e estar no mundo’, ou seja, a partir da pluralidade cultural étnica. Para avançar nessas questões o curso está estruturado para atender uma “educação indígena” de fato, como argumenta Marina Kahn (1994, p. 137) em “‘Educação indígena’ versus ‘educação para índios’: sim, a discussão deve continuar...”.

Educação Indígena é algo a ser conquistado e Educação para o índio é algo a ser evitado. Eu sugeriria não arriscarmos nenhuma dessas saídas. Se formos fazer um balanço dos trabalhos levados a cabo até hoje com a Educação Indígena, caímos da constatação que todos eles, alternativos, oficiais e religiosos, não conseguiram escapar de um modelo formal, escolar. Tanto é que hoje se tornou mais adequado referir-se ao assunto utilizando a expressão Educação Escolar Indígena. (KAHN, 1994, p. 137).

Assim como, a educação dos povos indígenas é concebida e articulada com as suas cosmologias, pois para esses grupos não há separação, pois tudo está interligado com a vida cotidiana, sociocultural. Portanto, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* tem como um dos seus principais fundamentos a valorização dos conhecimentos Guarani e de seus significados, abrindo a possibilidade de diálogo intercultural com os demais

conhecimentos acumulados pela humanidade, figurando, portanto, como um instrumento de transformação social para os docentes e suas comunidades.

4.1 A Educação dos povos Indígenas na América Latina

O contato dos povos indígenas da América Latina com grupos de colonizadores data a partir do século XV, quando holandeses e espanhóis, antes da chegada oficial dos portugueses, no Brasil, já tinham estabelecido relações com os indígenas. Os interesses estrangeiros em firmar alianças com os indígenas estavam relacionados ao projeto de dominação do território, das riquezas aí existentes e da mão de obra “disponível”. Em razão disso, o espaço territorial da região foi organizado a partir de uma estratégia geopolítica cristalizada na construção de fortalezas e aldeamentos para índios. Os aldeamentos consistiam em instituições religiosas comprometidas em preparar e “domesticar” os índios para o trabalho colonial mediante um processo educativo essencialmente eurocêntrico.

O processo de construção nacional brasileiro avançou nos séculos seguintes, e implantou, em terras indígenas, uma infraestrutura apropriada para a invasão de colonos civis e militares. Isso acarretou a imposição de instituições e de categorias sociais revestidas de ideologias legitimadoras das práticas de dominação predominantemente europeia, que tomaram a forma de fazendas, retiros, escolas e de internatos, que foram sendo edificadas em terras indígenas e utilizadas como fronteiras civilizatórias.

Neste contexto, a educação, desde o início da colonização, foi estruturada para formar trabalhadores comprometidos com a pátria, com o progresso, enfim, com um Estado Nação que necessitava fortalecer e ampliar sua hegemonia, por meio da língua, dos símbolos nacionais, do território, da religião, etc. Este modelo buscava formar homens cristãos e patriotas a serem integrados à sociedade invasora, pecuarista e mineradora. Assim foram concebidas e construídas as escolas para indígenas.

Na América Latina, os empenhos para configurar as reformas educacionais, em especial da Educação Escolar Indígena (EEI), levaram em conta diferentes experiências pedagógicas que tentam incorporar as questões relativas às próprias culturas, para fazer parte

dos processos formativos nas escolas indígenas, numa tentativa de buscar a criação de pedagogias próprias para a construção de uma escola diferenciada.

Esse fato ocorreu a partir da década de 1970, principalmente, e revelou-se um terreno de disputas políticas, fruto das reivindicações dos movimentos organizados indígenas. Elas culminam em diferentes reformas educacionais que ocorreram ao longo das décadas de 1980 e 1990, particularmente aqui citamos a EEI. Essas reformas, que reconhecem o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue das escolas indígenas, refletiram-se nos dispositivos legais e nas Constituições em diversos países.

Apesar das diferenças de contexto dos diversos países da América Latina, tais disputas políticas ocorreram em temporalidades próximas e seus desdobramentos constituíram condições similares nos diferentes países. Assim, foi possível emergir debates políticos que se alastraram por toda essa região do continente em questão. Percebemos, nessas disputas políticas, que os povos indígenas tinham um anseio político para assumir um lugar de protagonismo no cenário social mais amplo, no qual os indígenas assumiram também seus processos educativos.

A proposta do curso na Unila - cuja missão institucional é “contribuir com a integração por meio do conhecimento compartilhado e da cooperação solidária” (BRASIL, 2010, P. 1) e cuja vocação tem determinado a significativa presença de servidores e discentes provenientes de outras regiões da América Latina e Caribe - torna concreta e efetiva a tarefa de formar professores e pesquisadores capazes de articular em um só corpo os aspectos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos de sua formação, visando à atuação comprometida em nível local, regional, nacional e, inclusive, projetando-se concretamente para a totalidade do continente. Tendo em vista a realidade social da América Latina, com sua face inegável de desigualdade e exclusão, é incontornável a necessidade de profissionais e pesquisadores capazes desta atuação crítica.

Nessa perspectiva, as populações indígenas, por meio de movimentos sociais organizados nos enfrentamentos políticos, agiram de formas bastante parecidas no que tange a assumir seus processos educativos. Nos movimentos, foram suscitadas importantes questões para a EEI, cujos ecos encontraram ressonância que comportou a formação de contextos históricos comuns.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena beneficiará com o compartilhamento desse fundo histórico comum, pois ele revela-se importante ao desvelar a produção de experiências didático-pedagógicas consistentes, e elas podem se comunicar gerando uma interlocução significativa para a formação dos professores indígenas. Ademais, elas podem contribuir na integração dos países latino-americanos via desdobramentos na área educacional.

Desse modo, a repercussão da conjuntura das disputas políticas mostrou que os povos indígenas reivindicavam, segundo López (2009), assumir a gestão de suas próprias propostas curriculares, com relação aos fundamentos histórico-sociais, teórico-metodológicos e ético-político passando à problematização do próprio desenvolvimento capitalista e à sua relação intrínseca com as várias expressões e refrações das questões sociais, de modo geral, dos povos indígenas.

Assim, uma das finalidades, nos escritos de López, era incorporar oficialmente os conhecimentos indígenas no currículo oficial, para então se criar e se experimentar novas metodologias de ensino reconhecidas oficialmente, tornando essa nova ordem educacional um veículo que levasse os indígenas a participar efetivamente das definições nas políticas educacionais nacionais. Essa situação parece reivindicar não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas, diferentes epistemologias, filosofias de vida, visando à diversidade voltada ao convívio respeitoso das diversas sociedades.

Alguns dos principais debates contemporâneos na educação escolar indígena na América Latina parte da questão da “interculturalidade”. Então o PPC está pensado na perspectiva da interculturalidade, apresentam disciplinas relacionadas aos conhecimentos do mundo não Guaraní e também disciplinas e projetos de pesquisa relacionados aos “conhecimentos tradicionais e /ou ancestrais” Guaraní, que posteriormente são organizados como livros e outros materiais educativos.

Desse modo, a incorporação da interculturalidade na educação escolar indígena passou a ser uma referência, ocorrendo inicialmente nos países andinos, em seguida, foi se estendendo aos demais países da América Latina e América Central (LÓPEZ, 2009, p. 142). A questão deve ser levada em consideração na reflexão transversal do programa na Unila, visando à formação de professores indígenas habilitados a trabalhar no conjunto da região (em sua

unidade e diversidade) e considerando que muitos deles seguem candentes no conjunto da América Latina.

As contribuições possíveis do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy MByte* para o projeto da Unila antecedem e ultrapassam o projeto pedagógico do curso, entretanto, define sua natureza e seu desenvolvimento ao estabelecer a permeabilidade das matrizes curriculares e conceituais às demandas deste povo, orientando seu funcionamento. A isso, como somamos a Convenção 169 da OIT que prevê a participação das sociedades indígenas na elaboração e implementação das políticas públicas a elas destinadas. Ademais, propõe integração latino-americana poderá se dar por uma ampliação do campo educativo na região com o enriquecido tanto do ponto de vista teórico, metodológico, e pesquisas interculturais permitindo um aprofundamento da perspectiva da educação intercultural, numa visão crítica da interculturalidade, que a considera como um dinamismo orientado a uma transformação estrutural das sociedades latino-americanas quanto de suas implicações nos processos educacionais e sociopolíticos dos diferentes países.

A interculturalidade, insere-se na pauta de discussões em todos os países, marcada por ampla diversidade cultural, assim como enormes desigualdades sociais, envolvendo particularmente os povos indígenas. E passa a integrar uma nova orientação educacional que reverberou nas políticas públicas educacionais de alguns países na América Latina. Fazemos abaixo uma breve síntese (LÓPEZ, 2009, p.143).

No Peru, a interculturalidade na EEI aparece inicialmente nas experiências do povo Quechua, do rio Napo, em 1975, numa vertente teológico-religiosa. Em seguida, toma forma mais consistente o projeto de EIB, que se destinava a reformular as escolas indígenas (LÓPEZ, 2009).

Por sua vez, na Guatemala, a partir da década de 1990, um dos primeiros organismos que recorreu à noção de interculturalidade foi o Sistema de Melhoramento e Adequação Curricular (Simac), responsável pela primeira reforma educativa do país (LÓPEZ, 2009). Ainda na proposta dessa reforma, foram formuladas as noções de multiculturalidade e interculturalidade, que ingressaram juntas e simultaneamente nos discursos educativo e político, em cumprimento à Constituição de 1985, que reconhecia o direito das populações em receber a educação em sua própria língua. A multiculturalidade, segundo López (2009), foi

entendida como reafirmação do considerado culturalmente próprio, e a interculturalidade como espaço de diálogo e intercâmbio cultural.

Já na Colômbia, a partir de 1971, após a luta dos movimentos indígenas, foi reconhecido pela primeira vez o conceito de educação indígena, que contribuiu que só no ano de 1978, a partir do decreto n.º 1142, fosse criado o marco legal que sustentava a Educação Intercultural Bilíngue. No ano de 1984, após várias reuniões entre o governo e os movimentos sociais criou-se o Grupo de *Etnoeducación del Ministerio de la Educación* (Proposta de *Educación del programa académico Licenciatura en Pedagogia de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia*).

O ingresso do tema intercultural no Equador se deu a partir de 1985. O termo foi tomado pelo projeto de EBI “*quéchua-castellano*”, promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Equador (PUCE), com apoio da Cooperação Técnica Alemã (GTZ). E, a partir de 1988, o Ministério da Educação consubstanciou a inserção da interculturalidade na política nacional de educação (LÓPEZ, 2009, 143).

Na Bolívia, o termo começou a ser utilizado junto com a educação popular, nos âmbitos estatal e civil, a partir de 1982, quando os indígenas surgem fortemente como atores políticos-chave. O projeto educacional era implantar uma reforma educativa de alcance nacional, numa perspectiva de construir um Estado simultaneamente unitário e plurinacional. Como resultado, hoje, toda a educação do país é norteada pelos princípios da interculturalidade (LÓPEZ, 2009, p. 143).

México foi palco de experiências singulares, segundo López, ele é o primeiro país da América Latina a conceber as primeiras iniciativas do projeto de Educação Bilíngue, e também o primeiro onde a proposta educacional fundada na interculturalidade ganhou o *status* de política educacional estatal. Essas experiências pioneiras se desenvolveram nos programas de alfabetização destinados aos povos indígenas, em 1937. O percurso histórico mostra que a proposta de educação intercultural foi se consolidando enquanto política educacional para as populações locais e em decorrência delas o tema da interculturalidade chegou aos vários países da América Latina

No Brasil, a partir de movimentos organizados, os povos indígenas obtiveram um ganho histórico no que tange à educação, por meio da Constituição Federal de 1988 que, nos

artigos 231, 210 e 215, legítima, reconhece e assegura o direito dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada, intercultural e multi/bilíngue (GRUPIONI, 2002). Esse direito à educação diferenciada está regulamentado também pelos seguintes normativos:

- Lei n.º 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Resolução n.º 3/99 do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas;
- Parecer CNE/CEB n.º 14/1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena;
- Resolução CNE/CEB n.º 5/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; e
- Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação.

Está, ainda, fundamentada nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (SEF/MEC, 2002) e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que oferecem subsídios para pensar a Educação Escolar Indígena, no campo das políticas públicas, trazem orientações para a elaboração de programas para as escolas indígenas, que atendam aos anseios e interesses locais das comunidades, considerando os princípios da pluralidade cultural, e apresentam concepções sobre interculturalidade voltada à Educação Escolar Indígena (GRUPIONI, 1992). Incorpora-se a esse conjunto de dispositivos legais, a Lei n.º 11.645/2008, que alterou a Lei n.º 10.639/2003, e inclui no currículo oficial das redes de ensino brasileiras a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

4.2 A Criação do Ensino Superior Indígena na América Latina

Os primeiros países que ofereceram uma educação superior diferenciada de formação indígena foram México, Equador, Guatemala, Peru e Bolívia, desde 1990. No Brasil, um espaço importante de discussão sobre a temática aconteceu no I Seminário de Educação Superior Indígena em Goiás, em 17 de dezembro de 2003, quando foram realizadas conferências, palestras, com a participação de estudiosos na área linguística, ciências sociais e educação

escolar indígena que discutiram as perspectivas para implementação de uma educação superior voltada para as comunidades indígenas.

No país, ressalta-se que praticamente todos os projetos de Magistério Indígena no Brasil foram construídos numa parceria entre Estado e Sociedade Civil, criando um rico espaço público de debates e negociações na construção de políticas públicas de formação intercultural.

A educação intercultural indígena na América Latina, no primeiro momento, foi formulada ao notar as barreiras linguísticas que foram criadas pelos Estados-nação, ao ser mais constante a interação entre diferentes comunidades, e, sobretudo, entre os “não-indígenas” e indígenas. Depois de evidenciar que a educação para os povos indígenas não podia limitar-se ao âmbito linguístico, se incluiu a importância de uma descolonização, liberação, e resgate do conhecimento e pensamento, e de maneira mais ampla, de cultura destes grupos, que fosse propiciada no âmbito acadêmico (CHIODI, 1990). Em relação às iniciativas no âmbito de educação superior indígena, poucos são os países que têm feito ações práticas, como criação de programas destinados à população indígena, ou de maneira autônoma, criação de universidades interculturais indígenas. Em seguida, são apresentadas algumas iniciativas.

O México aparece como o primeiro na América Latina em relação a programas universitários destinados para indígenas, começando quando se criou em 1978 a *Dirección General de Educación Indígena* (DGEI), no primeiro momento para formar professores que se especializaram em áreas próprias da Educação Intercultural Bilíngue. Posteriormente, foram demandadas mais áreas onde pudessem aceder a educação universitária, criando assim outros programas universitários como a Licenciatura em Ciências Sociais (em 1981), a Licenciatura em Etnolinguística (1979), a Licenciatura em Educação Indígena que foi criada pela iniciativa da *Universidad Pedagógica Nacional* (em 1982). Infelizmente as duas primeiras não foram renovadas para aceitar novas turmas, principalmente por problemas financeiros (CHIODI, 1990).

Na Colômbia, a mais importante iniciativa na educação superior foi a criação da *Universidad Autónoma Indígena Intercultural* (UAI) no ano 2003, proposta e mantida autonomamente por uma organização indígena, o *Consejo Regional Indígena del Cauca* (CRIC), sem apoio do Estado (MATO, 2008). Por outro lado, foram criadas parcerias com universidades públicas para gerar programas que estivessem destinados especialmente para

comunidades indígenas. O mais recente foi a Licenciatura em Pedagogia de la Madre Tierra, que a partir do convênio entre a Organização Indígena de Antioquia (OIA) e a Universidad de Antioquia recebeu a sua primeira turma no ano de 2008.

No Equador a principal experiência é a *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi»* que foi pensada desde o ano 1996, patrocinada pela *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador* (Conaie) e o “Instituto Científico de Culturas Indígenas (Icci). Contudo, a universidade só seria reconhecida pelo *Consejo Nacional de Educacion Superior* (Conseup) em 2005. Todos os programas oferecidos são pensados sob o conceito de *sumak kawsay*, ou “*buen vivir comunitário*”, que se opõe à ideia de desenvolvimento, progresso e sustentabilidade (MATO, 2008). Infelizmente, no ano de 2013, por decisões políticas, foi fechada por pedido do presidente Rafael Correa.

No caso da Bolívia, a criação da *Universidad Indígena Intercultural Kawsay* (UNIK) surgiu a partir de parcerias entre organizações que fazem parte da *Red Intercultural Tinku*. O reitor kechwa, Leonel Cerruto, considera que os programas destinados à população indígena não podem estar longe dos movimentos sociais indígenas. Depois, no ano de 2008, o presidente Evo Morales a partir do decreto nº. 29.664 da criação da Universidade Indígena da Bolívia (MATO, 2008).

A Argentina não tem incluído na área de educação superior a temática de educação intercultural indígena, apenas na educação básica, primária e secundária. No momento existe um programa de becas nacionais outorgadas a membros de comunidades indígenas, regulada pelo *Instituto de Asuntos Indígenas*. Tem neste país só duas experiências que poderiam destacar-se na temática de educação superior indígena: O *Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen* (CIFMA) que forma professores interculturais bilíngues na região do Chaco, e o curso de Técnico Superior em Educação Intercultural Bilíngue que funciona na *Universidad de Santiago del Estero* desde 2011 (MATO, 2008). Em *Iguazu (Misiones)* o Instituto Superior Indígena Raúl Karai Correa criado através da “*Resolución nº. 3095/22 del Consejo General de Educación de la Provincia de Misiones. Es el primero en la historia de la provincia diseñado para el Pueblo Guaraní y que se centra en su identidad cultural y su cosmovisión con el fin de fortalecer su cultura y espiritualidad al mismo tiempo que van construyendo su carrera profesional de manera que ésta sea una herramienta que incentive la*

puesta en valor del patrimonio cultural guaraní, permita una conservación más efectiva de la biodiversidad del territorio y ayude a combatir la pobreza a través del ingreso al mundo del conocimiento y del trabajo como técnicos profesionales”. trata-se da formação de “*Técnico Superior en Turismo con especialización en Turismo Comunitario Indígena*” com duração de três anos, para quinze estudantes Guarani.

Os outros países da América Latinos não mencionados, na sua maioria reconhecem a importância da educação intercultural bilíngue/plurilingues, principalmente quando se fala de população indígena. Contudo, na maioria das iniciativas são encaminhadas para a educação básica (primaria e secundaria).

Apesar dos dados apontados acima, de acordo com Mato não há dados atualmente mais precisos sobre quantas universidades interculturais para a formação de professores indígenas e onde se localizam, quantos professores já foram formados, quantos estudantes indígenas foram beneficiados por essa formação, quais os reais impactos dessa formação para as escolas indígenas, dentre outras questões, são dados fragmentados. Um estudo realizado no *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina*, que abrange uma longa pesquisa de 2007 a 2011:

El Proyecto está orientado a documentar y analizar experiencias de instituciones de Educación Superior de América Latina dedicadas a atender necesidades, demandas y propuestas de estos pueblos, así como a sentar bases para recomendaciones de políticas en la materia, generar criterios para la producción de estadísticas e indicadores, identificar temáticas para nuevas investigaciones, y contribuir a desarrollar mecanismos sostenibles de colaboración entre las instituciones estudiadas y otras con intereses afines. vem se detendo sobre o tema de Educação Superior (MATO, 2008, p. 1).

O projeto publicou três livros, coordenados por Daniel Mato, no último, em 2012 “*Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina Normas, Políticas y Prácticas*” oferece um interessante quadro da quantidade de populações indígenas e acresce também de populações afrodescendentes que também trata o referido livro.

4.3 O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yyy Mbyte*

Primeiramente nos remetemos ao entendimento por Tríplice Fronteira do sul do Brasil e em seguida caracterizamos os povos Guaraní que vivem nesta região. No que se refere especificamente à região da Tríplice Fronteira, na qual a Unila está localizada, destaca-se ainda o Setor Educacional do Mercosul (SEM), criado desde 1991, culminando com o tratado de Assunção, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. O SEM tem como ponto de partida “do papel estratégico desempenhado pela educação no processo de integração, para atingir o desenvolvimento econômico, social, científico-tecnológico e cultural da região” (III RME).

Destacamos a demanda específica por professores e pesquisadores indígenas com conhecimentos sobre seus povos (*Teko*), conhecimentos ocidentais e capacidade de atuação direta nas expressões da questão social próprias da região da Tríplice Fronteira, como é o caso do povo Guaraní, que “foi escolhida para a implantação da Unila por sua localização estratégica na região fronteiriça entre Argentina, Brasil e Paraguai, bem como por suas características multiculturais, aspectos estes que favorecem o diálogo e a interação regional” (UNILA, 2019, p. 14).

Se todo espaço fronteiriço se constitui como zona friccional privilegiada, o ponto tripartite entre Argentina, Brasil e Paraguai é, dentre todas as tríplices fronteiras da América Latina, aquele que abarca a maior região urbana transnacional, com todas as contradições inerentes a essa condição. No que se refere especificamente à região da Tríplice Fronteira, considerando que as Diretrizes Curriculares para o curso de Licenciatura Intercultural Indígena reconhecem e exigem o tratamento das particularidades loco-regionais, abre-se o leque de oportunidades para trabalhar as peculiaridades transfronteiriças, acentuadas tanto pelo fato da fronteira não ser comumente considerada como um espaço particular de organização da vida social, quanto pelo favorecimento da continuada dilapidação de direitos sociais – ao se elidir as regulamentações nacionais através da fronteira – bem como devido à evidente desarticulação entre as instâncias governamentais nacionais e internacionais na formulação e implementação de políticas sociais públicas comuns capazes de favorecer a redução das assimetrias econômicas e sociais na região.

Nessa direção, os processos burocráticos para inserção dos brasileiros e estrangeiros residentes na região trinacional nos distintos sistemas de proteção social nacionais reafirmam e justificam a necessidade de criação de um curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* que proponha a formação de professores indígenas críticos, reflexivos, criativos, propositivos, cômicos das relações societárias do tempo presente e do tempo passado (ancestral) capazes de contribuir para a construção de uma concepção jurídica de cidadania pautada no critério *jus solis*, que, atrelado equivocadamente ao critério de residência, limita e restringe o usufruto dos direitos sociais na região fronteiriça.

Estes desafios, associados à inexistência de uma política de integração regional com respeito à diversidade cultural e à preservação das identidades populares, têm imposto, portanto, a inexistência de uma cidadania social comum na região de fronteira, capaz de preservar os valores ideológicos-culturais e históricos de cada país garantindo, ainda assim, o acesso a sistemas de proteção social que possam atender às especificidades da região, em um ambiente no qual as lutas específicas se agudizam e as relações de trabalho tendem à precarização.

A demanda social por um curso que se enquadre na perspectiva aqui descrita é, portanto, deveras significativa, dentro da perspectiva da construção de um curso voltado à realidade social latino-americana e caribenha em seu conjunto e dentro da perspectiva da atenção particular às demandas educacionais, sociais, culturais da região na qual a Universidade Federal da Integração Latino-Americana está instalada.

A Unila torna-se espaço privilegiado para o exercício da interdisciplinaridade inerente ao curso, para a pesquisa e a construção de conhecimento específico sobre a realidade da Educação Superior Indígena na América Latina e para a atuação mais direcionada às expressões próprias da questão educacionais na região da Tríplice Fronteira.

É pertinente destacar, ainda, o amplo potencial de diálogo do curso Licenciatura Intercultural Guarani com outros cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) atualmente ofertados pela instituição, como Ciência Política e Sociologia, Economia, História, Saúde Coletiva, Antropologia, Música, Letras e Arquitetura e Urbanismo, entre outros.

Dentro do exposto, o curso visa, portanto, a atender à necessidade de formação de professores Guarani e pesquisadores capazes de atuar criticamente no contexto da realidade

social latino-americana como um todo e, em particular, no contexto do território Guarani transfronteiriço *Yvy Mbyte*.

4.4 Os povos Guarani no território *Yvy Mbyte*: Brasil, Paraguai e Argentina

Por Paraná *Rembe`y* traduz-se como os moradores da margem do rio Paraná, uma denominação que em espanhol se usava paranaceros e, em português, paranaenses. O território tem muitas particularidades, mas a principal delas é ser o centro do território Guarani, definido por eles como *Yvy Mbyte*, representado pelo Mapa 01 (apresentação) a partir da contribuição das pesquisas arqueológicas. É um território cultural dessa população, uma zona de transição entre *Mbya* e *Avá*, que se mesclam em suas denominações. As ranhuras no referido mapa se sobrepõem ao território *Yvy Mbyte* e aquilo que denominamos de tríplice fronteira.

Até meados do século XX essa população vivia sem muita pressão da sociedade regional, por ser um ambiente ainda economicamente pouco explorado pelas sociedades nacionais. A Floresta Ombrófila Densa, endêmica da região, dificultava a agropecuária. O curso do rio Paraná e seus principais afluentes não permitia navegação ao norte, nem a oeste nem a leste. As Sete Quedas, as Cataratas do Iguaçu e as demais quedas d'água faziam um limite natural às navegações. Diferentes pesquisas demonstram que foi no governo de Getúlio Vargas com a criação do Território do Iguaçu, que essa região despertou maiores interesses, mas foi concretamente com os investimentos na construção da Ponte da Amizade na década de 1960 e da Itaipu Binacional na década seguinte, que o capital agrário se apoderou das terras.

Com a invasão massiva e sem controle do Estado, os Guarani perderam seus territórios. Ocorreu aquilo que os Guarani denominam de *Sarambi pá*, esparramo geral. Esse esparramo seguiu diferentes percursos, como pela Argentina, pelo leste brasileiro, oeste paraguaio. Mas foram as remoções forçadas efetivadas pela Binacional que forçaram a população ocupar territórios longínquos da margem do rio Paraná. A Itaipu não apenas destruiu todo o habitat dessa população, lugares sagrados como as Sete Quedas, como também se apropriou indevidamente de termos Guarani, como Itaipu, e reduziu seu significado para “pedra que canta”. Aos poucos essa população foi retornando ao antigo território sem nunca ter sido reparada. Diversas ações judiciais e iniciativas políticas têm forçado a Binacional a admitir que

possuiu uma dívida com os Guarani, como a manchete “*Itaipu reconhece violações contra povo Avá Guarani pela primeira vez na história*”⁶, porém nenhuma medida ainda foi anunciada. Desse modo diversos processos estão em curso, dentre eles uma Ação Civil Originária n.º 3555/2019 no STF.

Até o advento desses fenômenos econômicos em governos militares, as fronteiras nacionais praticamente inexistiam para os Guarani. A mobilidade entre países era como se não houvesse barreiras geopolíticas. A partir da formação do lago o cenário mudou, o que era rio de pouco mais de quinhentos metros de largura, se transformou num imenso lago de até 40 quilômetros de largura, impossível atravessar por pequenas embarcações. Agora toda visita aos parentes precisa ser feita via aduana, pela Ponte da Amizade, o que tem dificultado em demasia, em especial quando é exigido alguma documentação como autorização cartorial para menos de dezoito anos sem um dos pais e no caso da exigência da vacina da febre amarela. Para além da visitação, a moradia em “outro país” era comum, mas agora não há a mesma liberdade, até porque para acessar políticas públicas precisa de documentação específica, como escola e atendimento médico, dentre outros.

É uma das regiões mais violentas dos países, que junto com a fronteira seca entre Mato Grosso do Sul (Brasil) e Paraguai, passam contrabandos, tráfico de drogas e armas e descaminho, e no Oeste do Paraná os traficantes têm priorizado cruzar por dentro das terras Guarani localizadas na margem do lago.

Os Guarani na região também não estão desconectados com os demais Guarani. Os Guarani compõem uma das maiores presenças indígenas no território da região da América do Sul. Os dados de 2016 revelam que os Guarani contemporâneos vivem em cinco países, Brasil, Paraguai, Argentina, Bolívia e Uruguai. Antes do século XVI viviam num território único sem fronteiras ou com limites estabelecidos a partir de suas próprias dinâmicas socioculturais. Porém, após a invasão colonial, seu território foi dividido entre as duas coroas ibéricas, Espanha e Portugal. A partir do século XIX esse território foi novamente dividido, agora entre os cinco Estados independentes.

⁶ Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2023/06/19/itaipu-reconhece-violacoes-contra-povo-ava-guarani-pela-primeira-vez-na-historia>. Acesso em: 12 dez. 2023.

O Mapa Continental Guarani (Mapa 3), traz importantes informações sobre a presença dessa população nos países do Cone Sul da América, relativa ao ano de 2016. Os pontos em vermelho no mapa representam os mais de 1400 *Tekoha*/comunidades/aldeias existentes. Percebe-se que há três concentrações populacionais e de comunidades: uma que abarca a região central, incorporando o leste paraguaio, *Misiones* (Argentina) e sul do Mato Grosso do Sul (Brasil). Nessa região concentra-se também o maior número de pessoas que se declaram Guarani. Um segundo conjunto populacional expressivo é a parte sul da Bolívia e noroeste da Argentina, basicamente no sopé da Cordilheira dos Andes, com algumas ocupações inferiores no Chaco. O terceiro espaço com concentração populacional, menos expressivo, é o litoral atlântico.

Os dados populacionais mais recentes, publicados no *Cuaderno del Mapa Guarani Continental*, estimam em 280.000 pessoas (CMG, 2016), já no século XVI estima-se que havia cerca de dois milhões de pessoas (MELIÀ, 1987). Vivem em 1.416 comunidades formadas por aldeias, bairros urbanos, núcleos familiares desde o litoral Atlântico até a orla da Cordilheira dos Andes. Consideram-se uma Nação, apesar do não reconhecimento por nenhum dos cinco países, e estão organizados por povos ou subgrupos linguísticos (CCNAGUA, 2015).

Trata-se de um povo com particularidades linguísticas e culturais regionais. Os organizadores do *Cuaderno del Mapa Guarani Continental* classificaram os Guarani em oito diferentes subgrupos linguísticos: 1 - *Mbyá* (Argentina, Brasil e Paraguai, mais uma comunidade no Uruguai); 2 - *Avá-Guaraní* (Paraguai), conhecidos também como *Ñandeva*, *Guarani ou Chiripá* (Brasil e Argentina); 3 - *Paĩ-Tavyterã* (Paraguai), conhecidos como Kaiowá (Brasil); 4 - *Ava-Guarani* e *Isoseño* (Bolívia e Argentina), conhecidos como Guarani Occidental (Paraguai), e também como *Chiriguanos ou Chahuancos* (Argentina); 5 - *Gwarayú* (Bolívia); 6 - *Sirionó*, *Mbíá* ou *Yuki* (Bolívia); 7 - *Guarasug'we* (Bolívia), *Tapieté* ou *Guarani-Ñandeva* (Bolívia, Argentina e Paraguai); 8 - *Aché* (Paraguai). A maior parte da população concentra-se no Brasil (85.255 pessoas), seguida da Bolívia (83.019); Paraguai (61.701) e Argentina (54.825) (CMG, 2016). Os organizadores do Mapa concluíram que “os Guarani seguem vivendo onde sempre viveram, apesar das inúmeras pressões, ameaças e mortes” (CMG, 2016, p. 09). Há uma coincidência do território atual com o território ocupado quando

da chegada dos ibéricos, com pequenas variações ao sul e norte, porém agora com a limitação da imposição dos Estados e propriedades privadas.

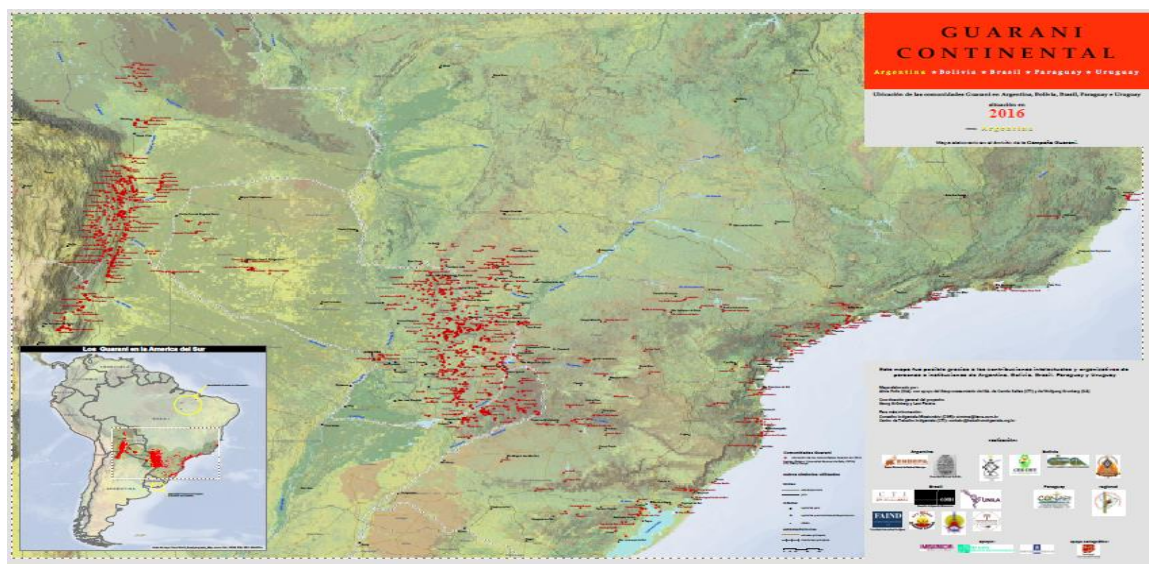
Melià indaga sobre os impactos que as fronteiras dos Estados nacionais impõem sobre os Guarani, levando as historicidades completamente diferentes:

Os Guarani estão agora separados e divididos por fronteiras nacionais arbitrárias. É uma grande injustiça histórica. Como o Muro de Berlim dividia o povo alemão, levando-o para duas histórias diferentes, as fronteiras pretendem fazer o mesmo com o povo Guarani. Todas as etnias Guarani estão em pelo menos dois países, senão em três. Todos eles. Todos eles têm o seu Muro de Berlim (MELIÀ, 2001, s/p).

O antropólogo Hugo Arce corrobora com a análise de Melià, destacando o surgimento dos Estados Nacionais como marco da divisão territorial.

Tomando en cuenta el tiempo de ocupación del espacio, los guaraníes son originarios de un territorio que, luego del surgimiento de los Estados nacionales, quedó dividido en tres países en la región llamada “Triple Frontera” entre Paraguay, Brasil y Argentina (ARCE, 2009, p. 11).

Mapa 3: Mapa Continental Guarani



Fonte: Cuaderno del Mapa Guarani Continental (2016).

A partir de suas cosmovisões, os Guarani identificam um só território, fundamentado na concepção de mundo *Ore Yvy Rupa*, conjugando espaços da terra, água e matas. No processo de reterritorialização a todo instante rompem as fronteiras arbitrariamente impostas e lhe dão novos sentidos. Buscam formular conceitos no difícil diálogo com o não-indígena:

Para mim eu nasci aqui no Brasil, eu nasci aqui no Paraguai. Mas para você eu nasci aqui no país Argentina. Para mim não, para mim não tem só um Paraguai, tudo isso aqui é mundo Paraguai. Tudo é Paraguai, porque nós índios Guarani não temos bandeira, não temos cor. E para mim Deus deixou tudo livre, não tem outro país. Tem Paraná, tem quantas partes o Rio Grande. Do outro lado já é outro país, mas para mim não tem outro país, é só um país. Quando uma criança nasce aqui no Brasil, nasce lá no Paraguai. Quando nasce no Paraguai, ela nasce aqui mesmo também. Só um país. Para você eu nasci aqui na Argentina, mas para mim eu nasci aqui. É igual. Porque a água, por exemplo, esse rio é grande [mostrando o rio Três Barras], mas só em cima está correndo, por baixo é o mesmo, a terra. *Yvy Rupa* é tudo isso aqui, o mundo (TIMÓTEO, *apud* DARELLA, 2004, p.51).

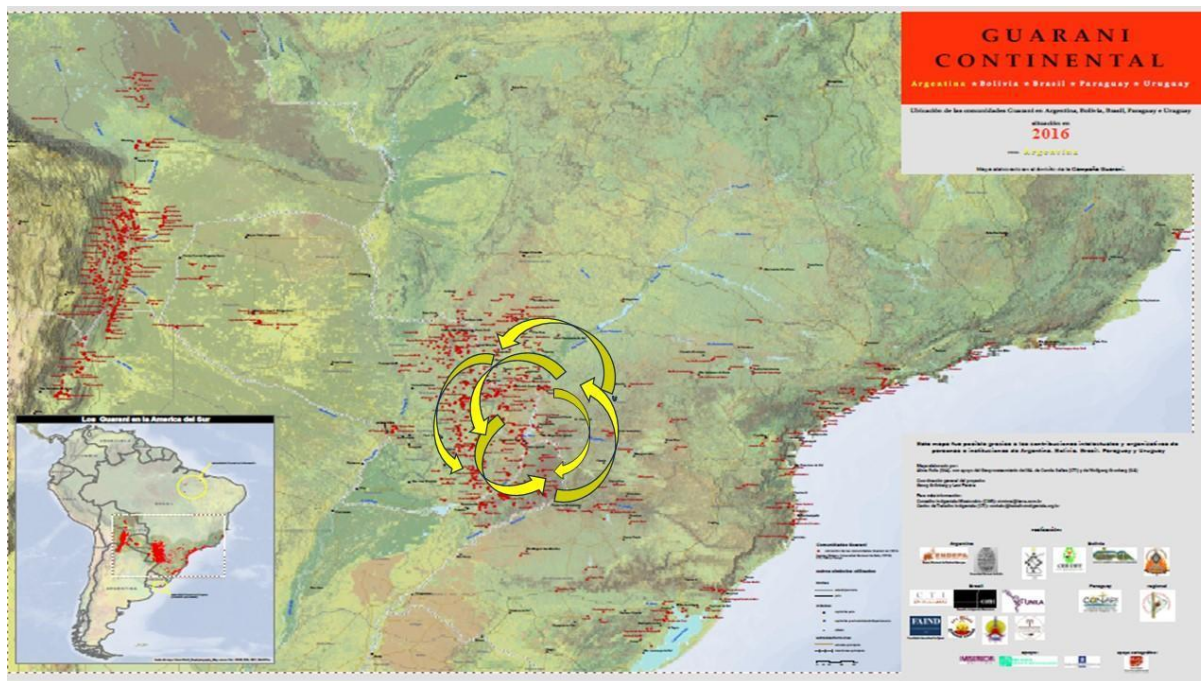
Internamente, cada um dos Estados buscou incorporar os Guarani na mescla da população empobrecida, de modo a não os reconhecer enquanto coletividades. Portanto, tínhamos por um lado a fragmentação e separação pelas fronteiras nacionais e por outro a tentativa de torná-los “nacionais”. Pela resistência esse processo não se efetivou como desejavam os Estados, ao contrário, os Guarani mantiveram a base de sua organização social amparada na família extensa e na vivência do *Teko/costumes*, modo de ser. Grünberg (1991) explicam que a família extensa é a junção de famílias nucleares nucleadas e estabelecidas no *Tekoha*. Para esse pesquisador, o termo *Tekoha* ou *Tekoa* (existe uma variação da escrita de acordo a subdivisão linguísticas Guarani) é um lexema constituído do substantivo “*Teko*” mais o sufixo “*ha*” que, entre vários significados, tem o sentido de “lugar”. Assim *Tekoha*, é entendido atualmente pelos Guarani como “o lugar onde realizamos nosso modo de ser” (GRÜNBERG; GRÜNBERG, 2014).

Sobre a escola na trílice fronteira, Costa e Brighenti (2018, p.158) já apontavam para a distância entre projeto Guarani e projeto dos Estado Nacionais, reforçando o muro de Berlin, nos dizeres de Melià:

Não é à toa que para os Estados pouco importa um diálogo para pensar a educação escolar Guarani a partir de sua territorialidade transfronteiriça. A preocupação não está em criar uma escola que seja voltada para o povo Guarani, mas inseri-los no universo sociocultural das sociedades ocidentais. O uso de adjetivos como “intercultural”, “específica e diferenciada”, “própria”, nada mais são que formas de amenizar o impacto da obrigatoriedade da presença da escola e da valorização de um tipo de conhecimento. Os indígenas sabem que é difícil abdicar da escola, por uma série de fatores, mas especialmente porque já não há mais espaço para a vivência cultural, não há mais terra. O convívio com a sociedade ocidental e a sobrevivência nela passa também pela escola, porque na sociedade capitalista fora da escola não há “salvação”. Para os Estados é mais cômodo ofertar escolas que devolver as terras às comunidades indígenas.

O mapa 04 é uma tentativa de representar a mobilidade intensa dos deslocamentos que ocorrem na região da tríplice fronteira, destacando que a mobilidade não é unidirecional, mas rotativa.

Mapa 4: Representação da mobilidade guarani no território *Yvy Mbyte*



Fonte: Montagem a partir do Cuaderno del Mapa Guarani Continental (CMG, 2016).

As pesquisas desenvolvidas com comunidades do povo Guarani necessitam dimensionar o recorte espacial (países, unidades da federação ou microrregiões) com a espacialidade ou

territorialidade indígena e a relação que as mesmas estabelecem, ante o perigo de fracionar e inviabilizar o território construído historicamente por eles, especialmente porque esse território ultrapassa as fronteiras nacionais (TOMMASINO, 2001), contexto que pode ser, e o é em algumas situações, utilizado pelos Estados para negar direitos, apelando para a condição de estrangeirismo. Nesse sentido, torna-se imperioso conhecer a espacialidade e territorialidade Guarani, sua relação com o meio e a mobilidade.

Os Guarani habitam as terras baixas do cone sul da América, região de clima subtropical há pelo menos dois milênios (LA SALVIA. & BROCHAD, 1982), território que se estende ao sul do trópico de Capricórnio, do litoral atlântico as planícies anteriores aos Andes, atual território boliviano, ao sul incursionavam até a atual Buenos Aires. Na época da ocupação europeia estima-se que haviam mais de 2 milhões de habitantes (P.CLASTRES, 1978; MELIÀ, 1988).

O primeiro registro de contato com europeus ocorreu na Baía da Babitonga, atual São Francisco do Sul/Santa Catarina em 1504, quando Binot Paulmier de Gonneville, navegador a serviço da coroa francesa, levou para a França dois Guarani, Iça-Mirim e Namoa (SANTOS, 2004, p. 25). O nome “Guarani” foi registrado pela primeira vez na carta de Luís Ramires, tripulante da expedição do veneziano Sebastião Caboto a serviço da coroa espanhola, quando navegavam pela bacia do Prata em 1528 (MELIÀ, 1986). Porém, durante séculos foram empregados inúmeros nomes para designar parcialidades ou mesmo a totalidade da população, sendo nomeados a partir de critérios exógenos.

São diversos os registros de contatos amistosos entre Guarani e europeus nesses primeiros anos de ocupação ibérica. Ocorre que sem os conhecimentos geográficos e agrônômicos dessa população e sem o aporte de alimentos, retardaria significativamente o domínio europeu. Um dos registros mais significativos da dimensão espacial, territorial e linguística do povo Guarani foi efetivado pelo governador do Paraguai, Álvaro Nuñez Cabeza de Vaca. Ao partir da atual Florianópolis para tomar posse do governo em Asunción, foi guiado pelos Guarani através dos caminhos pré-coloniais. Nos registros do governador constam que essa população, que se convencionou chamar de Guarani, “fala uma linguagem que é entendida por todas as outras costas da província” (CABEZA DE VACA, 1999, p.177).

Menciona também a fartura de alimentos que os Guarani produziam: “Os espanhóis festejavam alegremente o Natal, pois os índios lhes traziam toda espécie de comida que conheciam. Como todos estavam sem se exercitar, a comida em excesso chegava a causar mal-estar em alguns” (CABEZA DE VACA, 1999, p. 163), permitindo afirmações de que a agronomia Guarani era mais apurada que a europeia (MELIÀ, 1988). É comum encontrar na bibliografia histórica a existência de diversos núcleos populacionais, denominados Guára (SUSNIK, 1982), ou seja, conjunto de aldeias/*tekoa*/ ou *Tatapy Rupa* e que dadas as singularidades levaram a diferentes viajantes a registrá-los como se fossem povos distintos. A atual classificação aceita no Brasil como *Mbyá*, *Nhandeva* e *Kaiowá* a partir de aspectos linguísticos e da cultura material atribuída a Schaden (1974).

Soma-se a dimensão sócio cultural a configuração territorial desse povo na qual a arqueologia tem relevância significativa na confirmação da documentação histórica. Há aceitação entre arqueólogos que as primeiras migrações Guarani ocorreram da Amazônia, bacia do Madeira-Mamoré sua região de origem, em direção às terras baixas e florestas na bacia dos rios Paraná/Paraguai estabelecendo um território de domínio exclusivo (SCHMITZ; FERRASSO, 2011) onde desenvolveram a agricultura há pelo menos 2000 anos A.P. Posteriormente, expandiram o território a partir de novas migrações.

O apogeu da expansão territorial ocorreu no início do segundo milênio de nossa era, quando atingiram as terras litorâneas e o vale do rio Uruguai (SCHMITZ; FERRASSO, 2011), com registro de presença entre 900 a 1.000 anos A.P. (BANDEIRA, 2004), período em que conquistaram regiões antes ocupadas pelos grupos de tradição “Jê”, ancestrais dos atuais Xokleng e Kaingang (NOELLI, 1999-2000). Há controvérsia se teria ocorrido sobreposição ou uso comum do território, o que é possível afirmar, segundo Noelli é a plasticidade da organização social, política e do parentesco e a grande capacidade de se adaptar ao meio, que permitiu aos Guarani a expansão para um amplo território:

A partir de uma revisão exaustiva da bibliografia Guarani, de estudos arqueológicos e visitas a diversas coleções de museus e sítios arqueológicos do Sul do Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina, feitos nos últimos 12 anos, foi possível concluir que os Guarani tinham a prescritividade como norma. As pessoas não-Guarani e as “coisas novas” eram incorporadas e enquadradas nos seus códigos e estruturas. As inúmeras fontes indicam que os Guarani eram “radicalmente” prescritivos, reproduzindo-se continuamente com pouca

variabilidade na cultura material. Caso contrário, a contínua assimilação de pessoas de outras etnias e a adaptação aos ambientes do Sul do Brasil poderiam resultar em mudanças significativas e evidentes. É preciso reconhecer que os Guarani representam diversas populações que tinham em comum língua, cultura material, tecnologia, subsistência, padrões adaptativos, organização sociopolítica, religião, mitos, etc. Há, evidentemente, variações em nível dialetal, de adaptabilidade e de etnicidade (NOELLI, 1999-2000, p. 248).

Uma das principais características dos Guarani e talvez a mais abordada na etnologia, diz respeito à mobilidade. Segundo Melià (1989, p. 294) “a migração, como história e como projeto, constitui um traço característico dos guarani,” embora reconheça que muitos grupos nunca tenham realizado uma migração efetiva. As migrações receberam interpretações variadas desde a busca da Terra Sem Mal (NIMUENDAJU, 1987; MÉTRAUX, 1927), a fuga das violências físicas, epidemias, escravização e maus tratos (FAUSTO, 1992), como a busca de espaços ambientalmente preservados, ou seja, Terra Sem Mal, como “*suelo intacto, que no ha sido edificado*” (MELIÀ, 1991). As diferentes interpretações não representam exclusões, ao contrário, evidenciam que a dimensão ambiental adquire relevância significativa nos estudos de mobilidade e conflitos atuais.

No contexto das comunidades Guarani na região da tríplice fronteira, foco inicial de formação dos professores indígenas no âmbito do Curso, a construção da Hidrelétrica de Itaipu (década de 1970 e 1980) pode ser considerada um evento marcante na pressão exercida sobre o território Guarani, tanto do ponto de vista do alagamento de inúmeras aldeias/*Tekoá* Guarani em ambas as margens do rio Paraná como a chegada de novas levas de migrantes não indígenas que se instalaram naquela região. Pressionados, os Guarani que habitam a margem esquerda do rio Paraná foram buscar abrigo nas terras paraguaias (CARVALHO, 1981) e outros se espalharam pelo interior dos estados brasileiros. Apoiados por instituições de Direitos Humanos regressaram ao Brasil e passaram a demandar terras.

Como base nesses elementos concluímos que estudos sobre as migrações atuais dessa população não podem desconsiderar os fatores externos de pressão e que desde o período colonial a mobilidade Guarani é uma constante, desfazendo a interpretação errônea e de cunho preconceituoso de que nos últimos anos o Brasil estaria vivenciando uma “invasão” de “Guarani

paraguaios” (EDWARD. REVISTA VEJA, ano 40, nº 11, de 14/03/07; COUTINHO. REVISTA VEJA, ano 43 nº 18, de 05/05/2010).

Inicialmente acreditava-se que as migrações tinham um fluxo unilateral, de oeste para leste. Essa interpretação estava calcada nos registros de Nimuendaju (1987), que indicou a chegada ao litoral paulista dos *Tañiguá* (1820), dos *Oguahuíva* (1820) e dos *Apapokúva* (1870 e 1912), e na etnografia produzida na década de 1970 por Egon Schaden (1974, p. 4), observando que “ligam-se correntes migratórias, provenientes do Oeste, que se vêm sucedendo desde o primeiro quartel do século passado”.

Em outra passagem, o autor indica que as migrações mais recentes foram dos *Mbyá* do leste paraguaio e nordeste argentino que, atravessando o Rio Grande do Sul, Santa Catarina e o Paraná, chegaram ao litoral de São Paulo. A etnografia de Schaden é produzida exatamente no momento em que ocorriam intensas migrações, especialmente dos subgrupos linguísticos *Mbyá* e *Nhandeva* (*Avá-Guarani*) cujos territórios estavam sendo desflorestados e ocupados intensivamente pela agropecuária. No entanto, estudos recentes (DARELLA, 2004; BRIGHENTI, 2010a) vêm demonstrando que a mobilidade Guarani não obedece necessariamente a um sentido unidirecional – oeste-leste – ao contrário, assemelham-se mais a sistemas circulares, e se alongarmos o período de observação essa constatação fica mais evidenciada.

As atuais problemáticas sociais enfrentadas pelos povos indígenas Guarani na região da tríplice fronteira Brasil, Paraguai e Argentina são múltiplas como a violação e omissão e ao devido reconhecimento dos Estados Nacionais às questões políticas, jurídicas, sociais, culturais e aos direitos humanos, ou seja, dos reais problemas vivenciados que ocasiona, entre outras coisas, a fragmentação de seus lugares, as ameaças de destruição de seu espaço de vida e como consequência a debilidade da sua identidade sociocultural. A monocultura da soja com seu veneno que avança até a entrada da casa dos Guarani; a pressão pelo arrendamento das terras, que não importa a área arrendada para os Guarani resta a miséria. Mas ainda a falta de terras é o principal desafio. Das 24 *tekoha* no Oeste do Paraná, apenas três estão demarcadas, com tamanho insuficiente para a sobrevivência, como o *Ocoy* com 231 hectares para mais de mil pessoas.

São problemas comuns relacionados diretamente a vida nos territórios Guarani nos três países, que também comprometem os recursos naturais em toda a extensão dos territórios e, em especial, a crescente interferência das fronteiras nacionais sobrepondo-se e remodelando as fronteiras indígenas, apesar da persistência da mobilidade transfronteiriça dos Guarani. Dessa maneira, as condições de vida desses povos sofrem um esfacelamento de uma vida digna.

Essas múltiplas problemáticas foram se constituindo ao longo do processo histórico de formação dos Estados Nacionais sul-americanos. Os Guarani tiveram seus territórios originários desagregados por limites fronteiriços. Isso gerou e gera um fracionamento que impossibilita uma unidade indígena e de extinção de tradições milenares vivenciadas antes da colonização e que hoje desestabilizam a vida nos territórios originais dos Guarani.

A terra faz parte do universo mítico-religioso dos Guarani, como argumenta Ladeira:

[...] o Guarani tem como suporte fundamental a terra, tanto para a economia de reciprocidade, como para a busca da plenitude da própria vida. A terra, como espaço cerimonial e de vida, comporta uma estrutura na sua mais ampla concepção, envolvendo de forma simbiótica os aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos. (MELIÁ, 1987, p. 06).

[...] Com raras exceções, as áreas onde vivem os indígenas atualmente, detém uma harmonia ambiental que possibilite uma aproximação de um ideal de existência, de uma verdadeira oportunidade de concretizar o modo de ser Guarani. A falta de espaço suficiente, assim como de ambientes naturais que lhes proporcione manter o padrão cultural, força-os a buscarem alternativas de adaptações, geralmente de forma criativa e original procurando, contudo, não perderem a essência do próprio mundo (LADEIRA, 2008, p. 184).

Vale salientar que os Guarani são partes desses amplos e imemoriais territórios da fronteira sul americana. Frente a essas problemáticas que extrapolam as linhas fronteiriças, os Guarani dessa região vem atualmente enfrentando sérias dificuldades, consequência de séculos de contato colonizador de imposição de um mundo ‘ocidentalizado’. Dentre elas depara-se com a insuficiência de terras que não atende a demanda populacional, de acordo com seu *modus vivendi*.

Porém, seus atuais territórios, estão sendo violados e sofrendo uma devastação ambiental sem precedentes, isso na vivência dos Guarani significa um desequilíbrio que tira a harmonia que entremeiam sua vida ao ambiente que vivem, isto eles concebem como um ‘mal

que aloja na terra'. O pleno equilíbrio entre os Guarani e o meio ambiente é que dá condições para sua sobrevivência na comunidade, isso porque o manejo ambiental é feito pelos Guarani desde tempos ancestrais.

Nessa conjuntura mergulhado no mundo de pleno desequilíbrio ressalta-se o caso dos índios Guarani *Kaiowá* do Mato Grosso do Sul que passam por intensos saqueamentos de grande parte de seus territórios de forma violenta e o resultado dessas ações tem sido nefasto, inclusive com grande número de suicídios desses indígenas. Para outros povos Guarani das Tríplice Fronteira essa situação não é diferente.

A questão das demarcações de territórios dos Guarani da tríplice fronteira é um ponto nevrálgico, pois, a questão territorial assume uma magnitude vital para os povos indígenas, é parte do seu ser índio, da luta pela sobrevivência, da luta do existir dos índios. Por isso, os povos que têm seus territórios que excedem fronteiras de Estados Nacionais, como é o caso Guarani, defronta-se com problemas extremamente complicados, pois nessa região ocorrem vicissitudes que cria condições geográficas e sociais para ações marginais de tráfico armas e entorpecentes e contrabandos (PONTES FILHO, 2011).

Essas problemáticas, como afirmado acima, afetam intimamente a vida dos Guarani e refletem nos seus diferentes modos de viver, na educação, na alimentação, na saúde, nas habitações inadequadas que não correspondem com seu modo de viver, entre outros. Como consequência há um comprometimento malévolo, em última instância, no bem viver desses povos.

Os Estados Nacionais precisam deixar de lado sua omissão e repensar e terem disposições mútuas para enfrentarem as dificuldades em busca de soluções, de um entendimento real e efetivo do arcabouço jurídico vigente na região para além do limite da tríplice fronteira. Dessa maneira, possivelmente haverá uma maior compreensão de quais medidas de proteção são necessárias e quais não estão sendo devidamente cumpridas. Para tanto, é necessário também, examinar a existência de tratados e/ou acordos – bilaterais, plurilaterais ou universais – relativos aos assuntos das comunidades indígenas, assim como, avaliar o grau de integração e interesse desses Estados em questões dos Guarani. E talvez seja necessário colocar em pauta de discussão outros tratados e/ou acordos atualizados com as problemáticas contemporâneas.

Para mais além, que viabilizem soluções em relação aos direitos dos povos Guarani tendo como foco a realidade atualmente vivida por esses grupos indígenas. Disso depende, em grande medida, o combate ao depauperamento e centrando forças para as questões relativas e reais às sobrevivências desses povos indígenas que moram na região das fronteiras.

Pois, os Guarani procuram estar próximos a seus ‘parentes’ de outras regiões, num processo que resiste ao isolamento, e busca sustentado em suas conexões culturais superar o desafio de viver e manter a amplitude do seu mundo mítico-histórico-terrestre. Concebendo que o domínio do território não é assentado por limites físicos, mas pelas inter-relações que se desenvolvem entre suas comunidades. Essa dinâmica sugere que eles mantêm um esforço para a definição e redefinição das fronteiras culturais, é um modo de viver ancestralmente que, ainda hoje continua como uma sistemática como povo.

Em relação a educação escolar entre os Guarani, estudiosos da população Guarani concordam que esse povo resistiu por muitos anos ao processo de escolarização. Amparados em sua cosmovisão rejeitavam os mecanismos educacionais exógenos. A rejeição a escola segue até a contemporaneidade, porém com como a drástica redução territorial a escola foi sendo incorporada inicialmente como uma impossibilidade de opor-se a mesma, na difícil relação com os mecanismos opressivos das sociedades nacionais que concebem a escola como meios de “salvação” sem a qual não é possível existir enquanto sociedade. Inicialmente a escola era pensada como um meio para mais rápido integrá-los à sociedade nacional. Posteriormente, em finais da década de 1970, a escola foi sendo modificada, tanto nos aspectos legais como práticos. A conquista de direitos nas diferentes constituições nacionais possibilita aos Guarani pensar a escola como um meio de dominar os conhecimentos da sociedade nacional e assim defenderem-se com mais autonomia, porém as práticas educativas a gestão escolar nem raramente coincidem com a lei.

No Paraguai o processo da educação entre os Guarani é mais antigo, foi implementado antes mesmo da década de 1970. Na Argentina, na década de 1970, os Guarani apresentavam o maior índice de analfabetismo com 29,34% da população. Conforme observa Arce, foi apenas em 1979 que começaram a ser instaladas escolas nas suas aldeias.

Em matéria de políticas educativas, la instalación de algunas das primeras escuelas em comunidades guaraníes de Misiones no fue llevada a cabo por

organismos del estado provincial sino por la Iglesia Católica y ONG's de tinte eclesiástico. En la mayoría de los casos el Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) de la provincia asumió los costos, la co-organización y la aprobación de planes de estudios. Pero estas escuelas funcionaban bajo el régimen común, con el papel que siempre se encomendó a estas instituciones: educar, civilizar, nacionalizar, normalizar, integrar (ARCE, 2009, p. 45).

No Sul/sudeste do Brasil onde vivem os subgrupos linguísticos *Mbyá* e *Nhandeva* (Avá-Guarani ou *Xiripá*), o processo foi mais tardio, poucos eram os Guarani alfabetizados. Os que tiveram acesso à educação escolar o fizeram em escolas de não indígenas ou na escola de outros povos, em ambos os casos os Guarani estavam em desvantagem com relação a criação de processos próprios de aprendizagem.

O retardamento na alfabetização e escolarização gerou efeitos a médio e longo prazo refletido nos dias atuais com a ausência de pessoas preparadas para assumir a docência nas escolas, uma vez que nesses espaços educativos o conhecimento tradicional não é considerado critério para alçar postos de professor.

No caso do subgrupo linguístico *Kaiowá* e Guarani que vivem no estado do Mato Grosso do Sul a presença da escola vem de períodos anteriores a 1970. Entre os subgrupos linguísticos *Mbyá* e *Nhandeva* não houve o mesmo processo. A escola nas Terras Indígenas (TI) começou a funcionar a partir dos anos 1980 e, em algumas regiões como em Santa Catarina, as primeiras escolas Guarani foram criadas na década de 1990.

Na contemporaneidade a escola já está presente em praticamente todas as comunidades indígenas. Dados de 2012 divulgados pelo MEC indicam a existência de 76 escolas Guarani no sul sudeste, com um total de 3.490 (não estão computados os Guarani *Kaiowá* e *Nhandeva* presentes no Mato Grosso do Sul). No entanto, naquele ano havia apenas uma escola de Educação Básica. As demais contemplavam o ensino fundamental apenas e outras ainda apenas as séries iniciais do ensino fundamental. O contexto atual não tem se alterado substancialmente.

O corpo docente nessas escolas é composto por um misto entre indígenas e não indígenas, sendo que os professores indígenas estão mais presentes nas séries iniciais do ensino fundamental e os não indígenas nos cargos de gestão e nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Essa mesma composição de professorado ocorre entre os Guarani no Paraguai. Na Argentina, Hugo Arce observa que somente em 2004 se implementou o “*Proyecto de*

Educación Intercultural Bilingüe (EIB)”, que foi transformado mais tarde em “*Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB)*”. Esse processo teve resultados pífios:

Casi como un axioma, se considera que en la educación los resultados sólo se obtienen y son visibles en el mediano y largo plazo, se podría decir que a tres décadas de la apertura de las primeras escuelas sería posible realizar una evaluación de la actuación institucional en este ámbito, a partir de informaciones estadísticas emanadas desde los organismos oficiales, con posibilidades de contrastar mediante la toma de contacto con la realidad estudiada. Hacia finales de 2008, el Programa EIB trabaja con 20 escuelas y 14 aulas satélites con una matrícula total de algo más de 2.100 niños guaraníes en el nivel primario, algo menos de 70 en el nivel medio y menos de una decena de estudiantes del nivel superior. Hasta el momento sólo un guaraní se ha graduado en Misiones obteniendo el título de maestro común de enseñanza primaria. Este maestro ya no reside en esa provincia, ha emigrado hacia Brasil (ARCE, 2009, p.46).

Não há, portanto professores Guarani naquela província, no geral são auxiliares de sala que contribuem na tradução dos conhecimentos externos para a língua Guarani. Em 2009 eram 25 escolas Guarani com gestão pública (dezoito) e privada (sete) e havia mais cinco escolas não indígenas com presença de Guarani.

No Paraguai o contexto não é diferente. Há demanda crescente por professores para as escolas indígenas. Nas 331 escolas indígenas no Paraguai há pelo menos 891 professores, destes 381 (42,76%) são indígenas e 510 (57,24%) são não indígenas. São poucas escolas com ensino médio, obrigando os jovens a deixarem as Terras Indígenas para estudar fora das aldeias e em contextos conflitantes.

O contexto de rompimento de práticas educativas escolares feitas pelos próprios Guarani gera alta evasão escolar. Ao passar das escolas Guarani para as escolas de outros povos os conflitos são gritantes, tanto no que diz respeito ao convívio com pessoas de outras etnias como com as diferenças entre processos educativos. O acesso ao ensino superior torna-se realidade distante.

Confirma-se, no entanto, a grande demanda por professores indígenas formados em cursos próprios que possam atender com qualidade a educação de suas comunidades. Hoje, apenas no Paraguai há demanda de mais de duzentos professores Guarani, no Brasil estima-se que mais de 150 e na Argentina algo como 250 professores, uma vez que são 114 comunidades

e apenas 104 escolas, mas, não há professores Guarani formados. Essa tendência tende a crescer uma vez que nem todas as escolas estão atualmente sendo atendidas com escolas e é extremamente baixa a oferta de ensino médio. Portanto, não é exagero afirmar que nos próximos dez anos teremos demanda de mais de mil professores Guarani. Evidentemente não são apenas os cursos de licenciatura intercultural que formam professores, mas seguramente são esses cursos que conseguem dar qualidade aos princípios da interculturalidade.

É nesse contexto que o curso procurará contribuir com possíveis soluções de discussão e reflexão via processos educativos, que poderão servir de referencial para desenvolvimento de projetos educativos integrados nas escolas das comunidades Guarani de forma regional e articulados e que venham ultrapassar as fronteiras físicas, políticas, jurídicas, sociais e culturais, ora existentes. Ainda, visa incentivar o fortalecimento das redes sociais desses povos, com vistas às intensas e variadas trocas entre os grupos Guarani dos três países supracitados.

4.5 As expectativas das comunidades e o planejamento participativo

A formação dos professores tem sido uma das grandes preocupações das comunidades Guarani, uma vez que reflete suas mais prementes necessidades internas de como educar do seu próprio “jeito”. Por outro lado, há um grande desconforto quanto à extrema dependência externa para a resolução dessa problemática. Isto não significa aversão à ajuda externa, mas antes a compreensão da necessidade de eles mesmos possa dispor de quadros técnicos qualificados para solucionar de maneira mais autônoma as múltiplas questões vivenciadas nas comunidades onde as ações empreendidas por estes não podem ser executadas ao não ser propiciados espaços para estes.

As comunidades Guarani enfrentam desafios históricos relacionados à sobrevivência física e de suas culturas que, são vividos e devem ser compreendidos pela comunidade em novas e mais amplas perspectivas, serem pesquisados e equacionados em termos próprios. Apesar do apoio de pesquisadores e outros atores sociais não indígenas, as comunidades demandam a formação de sujeitos indígenas qualificados para agir de forma autônoma representando seus próprios interesses.

Além da formação de professores, objetivo central deste projeto, espera-se que o profissional formado no Curso adquira conhecimentos suficientes para atuar como pesquisador e agente de transformação, pois são solicitados para contribuir em diferentes assuntos de sua comunidade e, para além disso, possa desenvolver novas formas de pesquisar e construir alinhada com as outras ciências novas metodologias que possamos chamar de “interculturais” e, ao mesmo tempo, fortalecer a identidade e a cultura de seu grupo. Não se pretende formar, deste modo, um professor que apenas repassa conhecimento, mas sim um profissional qualificado para pensar, de criar, de explorar, de ser imaginativo com a expectativa de recriar e transformar sua realidade; com conhecimentos sólidos sobre as particularidades da situação de seu grupo e de seus saberes no contexto brasileiro e latino-americano e capazes de responder, com a originalidade de suas culturas, aos desafios que lhes são impostos. Com isso, os professores em formação ou formados também compartilharão suas descobertas investigativas com seus alunos e com a comunidade.

Fundamentalmente a proposta pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* se configura como um projeto político, uma vez que busca responder às perspectivas das comunidades envolvidas e garantir direitos dessas comunidades à proteção de seu território, cultura, língua e a uma educação diferenciada. Por isso, as áreas de conhecimentos têm um caráter transdisciplinar e os conteúdos são adequados ao atendimento das necessidades vigentes das comunidades indígenas, em consonância com a legislação.

A educação escolar indígena, após longo período de gerenciamento externo, passa, hoje, por um processo de autodeterminação. Por isso, um projeto com caráter político busca responder qualitativamente aos anseios dessas comunidades. Deste modo, os povos indígenas envolvidos não serão meros expectadores do processo, mas participantes ativos nas definições da proposta pedagógica.

O planejamento participativo das ações a serem desenvolvidas possibilitará a seleção de objetivos, metodologias e estratégias de trabalho. O projeto prevê, também, ações pedagógicas de acompanhamento que se efetivará por meio de visitas sistemáticas dos professores formadores às comunidades. Esse procedimento possibilitará uma melhor compreensão das realidades locais. Nestas ocasiões, também será possível estabelecer um processo avaliativo em

conjunto com as comunidades, o que acarretará um processo de duas vias: estarão sendo formados, concomitantemente, tanto o professor cursista quanto o professor formador do curso.

Também prevê a participação de representantes de associações indígenas e indigenistas. Essas associações terão um importante papel na formação dos professores indígenas. Porém, entende-se que essa participação é colaborativa implica em assumir efetivamente o compromisso sistemático em todo o processo de formação dos professores indígenas. Dessa maneira, essa participação não é meramente representativa, pelo contrário, é trabalhar conjuntamente com a equipe dos professores formadores, com a Coordenação do Curso e futuramente com o Colegiado do Curso, assim como, com os cursistas e com as comunidades e demais colaboradores do Curso, concorrendo, assim, para a formação integral dos estudantes.

O envolvimento das comunidades indígenas será, pois, fundamental para o êxito da formação dos professores cursistas. Serão propostas divulgação e publicações específicas que atenderão à formação do professor cursista e facilitarão o acesso das comunidades à programação e aos conteúdos do curso. Além das atividades já propostas, os professores formadores procurarão desenvolver estratégias operacionais que possibilitem a participação ativa das comunidades nas discussões sobre a formação.

Essa participação da comunidade também prevê a “Encontros Pedagógico”, esta será para discutir o projeto pedagógico do próximo semestre, para o planejamento, correção dos trabalhos, avaliações, etc, e acontecerá nas comunidades indígenas e na Unila. Todos os envolvidos no curso, professores formadores, representantes dos cursistas e Coordenação do Curso e das associações indígenas e indigenistas.

4.6 A valorização dos conhecimentos locais e o diálogo intercultural

A política positivista/assimilacionista das populações indígenas nos diferentes países da América Latina foi empregada nos programas escolares e causou sérios danos à perpetuação dos seus conhecimentos (costumes, tradições e língua) e contribuiu para a crise dessas sociedades. Cabe aqui uma explicação: a frase “integração da América Latina”, nome de nossa universidade, carrega uma história nefasta para as populações indígenas a partir da colonização, porém, a proposta da Unila vai justamente na contramão da postura histórica.

Assim, os programas pedagógicos acabaram por colocar os conhecimentos indígenas num patamar subalterno aos da ciência ocidental. Esses aspectos colaboraram para que os povos indígenas incorporassem categorias depreciativas, como, por exemplo, a de *caboclo e bugres*. E, ao se identificar como caboclo ou bugres, os indígenas passaram a dar forma àquelas representações altamente negativas, expressas nos discursos dos “brancos”. Não é outra a situação enfrentada pelos povos indígenas da América Latina, que desde muito têm mantido contato sistemático com a sociedade envolvente. Assim sendo, a elaboração de um projeto pedagógico de formação desta envergadura deve, necessariamente, propor estratégias de valorização da autoestima destas populações.

É necessário, pois, que estes povos criem espaços para a ampliação, a análise e a circulação de conhecimentos próprios e para a resistência e afirmação como povos contemporâneos, porém com especificidades de conceber, agir e estar nesse mundo contemporâneo. É nesta perspectiva que deve ser concebida a valorização dos conhecimentos adquiridos ancestralmente: não como conhecimentos estáticos no tempo, imunes à dinâmica cultural, mas como conhecimentos vivos, ativos, elaborados e reelaborados.

As ações propostas nos currículos devem, assim, privilegiar as categorias locais e as diferentes lógicas de pensamento, enquanto estratégias frente à situação de coexistência interétnica. Essas ações têm um caráter aberto diante das novas realidades para que se possa entender melhor e de modo mais justo a diversidade cultural e para que, assim, se possa buscar um efetivo diálogo com os conhecimentos produzidos pelas ciências.

O Curso deverá criar espaços para que os especialistas/sábios das comunidades (xamãs, fitoterapeutas, lideranças, especialistas, entre outros) sistematizem seus conhecimentos e para que os professores aprofundem e pesquisem, não somente os múltiplos aspectos da cultura tradicional, mas também o modo pelo qual determinados aspectos da cultura do não índio foram e são vividos e como foram e são reelaborados pelos povos indígenas. Desse modo o Curso contará com a presença dos especialistas/sábios das comunidades no Tempo Universidade.

4.7 Ações do Curso no Atendimento às Políticas de Formação

A política de formação terá como fundamento as normativas institucionais, previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unila, sem deixar de considerar os elementos específicos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena que requer momentos e formativos que serão organizados pelas coordenações à frente de seu desenvolvimento.

A coordenação do curso e o seu colegiado deverão incentivar a participação docente em atividades de capacitação, garantindo a todos a possibilidade de participação nestas atividades, sendo elas de curta ou longa duração, desde que obedecidas as normas da Unila.

Nesse sentido, o corpo docente será composto, preferencialmente, por docentes com comprovados conhecimentos nos componentes curriculares que ministrarão, como também, no que concerne à especificidade do curso que se propõem à formação de professores para Educação Escolar Indígena.

4.7.1 Princípios norteadores para a formação profissional

O graduado em Licenciatura Intercultural Indígena terá sua prática profissional norteada por uma formação sólida que o permitirá atuar com: compromisso ético e social em suas mais diferentes manifestações; compromisso com a qualificação e competência profissional; compromisso com a construção sólida, do conhecimento, com espírito crítico e interdisciplinar; compromisso com as coletividades Guarani na construção de uma educação escolar específica e de qualidade; capacidade de tomadas de decisões com respeito à pluralidade social.

O curso proverá uma forte formação ética e o desenvolvimento do compromisso com a função social do seu egresso, por meio de ações que promovam o senso crítico e social do aluno. Tais ações consistirão na abordagem dos aspectos éticos e sociais do profissional em todas as disciplinas e atividades do curso e de modo mais específico, com a oferta de disciplinas e atividades de extensão junto à comunidade. Ao final do curso os egressos serão capazes de adotar condutas compatíveis com as legislações reguladoras do exercício profissional. Estarão preparados para atuarem de acordo com sua função social, promovendo o conhecimento com compromisso para o desenvolvimento regional e o desenvolvimento de bens e produtos em

benefício da sociedade. O profissional formado deverá ser capaz de trabalhar em equipe interdisciplinar, desenvolver liderança e enfrentar os dilemas da profissão com responsabilidade social e ambiental, assumindo uma postura ética de flexibilidade e disponibilidade para mudanças.

As metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem contribuirão para a formação do perfil desejado para o egresso do curso, através da articulação entre teoria e prática. Esta articulação será realizada em cada atividade, utilizando-se estratégias de ação-reflexão-ação, que permitam a reestruturação do conhecimento técnico-profissional de cada acadêmico, assim como de cada docente do curso.

Para tal, o curso adota como estratégia a pedagogia da alternância, com oferta de aulas e demais atividades no tempo universidade e no tempo comunidade, que chamamos de Tempo *Tekoha*, em articulação com as comunidades indígenas, visando à consolidação dos conhecimentos teóricos adquiridos. Além disso, serão utilizados, sempre que possível, artigos, textos e exemplos do cotidiano como forma de conexão entre a sala de aula e o exercício profissional. Por último, a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e a realização do estágio obrigatório contribuirão com a sedimentação do conhecimento teórico-prático adquirido ao longo do curso, integrando os saberes científicos e tradicionais, aproximando o aluno da prática profissional.

4.7.2 Políticas de educação ambiental

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade, sendo requerido do graduado em Licenciatura Intercultural Indígena a “apreensão dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolarizado e sua utilização de modo interdisciplinar, transversal e contextualizado no que se refere à realidade sociocultural, econômica, política e ambiental das comunidades e povos indígenas”, conforme apregoado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (Resolução CNE/CP n.º 1/2015).

A Lei n.º 9.795/1999 e o Decreto n.º 4.281/2002, que instituem e regulamentam a Política Nacional de Educação Ambiental, preveem que a educação ambiental “será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”, assim estão representadas especialmente nos componentes curriculares Arqueologia na Perspectiva Guarani; Cartografia Temática do Mundo Guarani, Patrimônio Material e Imaterial, *Tekó Porã* - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver I; *Tekó Porã* - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver II, comuns na estrutura curricular das duas ênfases e nos componentes curriculares Território, Memória e Tempo; Cartografia e Reconhecimento do Espaço Geográfico Guarani; Biodiversidade e Sociodiversidade e Práticas Produtivas Sustentáveis, na ênfase do curso em Ciências Humanas.

A educação ambiental é integrada às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente com os seguintes objetivos: desenvolver uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; garantir a democratização das informações ambientais; estimular o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; incentivar à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício do bem viver; estimular a cooperação entre as diversas regiões da tríplice fronteira, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada associando os saberes científicos do mundo ocidental aos saberes científicos do mundo Guarani.

4.7.3 Educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena

A obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena foi instituída na Lei n.º 11645/2008. A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem as pessoas (individual e coletivo) quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de

interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

A educação em uma universidade como a Unila, norteadada pela integração, pressupõe o atendimento a demandas ligadas aos direitos humanos e, em especial, à educação das relações étnico-raciais. Deste modo, inclui os estudos sobre as Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes e povos originários. Estes temas são trabalhados de maneira transversal no curso e em disciplinas como Fundamentos de América Latina I, Fundamentos de América Latina II e Direitos Indígenas I e II.

Importante lembrar que a Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* é composta por estudantes do povo Guarani, que não só conhecem a importância de valorizar a dimensão sociocultural, como sentem na pele a discriminação e o preconceito.

4.7.4 Educação em Direitos Humanos e Direitos Indígenas

A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e global.

O Ciclo Comum de Estudos tem a finalidade de propiciar um estudo compreensivo sobre a América Latina e o Caribe e as suas problemáticas sociais, além de aproximar os diversos povos da América Latina mediante a linguagem. Se destaca que uma das motivações da sua criação e inserção em todos os cursos da Unila foi a preocupação de assegurar aos alunos ingressantes a oportunidade de desenvolverem uma cultura geral humanística. Dentro dessa visão, as duas línguas mais faladas da América Latina (o Português e o Espanhol) são estudadas no Ciclo Comum. O tema também é trabalhado em disciplinas como Direitos Indígenas I,

Direitos Indígenas II, Políticas Públicas Educacionais e Saúde Indígena Integral relacionada à Educação Inclusiva e Atividades Acadêmicas Complementares (ACC).

Priorizaremos o tema dos direitos indígenas como conteúdo fundamental para a abordagem dos direitos coletivos e suas relação com os direitos individuais (humanos) nas sociedade liberais.

4.7.5 Ensino de Libras

O Decreto nº 5.626/2005, que Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, prevê no Art. 3,º que “A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério [...]” (BRASIL, 2005). De toda a forma, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*, entende a importância da oferta de Libras de forma a ampliar a inclusão da sociedade ao conhecimento acadêmico e científico.

A estrutura curricular do curso prevê o cumprimento do componente curricular Libras como obrigatório. Esse componente centra-se na reflexão prática da Libras como língua natural dos surdos, possibilitando a acessibilidade da pessoa surda. O curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*, ao inserir a Libras como componente curricular também estabeleceu elementos inovadores, possibilitando, por exemplo, que as línguas dos discentes do curso fossem representadas em Libras, através de sinais específicos.

4.7.6 Proteção dos direitos das pessoas com deficiência ou necessidades específicas de aprendizagem

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 3º, inciso IV, vem “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. A Carta Magna garante ainda, no art. 205, a Educação como “direito de todos e dever do Estado”, portanto, todos têm direito à Educação gratuita e de qualidade assegurada pelo inciso IV e VII do art. 206. O direito assegurado pela Constituição é também reafirmado em outros documentos, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a

Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) e na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala), de 28 de maio de 1999. Em comum, esses documentos indicam que os socialmente excluídos, como pessoas em condições de vulnerabilidade social e econômica, populações das periferias urbanas e das periferias das zonas rurais, os nômades e trabalhadores migrantes, os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, os refugiados, os deslocados pela guerra e os povos submetidos a regime de ocupação, não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

Assim sendo, cabe ao Estado e as instituições educacionais oportunizar e garantir que as minorias tenham acesso à Educação, em seus diferentes níveis e modalidades, sem qualquer discriminação. Para o atendimento à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) o curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* conta com o apoio do Departamento de Apoio à Acessibilidade e Inclusão (DAI-PcD) da Secretaria de Ações Afirmativas e Equidade (Secafe).

O objetivo do DAI-PcD/Secafe é promover o acolhimento das pessoas com deficiência desde o momento em que ingressam na Universidade até o término do Curso, assegurando o acompanhamento acadêmico permanente dos discentes que necessitam de orientação, acesso, permanência e apoio nos processos de ensino-aprendizagem na graduação. Dentre os serviços prestados, destacam-se o atendimento psicopedagógico para estudantes portadores de deficiência e o de tradução e interpretação de Libras para surdos.

O DAI-PcD/Secafe administra o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico da Pessoa com Deficiência (PADA-PcD) e a Monitoria de Ensino na promoção da Acessibilidade e Inclusão, que são políticas institucionais de diminuição das desigualdades sociais e também auxiliam os estudantes com deficiência no desenvolvimento da autonomia. Esses são mecanismos fundamentais para que os estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy MByte* possam expandir suas habilidades e competências e progredir profissionalmente nas áreas de atuação escolhidas.

O apoio à inclusão educacional será realizado por equipe multiprofissional, conjuntamente à Coordenação do Curso, por meio de planejamentos de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e

serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva, conforme prevê o art. 28, inciso VII, da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015).

Com o objetivo de favorecer a acessibilidade aos conteúdos dos componentes do curso da Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*, os docentes poderão adotar o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para mediar a aprendizagem. Neste sentido, destacamos o uso da ferramenta institucional Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa), que dispõe de diferentes recursos como disponibilização de documentos e livros digitais, enquetes, chats com a turma, criação de fóruns de discussão, assim como a possibilidade de banco de questões para exercícios de fixação e reforço. Também é possível pelo Sigaa o envio de atividades e correção das mesmas. Além destes recursos, os docentes poderão prever nos seus planos de ensino metodologias e práticas diferenciadas, levando em consideração as especificidades dos alunos e a acessibilidade. Poderão ser utilizados como estudos de caso, metodologias ativas, aprendizagem orientada por problemas, webconferências com docentes e estudantes de outras instituições latinoamericanas e de países de outros continentes, dentre outras metodologias.

Destaca-se que, no PPC do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*, a temática da Educação Especial será abordada, de modo especial, na disciplina Saúde Indígena Integral relacionada à Educação Inclusiva, sendo trabalhado conhecimentos e práticas tradicionais de prevenção e cura de doenças, a relação dialógica com a legislação e a estrutura das políticas públicas de saúde e gestão com o ensino, as Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em contextos latino-americanos, dentre outros. Estes, constituem-se como fundamentos e recursos pedagógicos que contribuem para a educação inclusiva nas escolas indígenas.

4.7.6.1 Proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista

A educação, como dever do Estado e direito fundamental de todos, incluindo aqui as pessoas com deficiências e necessidades educacionais específicas, é assegurada pela

Constituição Federal, bem como por legislações infraconstitucionais, das quais citamos a Lei n.º 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) e a Lei n.º 12.764/2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Destaca-se na Lei n.º 12.764/2012, o Art. 3º que estabelece os direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Os docentes atuantes no curso de Licenciatura Intercultural Indígena serão orientados a prever em seus planos de ensino, metodologias de ensino e de aprendizagem e práticas avaliativas diferenciadas para atendimento das necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, em consonância com as orientações da equipe multifuncional do DAI-PcD/Secafe.

4.7.7 Prática como Componente Curricular

De modo a atender a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, no que se refere às quatrocentas horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, estas constituirão parte de alguns componentes curriculares de conteúdo científico e pedagógico da estrutura curricular. Assim, não ficará reduzida a um espaço isolado e desarticulado do restante do curso. A prática como componente curricular “ implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (BRASIL, 2001, p.22).

Por isto, “destaca-se a importância do projeto pedagógico do curso de formação na criação do ambiente indispensável para que o futuro professor aprenda as práticas de construção coletiva da proposta pedagógica da escola onde virá a atuar. (BRASIL, 2001, p. 31). Neste sentido, a Prática como Componente Curricular é vivenciada ao longo do curso podendo alocar-se no interior das disciplinas e das áreas que constituirão os componentes curriculares de formação, permeando toda a formação do futuro professor de Licenciatura Intercultural Indígena, sendo desenvolvida em tempo e espaço específico. As aulas práticas serão realizadas no TU e TT. Neste curso o aluno terá que realizar 450 horas de disciplinas práticas dos componentes curriculares, conforme especificado no item 8.11.

Esse conjunto de disciplinas tem como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, dando ênfase aos procedimentos de observação, análise e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas da prática pedagógica. A prática como componente curricular no curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* proporcionará que o aluno desenvolva uma postura investigativa na área do curso e que, no futuro, ele tenha condições de atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na ênfase escolhida: Ciências Humanas e Linguagens.

5 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Os povos indígenas, de modo geral, vivenciam sistemas singulares de educação. Cada povo possui tradicionalmente processos educativos próprios determinados pela cultura e pelas relações sociais. Muitas das características educacionais indígenas são comuns entre diferentes povos. Segundo Maher (2006, 16) “Quando fazemos menção à ‘Educação Indígena’, estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Aos processos nativos de socialização de suas crianças”.

O processo de ensino-aprendizagem, na concepção da educação tradicional indígena, ocorre de forma contínua no cotidiano, nas mais diferentes atividades, nas brincadeiras, no modo de vida, nos diferentes espaços dentro das *Tekoha*.

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora. (MAHER, 2006, p. 16).

A educação indígena nas comunidades é um compromisso social, pois o conhecimento é de utilidade na garantia de sobrevivência do grupo, de bem-estar comunitário. Assim o é em relação a tudo o que se passa dentro da comunidade/aldeia/*Tekoha*. Todos são responsáveis pela educação das crianças e jovens, todos têm o compromisso de ensinar e aprender.

Ocorre, no entanto, que os processos próprios de aprendizagem desses povos foram subestimados e tornaram-se invisíveis aos olhos da sociedade ocidental (envolvente, regional, nacional, não indígena) desde a chegada dos portugueses, no século XVI. Isso implicou num processo desagregador para os povos indígenas, ocorrendo modificações e inclusive aniquilamento de formas tradicionais de educação. Essas práticas se fizeram presentes ao longo do processo de construção do Brasil, ora com grupos religiosos, ora com os órgãos protecionistas do Estado, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI⁷) e posteriormente a Funai, ora

⁷ O SPI, criado em 20.07.1910 via Decreto n.º 8.072, somando a função de Localização de Trabalhadores Nacionais (07.09.1910), tinha como objetivo reservar/aldear os índios junto com caboclos em núcleos agrícolas. O regulamento de criação do SPI foi confirmado pelo Decreto n.º 9214/1911. Em 1914 o SPI passou a tratar

através de organismos estatais de formulação de políticas públicas, tendo como objetivo a integração/assimilação das sociedades indígenas.

As décadas de 1970 e 1980 são emblemáticas no movimento de alteração desse quadro de dependência e submissão, pois elas testemunharam encontros e organizações indígenas e indigenistas, bem como a sua articulação, visando transformações basilares na concepção e legislação em favor dos povos indígenas no Brasil. Não se pode esquecer que o país vivia o período da ditadura militar, autoritário, repressor, e que esse movimento se insere nos esforços para a redemocratização.

A educação escolar ocidentalizada e impositiva foi duramente criticada e rechaçada. Ainda na década de 1970 o antropólogo Silvio Coelho dos Santos, em seu livro *Educação e Sociedades Tribais*, se posicionou veementemente a favor de uma “educação permanente, voltada para dotar os indígenas dos instrumentos necessários para participar da escolha das soluções dos problemas decorrentes de seu convívio com a sociedade nacional, tornando-os conscientes do processo histórico que estão a viver e habilitando-os para decidir sobre seu destino” (SANTOS, 1975, p. 83). A escola, assim, sendo pensada como mediadora.

A Assembleia Nacional Constituinte viria a somar reivindicações substanciais também das populações indígenas, desembocando no texto da Constituição Federal de 1988, basal para o avanço dos seus direitos, rumo ao protagonismo.

A concepção e o planejamento do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* consideram uma série de pressupostos teóricos e metodológicos que possibilitam equacionar o hiato existente entre a educação tradicional indígena e as propostas existentes nas escolas Guarani nos processos de educação escolar e suas determinações legais: diferenciada, bilíngue, intercultural, específica e comunitária. Além disso, evocam a autodeterminação e a autonomia indígena.

Os elementos da Etnohistória, para citar um campo do conhecimento, permitem analisar os princípios vivenciados historicamente pela prática da educação tradicional indígena baseada no modo de ser, no modo de vida, que abrange a ligação profunda com a natureza, a vida espiritual dos rituais e a tradição oral de transmissão dos conhecimentos de geração a geração.

somente da questão indígena, deixando a localização de trabalhadores nacionais para outra repartição governamental, tornando-se então a base da política indigenista do país (RIBEIRO, 1996, p. 157-158).

A Etnohistória estabelece tecnicamente a diferença entre as sociedades essencialmente orais e as sociedades nas quais predomina a escrita. Para estudá-las melhor, observam-se as formas distintas de armazenamento, transmissão e produção do saber, que exigem procedimentos particulares de abordagem. No entanto, a Etnohistória considera a equivalência de tais sociedades no sentido de que ambas possuem uma memória institucionalizada (FREIRE, 1992, p. 2):

Ao reivindicar a existência da memória coletiva nas sociedades orais, a etno-história descobre e reconhece o seu valor, o que permite a integração de novas fontes a serem trabalhadas pelo historiador, com novos métodos. E abstraindo, por enquanto, os procedimentos metodológicos, sabemos que nada mais que a escolha das fontes já implica, conscientemente ou não, uma perspectiva particular que determina a orientação da pesquisa e encaminha os seus resultados (FREIRE, 1992, p. 2).

A Etnohistória permite trabalhar especialmente com as populações indígenas a partir de metodologias pouco utilizadas no cotidiano da academia, como fontes e entrevistas orais, com “procedimentos particulares de abordagem”. Isso favorece o registro histórico da vida, cultura e tradição particularmente das populações que têm na oralidade seu principal instrumento de memória. As fontes orais constituem um exercício vital da memória para essas sociedades.

Consideramos fundamental contribuir com a busca das categorias próprias do povo Guarani em cada temática, em especial naquelas áreas mais caras ao *tekó* (modo de ser Guarani), como noções de igualdade, de indivíduo e de relação com o meio. Também buscamos as categorias próprias de espaço/tempo e devemos nos empenhar em buscar os processos próprios de transmissão de conhecimento. Antonella Tassinari (2007a, p. 6 e 7) desta alguns aspectos que precisam ser considerados nos processos de aprendizagem:

Aprendizagem por meio dos sonhos – há inúmeros exemplos de situações em que os neófitos são treinados para sonhar, sendo o sonho uma fonte legítima e importante de saber;

Aprendizagem por meio da embriaguez ou uso de alucinógenos – nesses casos, há o reconhecimento de que certos saberes dependem de estados alterados de consciência;

Aprendizagem “incorporada” – especialmente nos ritos de iniciação que incluem reclusão, nota-se um investimento na produção dos corpos para a formação de pessoas éticas e morais – reconhecimento de que certos saberes só são adquiridos em condições corporais específicas;

Saberes que não são transmitidos oralmente, mas que se apoiam em gestos e imagens – o silêncio também é fonte de conhecimento; e
Saberes que não são transmitidos dos adultos às crianças, mas das crianças mais velhas às mais novas.

Desse modo, consideramos fundamental a formação de professores/pesquisadores, ocupados em interiorizar suas pesquisas no universo Guarani a partir das vivências atuais e ser capaz de trazer para a sala de aula elementos sistematizados para o ensino. Dessa forma a pesquisa de campo (e nela a observação participante) e a etnografia dela decorrente são elementos centrais do método antropológico, viabilizando tempo e espaço anteriores e posteriores para a qualitativa interlocução e composição de dados. Vale acentuar que os processos de escolarização nas aldeias são distintos e devem ser levados em consideração.

A escola na *Tekoha* tem se apresentado como um espaço que, além de outros elementos, registra a memória. É, assim, o lugar de ressignificação e fortalecimento de aspectos culturais indígenas, estabelecendo diálogo com a comunidade na qual está inserida. As concepções e fundamentos da História Oral contribuem fortemente para o imbricamento dos saberes acadêmicos e dos saberes tradicionais existentes nas comunidades indígenas.

A História Oral, mais do que sobre eventos, fala sobre significados. Nela, a aderência ao fato cede passagem à imaginação, ao simbolismo. Enfatiza ainda que, para a sua realização, assim como para a Antropologia, é imprescindível o trabalho de campo. Essa abordagem possibilitou uma abertura para a aceitação do valor dos testemunhos diretos, ao neutralizar as tradicionais críticas e reconhecer que a subjetividade, as distorções dos depoimentos e a falta de veracidade a eles imputada podem ser encaradas de uma nova maneira, não como uma desqualificação, mas como uma fonte adicional para a pesquisa.

A História Oral explora as relações entre memória e história. Ao romper com uma visão determinista que elimina a liberdade das pessoas, coloca em evidência a construção, pelos atores, de sua própria identidade e re-equaciona as relações entre passado e presente, reconhecendo que o passado é construído segundo as necessidades do presente e chamando a atenção para os usos políticos do passado. Por sua vez, a expansão dos debates acerca da memória e de suas relações com a história pode oferecer chaves para uma nova inteligibilidade do passado.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy MByte* está pensado para atender a dimensão teórica da interdisciplinaridade e por isso trabalha com categorias comuns às áreas da História, Antropologia, Etnologia e Sociologia, como grupo étnico, etnicidade, cultura, importantes constitutivos teóricos e metodológicos.

Para o antropólogo João Pacheco de Oliveira a etnicidade supõe uma trajetória que é histórica e determinada por múltiplos fatores, e uma origem que é uma experiência primária, individual. Para ele, seria próprio das identidades étnicas o fato de que a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade (OLIVEIRA, 2006).

Na abordagem de Fredrik Barth a etnicidade assegura a unidade efetiva do grupo tanto quanto pressupõe seu caráter constituído. Etnicidade é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta. Assim, aponta os problemas que surgem: 1) atribuição categorial: exógenas endógenas, rotulações; 2) fronteiras do grupo: base da dicotomização nós/eles; 3) fixação dos símbolos identitários: fundam a crença na origem comum; 4) problema da saliência: quando os traços étnicos são “realçados” na interação social.

Roberto Cardoso de Oliveira, também antropólogo, acrescenta que a obra *Ethnic Groups and Boundaries*, de Fredrik Barth, contribuiu para a formação do conceito de identidade étnica: “(...) Etnicidade é essencialmente a forma de interação entre grupos culturais operando dentro de contextos sociais comuns” (OLIVEIRA, 2006, p. 23). Acrescenta ainda que sempre tratou o conceito de identidade como fenômeno caracterizado por uma evidente autonomia relativamente à cultura, porém assinala que não quer dizer que a cultura não tem nenhuma influência na expressão da identidade étnica

Em que pese a importância e relevância do conceito de etnicidade para estudos culturais, é importante relativizar sua aplicação aos povos indígenas e compreender a forma política e “moderna” dos Estados nacionais para tratar as demais nações. Brighenti (2010b) chama atenção para o uso político do termo, a fim de não reconhecer a existência dos demais povos dentro de um Estado.

O debate em torno do direito internacional e do reconhecimento dos povos indígenas, embora não portadores do direito à autodeterminação, significa assumir a existência de um povo dentro de outro, aquilo que é denominado enclaves. Esse é o aspecto criticado por alguns antropólogos, como Manning Nash (1989) que tece críticas à forma como os Estados Nacionais se relacionam com os povos indígenas, considerando-os grupos étnicos, com direitos inferiores aos reconhecidos internacionalmente. Para ele, o Estado deveria reconhecer os povos indígenas no mesmo nível de direito dos demais povos (BRIGHENTI, 2010b, p. 113).

Além do desafio conceitual teórico temos o desafio de pensar as escolas Guarani em seus contextos específicos. Os currículos, os calendários, os registros escolares são realizados a partir do padrão já existente na rede pública em cada país que encampa essa demanda. Cada país possui sua realidade singular e uma conceituação de escola que perpassa o Nacional, desse modo as escolas Guarani no Paraguai se assemelham mais as escolas não indígenas no Paraguai que as escolas Guarani na Argentina e Brasil e assim ocorre nos demais países.

É relevante, ainda, evidenciar as denominações especificadas na legislação para a Educação Escolar Indígena e o entendimento que se tem a respeito. A escola indígena diferenciada passa necessariamente pelas questões culturais relacionadas ao modo de vida, aos costumes, à tradição de cada povo. Da mesma forma que a denominação escola diferenciada, as questões relacionadas ao bilinguismo são igualmente importantes. As palavras de Melià (1997) apresentam basicamente o que se quer dizer ao se citar a questão do bilinguismo nas escolas indígenas: “O bilingüismo, mais que o estado de duas línguas, é uma relação entre duas línguas. Em tal relação, a escrita – ou não-escrita – é um fator determinante”.

Na legislação vigente está prevista uma educação diferenciada, bilíngue, intercultural e específica. O aspecto do bilinguismo, ou o uso da língua materna, consta como uma das diferenças nas escolas indígenas. A problematização da língua em termos de prática social e em termos de diversidade de significados favorece os trabalhos universitários e escolares da linguagem em práticas sociais ligadas ao território. A forte ligação existente entre terra (condições materiais de modo geral) e práticas linguísticas, especificamente no âmbito indígena, pauta a necessidade de articular os trabalhos universitários e escolares com linguagens indígenas com os territórios das comunidades e os elementos que os constituem

(fauna, flora, relação com divindades, locais sagrados, aldeamentos antigos/sítios arqueológicos, entre outros).

Uma vez que se fala em bilinguismo ou multilinguismo, há de se entender a política referente às línguas, empreendida pelos órgãos institucionais na história recente das populações indígenas. No momento não há uma política linguística específica para as sociedades indígenas. Segundo Montserrat (2006), existe em nível de discurso, uma política de educação escolar indígena e diferenciada, qualificada como bilíngue.

A categoria interculturalidade, como pontuado por Collet (2006, p. 115), “é um dos princípios básicos tanto do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), como de diversos projetos de educação escolar indígena existentes no Brasil”. Na expressão intercultural está implícito o confronto. Por isso a inter relação entre “o mundo dos outros” e os seus próprios mundos é tarefa de uma formação reflexiva e informada, que se proponha a atuar na ampliação das identidades culturais em suas aproximações, compreendendo suas limitações e possibilidades (MATOS; MONTE, 2006, p. 97).

A escola de molde ocidental adentra as aldeias trazendo consigo um mundo estranho, seja nas suas formas próprias de funcionamento como em seus conteúdos. Estabelecer um diálogo com a cultura predominante nesse espaço exige, antes de tudo, respeito e reconhecimento a essa cultura. A interrelação e a interlocução pressupõem a existência de igualdade, de simetria, e a interculturalidade pretendida só pode desenvolver-se sem imposições.

A natureza intercultural é a principal característica dessa proposta de escola que representa uma alternativa viável tanto para a escola indígena quanto para a nacional. O conceito de interculturalidade nesse contexto significa, sobretudo, a relação simétrica entre uma cultura indígena e a chamada “cultura ocidental” ou diálogo respeitoso e equilibrado entre culturas, entretanto, para que aconteça uma efetiva inter-relação cultural se deve, como condição prévia, devolver dignidade às culturas indígenas, reconhecendo a validade de suas contribuições no campo do conhecimento, da arte, da literatura, da religião, sistematizando e incorporando essas contribuições à escola e à vida social (BESSA FREIRE, 1992, p. 2).

O diálogo entre os comportamentos e conhecimentos construídos sobre bases culturais distintas e conflitantes é atualmente entendido como o esteio, a razão de ser da escola indígena.

O investimento no estabelecimento do diálogo, na capacidade e resolução do conflito intercultural é o alicerce, é o que justifica mesmo a existência dessa escola, é o que dá a ela relevância política. Ainda para Freire (1992), essa postura

Se opõe à posição integracionista e aposta na possibilidade de reforçar a autonomia cultural, entendida esta como a possibilidade que deve ter um grupo de decidir de uma forma livre, crítica e consciente sobre seu futuro, decidir quais os elementos de outras culturas pretende incorporar e quais os que pretende recusar, em função de suas necessidades e realidades concretas. Dessa forma, a interculturalidade aparece como um projeto democratizador (BESSA FREIRE, 1992, p. 2).

A construção do espaço intercultural nas escolas indígenas está no campo da ampliação das identidades, nas interrelações com outras culturas, trabalhando valores e conhecimentos tanto do mundo indígena quanto do mundo do não índio. Garantir os processos singulares de ensino-aprendizagem neste curso de formação de indígenas significa atentar às visões de mundo, à mitologia, às concepções próprias de tempo, às práticas sócio-culturais específicas, aos conhecimentos sobre a natureza, aos valores de fortalecimento da identidade do grupo, à organização social do povo, aos saberes da comunidade advindos da tradição e da memória coletiva.

Por fim, cumpre-nos dizer que esses temas, tão caros às ciências humanas e sociais, estarão assentados no território do povo Guarani. É no território e desde a dimensão territorial, o qual extrapola as fronteiras nacionais e incide numa região com grande impacto do capital, a começar pela Itaipu Binacional que alagou mais de cinquenta *tekoha kuéra* e nunca rearmou esse povo, passando pela monocultura intensiva do agro que com a desflorestação e o uso abusivo de veneno destrói o meio ambiente e envenena as pessoas as formas modernas de submissão das comunidades pelo arrendamento das terras.

5.1 As proposições do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* está pautado nas seguintes proposições:

I - Apresentar conteúdos críticos, atualizados e contextualizados para que o/a professor/a Guarani possa desenvolver projetos pedagógicos e sociais de interesse das comunidades implicadas no Curso e promover a valorização dos conhecimentos Guarani e o diálogo intercultural como possibilidade de articulação de saberes;

II - Compartilhar conhecimentos teóricos e metodológicos do campo comum e das ênfases em Ciências Humanas e Linguagens; e

III - Construir instrumentos de pesquisa e extensão como possibilidade de apoio às práticas pedagógicas nas escolas e nas comunidades. Essas pesquisas perpassam por todos os temas contextuais, em especial, na forma de produção de materiais educativos específicos para as escolas indígenas, tendo como horizonte a construção de pesquisas e metodologias interculturais.

Nessa visão de processo formativo, o currículo do curso é aberto e flexível, para que seja paulatinamente enriquecido pelas pesquisas realizadas como fio condutor que perpassa todos os processos educativos. Pretende-se construir uma nova forma de pesquisa a partir de uma metodologia intercultural, onde seja propiciado um espaço para que os diferentes saberes dialoguem, favorecendo o fortalecimento dos sistemas produtivos próprios a partir do diálogo entre princípios científicos e conhecimentos dos Guarani por meio da aprendizagem no curso, fornecendo elementos para o Guarani, em seu grupo, redescobrir ou inventar sustentabilidades “próprias”, a partir de sua cultura.

Assim, o curso pode contribuir a propor formas que estejam de acordo com a realidade das comunidades, onde sejam consideradas e respeitadas suas práticas, concepções e vivências. Trata-se de pesquisas que serão realizadas tanto pelos cursistas indígenas quanto pelos professores formadores. Para tanto, é de fundamental importância que nos temas contextuais sejam discutidas as questões mais relevantes para os cursistas e para as comunidades indígenas. Assim, partindo das problemáticas locais, buscar-se-á a partir das questões das comunidades trazidas pelos estudantes os estudantes, contribuir com a solução de estas. Por exemplo, no âmbito acadêmico, por exemplo, serão sistematizadas essas questões na produção de materiais educativos que propiciem as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas Guarani.

5.1.1 Eixos da Proposta

O eixo norteador do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Unila será Territórios Guarani: Questões linguísticas, fundiárias e ambientais no território *Yvy Mbyte*. O eixo norteador do curso foi definido no seminário que ocorreu em novembro de 2015 na Unila, e contou com importantes participações de líderes Guarani dos três países, instituições públicas e privadas e nossa convidada especial Ana Maria Rabelo Gomes (UFMG). Foi apresentado aos professores e líderes Guarani em dezembro de 2023, e reafirmado pelos presentes.

É central o tema do território Guarani, porque atualmente essa população vive sob forte pressão das sociedades nacionais impedindo o acesso ao território. Sabemos o quanto o tema territorial é central para esse povo. Essa região além de ser o centro do mundo Guarani (*Yvy Mbyte*) é cortada pela bacia do Prata, que tem seu principal curso d'água o rio Paraná, gerando a expressão “Paraná *Remeb'y*” ou paranaenses, ou paranaceros, ou seja, os moradores nas margens do rio Paraná.

É conhecida por ser o berço do povo Guarani, como dito acima, o *Yvy Mbyte*. É nesse território que ocorreu um dos maiores projetos dos governos militares, a contribuição da Hidrelétrica Itaipu Binacional, em cujas margens estão os assentamentos (terras demarcadas, acampamentos e retomadas) do povo Guarani. Tratamos especificamente dos Guarani paranaenses ou paranaceros, como se referem eles em língua espanhola, ou Paraná *Rembe'y*, ou seja, os moradores da margem do Paraná. Não se pode confundir com o estado do Paraná nem com o departamento do Alto Paraná (Paraguai), já que estado/departamento são construções coloniais e não representam a dinâmica da mobilidade territorial Guarani tampouco os topônimos na língua dessa população.

O tema da língua Guarani é também central e está diretamente vinculado ao território. Durante nossas visitas para construção da proposta do curso, escutamos de diferentes educadores e atores sociais que as crianças e jovens guarani no Paraguai já não querem mais falar a língua Guarani, preferem o português, por ser considerada uma língua mais moderna. Os educadores diagnosticaram esse fator para massivas presenças de empresas brasileiras do agronegócio em terras Guarani que não deixam outro caminho ao genocídio. São práticas

violentas de apropriação e uso do solo, de discriminação e imposição de seus valores sobre os Guarani.

Consideramos importante também destacar que Paraguai vive uma singularidade por ter a língua Guarani como oficial desde 1992, e ter mais de 80% da população que é falante dessa língua. Porém, o Guarani como língua oficial é o “*jopará*” a mescla de Guarani com espanhol. A língua Guarani falada nas *Tekoha Kuéra* é distinta e precisa se valorizada.

Agregam-se outros elementos que corroboram os contextos educacionais indígenas na perspectiva da educação específica e diferenciada:

- As demandas territoriais e ambientais do povo Guarani, que se articula ao processo educacional formal, a tecer proposições a partir das singularidades cosmológicas e organizacionais sociais, políticas, econômicas e culturais;
- A existência de demandas diferenciadas por ensino superior entre os povos indígenas no Brasil, Argentina e Paraguai e a estreita vinculação desse ensino à sua autonomia e autodeterminação, inclusive no que diz respeito a políticas públicas específicas;
- A perspectiva abordada pela Comissão Nacional de Política Indigenista no que se refere ao entrelaçamento das temáticas territorial, ambiental, linguística e educacional, que responde à forma holística de entendimentos e visões de mundo das populações indígenas;
- O Plano de Ações Articuladas (PAR), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que prevê a articulação interinstitucional (no âmbito municipal, estadual e federal) e comunitária, objetivando efetivação do Compromisso Todos pela Educação; e
- A experiência da Unila nas políticas educacionais voltadas para a América Latina e Caribe e mais recentemente a inovadora proposta de vagas específicas para indígenas nos cursos regulares de graduação pelo ingresso via histórico escolar.

Esta concepção contempla especificidades relacionadas à atualidade vivenciada pelas populações indígenas. Compõe e incrementa o cenário da política pública de educação superior indígena no Brasil. Outro ponto de fundamental importância que perpassa os eixos diz respeito à participação de professores indígenas e de jovens indígenas escolarizados nos processos de

regularização das terras indígenas e na busca pela autonomia territorial, nos quais muitas vezes vêm assumindo a representação de seus povos.

A regularização das terras indígenas no interior da autonomia territorial é um problema comum a todos os grupos, quer por motivo de demarcação inicial do próprio território. Os problemas relativos à autonomia são comuns a todos os grupos indígenas. Nos casos em que a homologação garantiu a posse da terra, não foram tomadas medidas adequadas para promover a melhoria das condições de vida dos grupos nelas residentes. Portanto, o tema da autonomia territorial, em seus múltiplos desdobramentos, se converte necessariamente em tema de fundamental importância a ser trabalhado no Curso e posteriormente nas escolas indígenas. A isso, soma-se a interculturalidade.

Assim, por meio desse eixo norteador espera-se que o curso de Licenciatura Intercultural Indígena possa ajudar na formação de professores indígenas críticos e reflexivos e que estes possam ajudar nas soluções concretas das reivindicações das comunidades no que diz respeito à implantação de programas de valorização da cultura, como alternativa para o desenvolvimento de projetos econômicos de geração de renda nos próprios territórios, nos quais os jovens possam ser envolvidos. Em outras palavras, esses elementos têm por finalidade contribuir para que os indígenas encontrem solução de seus problemas e de atender que o professor indígena tenha acesso a uma formação que lhe permita trabalhar com ensino monolíngue, bilíngue ou plurilíngue. Com a formação proposta pelo curso ora apresentado, o professor formador será não apenas um especialista, mas um profissional capaz de contribuir com a melhoria do ensino em sua comunidade.

Nesse contexto, repensar a educação para os povos indígenas nessas dimensões que visam atender suas expectativas educativas, todavia, é pensar também a educação a partir de uma dimensão emancipatória, que significa problematizar as condições que estão postas pelo mundo globalizado. Essa educação emancipatória do sujeito, no caso dos professores indígenas, posta pelo curso será marcadamente interrogada no sentido de não incorrer na reprodução de sistemáticas reducionistas e continuistas, isso porque, os processos educativos devem primar por intencionalidades pertinentes aos saberes e fazeres da ação educativa numa evocação ressignificada, ou de pedagogias ressignificadas para cada contexto.

Conseqüentemente, a ação crítica e reflexiva pode desfazer as tramas reducionistas dessa realidade histórica (que é, sobretudo vivida), considerando o seu universo relacional, que possui essencialmente um caráter multidimensional e cuja finalidade maior é elevar o ser humano à categoria de sujeito de sua própria história em construção, mediatizada pela compreensão, interpretação e crítica (essas sempre em processo) de sua realidade (envolvendo aqui toda a valoração do sujeito em sua totalidade: social, política, econômica, mas acima de tudo do sujeito como sujeito, propriamente dito).

O curso nasce, portanto, em torno da necessidade de formar tanto professores quanto pesquisadores indígenas críticos, reflexivos e comprometidos com a análise e a intervenção nas múltiplas expressões da questão social, sempre atualizadas no continente latino-americano e caribenha em novos desafios, processos, demandas e necessidades sociais. Responde, ainda, à preparação profissional quanto ao desenvolvimento e gestão de políticas educacionais e quanto à garantia dos direitos humanos, civis, sociais e políticos, na perspectiva da redução das desigualdades sociais, do aprofundamento da democracia e da cidadania na América Latina, problematizando criticamente as raízes de tais desigualdades.

Para isso, faz-se necessário a interlocução das diversas experiências educativas que se utilizam de diferentes instrumentos didático-pedagógicos, em distintas escolas indígenas dos países latino-americanos que visam alcançar formas próprias de educar. Desse modo, o curso poderá contribuir para adensar ainda mais essas aproximações de experiências educativas já em curso, e produzir outras em âmbito coletivo dentro do próprio curso, que permitirão aproximações para serem calçadas a cabo nas escolas que os professores indígenas exerçam sua docência.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* projeta-se para intensificar esse protagonismo e as interlocuções de experiências diversas que apontam ao entendimento de como são produzidas as pedagogias próprias das escolas indígenas que objetivam a construção de uma escola diferenciada. O curso ora apresentado pretende formar profissionais críticos e criativos, ancorados em fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos que permitam a apreensão às diversas políticas públicas e as análises e intervenções da/na realidade social latino-americana e caribenha, por meio de sua inserção nos espaços sócio-ocupacionais públicos e privados onde se requer a presença

profissional. Tal perspectiva se constrói por meio dos fundamentos ontológicos aportados na teoria social crítica como método de apreensão e interpretação da realidade.

6 OBJETIVOS

6.1 Objetivo Geral

Formar e habilitar educadores Guarani, no ensino superior, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, vinculados no seu território independentemente das fronteiras internacionais, em licenciatura, visando os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio de escolas Guarani, possibilitando igualmente o desenvolvimento de atividades para além da esfera escolar, com atuação em projetos, pesquisas e atividades ligadas diretamente às suas comunidades articulando os saberes, as práticas da formação docente e os interesses etnopolíticos, culturais, ambientais e linguísticos do referido povo.

6.2 Objetivos Específicos

- Criar condições teóricas, metodológicas e práticas para que os professores Guarani possam refletir e construir os projetos político-pedagógicos de suas escolas;
- Habilitar professores Guarani para a prática de planejamento e de gestão escolar;
- Potencializar lideranças indígenas para atuação como agentes na defesa de seus direitos tanto territoriais, como de conhecimento tradicional e de organização social, política, econômica e cultural;
- Desenvolver ações que permitam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo as pesquisas e articulações dos acadêmicos;
- Promover ações didático-pedagógicas de caráter transdisciplinar no processo de formação do educador; e
- Garantir que o processo ensino-aprendizagem integre atividades desenvolvidas entre a universidade, as escolas e as comunidades indígenas.

7 PERFIL E HABILIDADES DO EGRESSO

Os egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy MByte* exercem a profissão de professor com ênfase em Ciências Humanas ou Linguagens em escolas indígenas e não indígenas, no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio, e podem desenvolver, ainda, atividades de gestão e organização na Educação Escolar Indígena.

A proposta do curso é que o formando seja um educador a atuar no exercício do magistério das escolas Guarani das *Tekoha Kuéra* e na relação dialógica com a sociedade não indígena. O educador indígena, na sua especificidade, desempenha papéis múltiplos em sua comunidade, o que extrapola as atividades escolares. Sendo assim, para além de atuar na docência dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio de suas comunidades, espera-se que os graduados tenham competência para atuar em projetos de interesse dos povos indígenas, a exemplo da Ação Saberes Indígenas na Escola (Secadi/MEC), programa organizado em redes coordenadas por Instituições de Ensino Superior em parceria com as Secretarias de Estado da Educação.

O povo Guarani em sua história de contato com a sociedade nacional, mais de cinco séculos de espoliação de seu território tradicional, o que tem afetado sua organização social e cultural. Neste caso, o curso deseja formar um profissional da educação que busque ensinar comprometendo-se com os projetos de seu povo, visando a manutenção de sua cultura e tradições para o fortalecimento étnico. Este profissional deverá estar apto para promover a formação de seus educandos, qualificando-os para o diálogo com a sociedade nacional, na busca pela preservação dos recursos naturais de suas áreas, terras, territórios.

O egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* estará apto a reconhecer a “especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão” (Parecer CNE/CP nº 4/2024). Ante ao exposto e aos perfis profissionais e políticos requeridos pelos povos indígenas, bem como ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (Resolução CNE/CP

nº 1/2015), o egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* estará preparado para:

I - atuação e participação em diferentes dimensões da vida de suas comunidades, de acordo com as especificidades de cada povo indígena; II - conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem; III - realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas comunidades, de acordo com a situação sociolinguística e sociocultural de cada comunidade e povo indígena; IV - articulação da proposta pedagógica da escola indígena com a formação de professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território; V - articulação das linguagens orais, escritas, midiáticas, artísticas e corporais das comunidades e povos indígenas no âmbito da escola indígena; VI - apreensão dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolarizado e sua utilização de modo disciplinar, transversal e contextualizado no que se refere à realidade sociocultural, econômica, política e ambiental das comunidades e povos indígenas; VII - construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues, em diferentes formatos e modalidades; VIII - construção de metodologias de ensino e aprendizagem que sintetizem e potencializem pedagogias ligadas às especificidades de cada contexto escolar indígena; IX - compreensão das regulações e normas que informam e envolvem a política educacional dos respectivos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras; X - compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante da escola indígena, promovendo e incentivando a qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena; XI - firme posicionamento crítico e reflexivo em relação à sua prática educativa, às problemáticas da realidade socioeducacional de suas comunidades e de outros grupos sociais em interação; XII - vivência de diferentes situações de ensino e aprendizagem a fim de avaliar as repercussões destas no cotidiano da escola e da comunidade indígena; XIII - adoção da pesquisa como base pedagógica essencial da construção do itinerário formativo, com vistas a uma melhor compreensão e avaliação do seu fazer educativo, do papel sociopolítico e cultural da escola, da realidade dos povos indígenas e do contexto sociopolítico e cultural da sociedade brasileira em geral; e XIV - identificação coletiva, permanente e autônoma de processos educacionais em diferentes instituições formadoras, inclusive daquelas pertencentes a cada povo e comunidade indígena (BRASIL, 2015, p. 2-30).

Atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica, de acordo com os objetivos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*, e em articulação com as necessidades locais e regionais

específicas das escolas e comunidades indígenas, destacamos as seguintes habilidades dos egressos deste curso:

- I - comprometer-se com os assuntos de sua comunidade;
- II - atuar e participar em diferentes dimensões da vida de suas comunidades, de acordo com as especificidades de cada povo indígena;
- III - auxiliar na resolução dos problemas de educação nas escolas;
- IV - promover a construção de um Projeto Político Pedagógico Intercultural que articule os conhecimentos tradicionais e os da sociedade ocidental;
- V - articular a proposta pedagógica da escola indígena com a formação continuada de professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território;
- VI - elaborar currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão próprios; além da produção de materiais didáticos a partir de pesquisas desenvolvidas na e com as comunidades indígenas, que visem contemplar as especificidades culturais e linguísticas da comunidade, além dos conhecimentos e percursos históricos próprios de cada povo;
- VII - empreender projetos próprios de pesquisa, adotando-os como base fundamental para sua prática pedagógica, compreendendo a importância da pesquisa para uma prática pedagógica diferenciada e conectada com a realidade de seu povo e comunidade;
- VIII - contribuir para a manutenção e revitalização da língua materna, bem como para utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem e no uso social; e
- IX - proteger e manter os recursos naturais de seu território, bem como contribuir no processo de regularização fundiária, basal à garantia da sobrevivência cultural dos povos indígenas.

O egresso poderá atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio bem como na gestão escolar com eficiência e atender as demandas coletivas da escola indígena Guarani. Por fim, os alunos egressos do curso estarão também aptos a frequentar programas de pós-graduação, demanda já fortemente manifestada.

8 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Na discussão de uma escola diferenciada acentua-se a importância do papel do professor Guarani, que atua como problematizador e pesquisador nas escolas e nas coletividades, assim como, dinamizador proposições para as soluções, a partir da extensão. A sua atuação pedagógica deve estar, assim, comprometida com os diferentes interesses de sua comunidade, com a valorização da cultura e com a produção de novos conhecimentos, bem como sugestões para projetos de autonomia territorial para a comunidade.

Nesta perspectiva o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* tem o objetivo de construir diversas estratégias que se alinhe com o princípio da transdisciplinaridade e interculturalidade pretendida para ser um dos eixos transversais (território transfronteiras, reparações das graves violações de direitos, *teko porã*) que perpassam todos os temas contextuais, ou seja, toda a formação do cursista. Assim, este pode colaborar com a comunidade na definição de prioridades e na análise das problemáticas.

8.1 O estudo e a compreensão da realidade

O projeto prima por valorizar a realidade do aluno enquanto membro de uma comunidade Guarani com especificidades histórico-culturais, possibilitando através da práxis transdisciplinar maior proximidade entre a teoria e a prática na educação escolar indígena. É fundamental que o cursista desenvolva uma visão crítica e reflexiva de conjunto do seu processo histórico e que desenvolva a capacidade de leitura crítica da sua realidade e do mundo. Dessa maneira, compreender as diversas dinâmicas de seu povo, permitirá orientar sua formação e depois ou concomitantemente sua ação na comunidade, seja com trabalho pedagógico nas escolas, ou em outro âmbito da mesma. Levando-se em consideração as complexidades do mundo contemporâneo e das grandes contradições, uma compreensão entre o local e o global.

8.2 A construção de novos conhecimentos

O desafio teórico e metodológico para a definição do que deve ser a educação indígena específica, diferenciada, intercultural, bi/plurilíngue e comunitária está na definição de novos conteúdos curriculares, novas estratégias pedagógicas e de calendários apropriados, bem como no fortalecimento da relação escola comunidade. Tudo isso exige a criação de novos conceitos e formas de organizar a produção de conhecimentos, assim como, novas formas de pesquisar e de construção de novas estratégias metodológicas que favoreçam a interculturalidade na perspectiva da educação. Essa abordagem pedagógica põe à disposição dos cursistas um acervo de pesquisa que favorece a compreensão de seu potencial histórico, ao mesmo tempo, que busca diálogo com outras culturas e outras formas de pesquisa, com a finalidade última de produzir novos conhecimentos.

8.3 Enfoque das áreas de conhecimento

Devido a demanda para anos finais do ensino fundamental e ensino médio, optamos em priorizar o enfoque para esses anos. São os anos que pouco tem ou não tem professores Guarani nas escolas no território do *Yvy Mbyte*. Optamos também por duas áreas de concentração, uma ligada às Ciências Humanas e a outra nas Linguagens. São áreas que mais carecem dos conhecimentos tradicionais na sua formação. A escolha pela área de concentração é livre, cabendo ao/à estudante a opção. Cremos que por ser duas áreas de grande interesse haverá interessados para cada uma delas.

8.3.1 Ênfase em Ciências Humanas

As práticas dos estudos sociais e humanidades na América Latina têm discutido as problemáticas sociais de das áreas humanas, têm discutido as problemáticas sociais. Principalmente o que concerne à vida dos grupos sociais e o seu modo de vida, tendo em consideração os contextos históricos que formam cada um, neste caso das comunidades Guarani. O anterior estimula a construção de estratégias teóricas e analíticas que permitam

reconstruir a realidade a partir de uma leitura crítica do processo histórico e da construção de conhecimentos. Assim, nessa área de concentração o diálogo entre as ciências sociais e das humanidades, em conjunto com as ciências da educação, torna-se um importante instrumento para construção desse Curso.

8.3.2 Ênfase em Linguagens

As discussões nesta área de concentração demandam, obrigatoriamente, estudos sobre a situação linguística das sociedades envolvidas, os quais devem ser articulados com um trabalho de investigação das práticas de suas produções culturais e também seus usos nas práticas educacionais. Cabe ressaltar que quando pensamos nesta área de conhecimento não estamos partindo de uma concepção reducionista de identidades nacionais, mas de uma sociedade nacional que pressupõe a diferença, a pluriculturalidade e diversidade cultural em sua formação. O curso terá como objetivo contribuir para que a diversidade das línguas e das linguagens, das artes e literaturas para que sejam estudadas com mais profundidade com o intuito de manutenção e valorização.

É importante que o cursista e o professor formador entendam a história do contato e as diferentes estratégias para a assimilação e a integração destes povos à sociedade nacional e, ainda, as consequências advindas deste processo. Isso tudo é fundamental para que se possa analisar criticamente a situação linguística e para que sejam buscadas soluções para os problemas apontados. Em vista disso, a documentação e a análise do discurso devem ser articuladas com investigações de caráter etnológico, que passam a constituir campos fundamentais para os projetos de pesquisa.

Indubitavelmente, um programa de revitalização linguística deve ser um projeto que parta das próprias comunidades. Para tanto, é fundamental a criação de espaços públicos para a prática oral na língua indígena no próprio cotidiano. Isto não exime o curso da responsabilidade de colaborar na busca de estratégias que viabilizem a revitalização das línguas maternas. No processo de discussão com as comunidades e professores de língua indígena, surgiu a proposta de implantação de uma política de comunicação em língua indígena, a qual ainda precisa ser melhor elaborada. Pois isso dependerá dos povos indígenas implicados no Curso. O PPC deve

atentar para estas situações, valorizando as línguas indígenas ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo a língua indígena não contando com uma gramática estabelecida, os professores indígenas podem produzir, com a colaboração de professores linguistas, materiais, em caráter experimental, a serem discutidos e testados em parceria com a comunidade, estabelecendo assim o processo de discussão linguística e aprendizado da língua.

Uma das estratégias que foi ressaltada nas conversas com as comunidades indígenas é que o professor bilíngue e/ou multilíngue ocupará um lugar de destaque no processo e na valorização da língua materna, dentre outros aspectos, ocorrerá na nos temas textuais uma produção escrita dos cursistas, pesquisa de campo junto aos mais velhos e à comunidade, na tradução, quando possível, de textos utilizados nos cursos. Neste processo, podemos contar com os próprios professores indígenas cursistas que são falantes das línguas indígenas locais, cuja atuação interativa com os não falantes pode fortalecer o caráter multicultural do projeto.

8.3.3 O ensino da língua portuguesa e espanhola

Frequentemente, os cursistas se deparam com documentos escritos em diferentes linguagens (jurídica, jornalística, linguagem técnica de projetos, entre outros) e, por ocuparem o cargo de docente nas comunidades, geralmente são chamados para interpretar documentos deste tipo. Compreender e se apropriar destes códigos de linguagem é fundamental para que as comunidades indígenas garantam seus direitos e sua autonomia frente aos desafios.

Além dessa instrumentalização técnica, o ensino da língua portuguesa e espanhola deverá levar em consideração a situação linguística específica das populações indígenas em questão: há comunidades monolíngues, bilíngues e plurilíngues. Nestas últimas, são faladas, além das línguas Guarani o português e o espanhol, caso das regiões de fronteira.

A formação deve, assim, possibilitar a compreensão dessa diversidade linguístico-cultural. E com isso, espera-se que os cursistas desenvolvam o senso crítico e a capacidade de analisar textos de diversos gêneros discursivos. Além dos aspectos acima mencionados, este projeto pedagógico é também um projeto político que busca criar condições para que ocorra a valorização e a revitalização das línguas indígenas.

8.3.4 Artes

As linguagens humanas não estão restritas à linguagem verbal e escrita, como ocorre comumente nos sistemas tradicionais de ensino. A comunicação cotidiana se realiza por meio de diversas formas de linguagens, as mais das vezes não-verbais. No contexto das culturas indígenas envolvidas no programa, constata-se a existência de um rico e diversificado acervo artístico-cultural, concretizado na fabricação de armamentos, na confecção de cerâmicas, de adornos, de pinturas corporais, etc.

No caso dos povos com uma história mais intensa de contato, foram introduzidas muitas das expressões artísticas da sociedade não indígena. São exemplos disso os instrumentos musicais de corda, os hinos, algumas danças e músicas, etc. Por esta razão, muitas vezes, os rituais e a cultura material tradicional são desvalorizados enquanto expressão artística e passam, deste modo, a ser tratados como “folclore” ou “lendas”. Desconstruir este tipo de preconceito é um dos objetivos principais desta área de conhecimento.

Os conhecimentos tradicionais, mas também aqueles adquiridos a partir da situação de contato, são aspectos que devem ser pesquisados, como por exemplo o simbolismo e a musicalidade dos rituais, a coreografia das danças, os cantos xamânicos e os rituais da culinária, etc.

A sistematização desses conhecimentos poderá colaborar na produção de materiais específicos para as escolas indígenas, como livros de literatura indígena, a produção de programas de aprendizado de instrumentos musicais tradicionais, de cantos, de danças, etc. Além desses aspectos, o cursista deverá conhecer diversos estilos artísticos e culturais da sociedade nacional para que possam realizar análises críticas sobre a indústria cultural, bem como sobre o modo que é exercido o controle econômico e ideológico da produção artística. Deve-se também estudar, conforme salienta Chauí (1994) a maneira pela qual os meios de comunicação influenciam o processo de homogeneização cultural.

8.3.5 Literaturas

Há um questionamento se há uma literatura indígena, essa interrogação surge na cultura ocidental e da história indígena na mídia, na poesia, na prosa e nos livros didáticos. Ademais, a maioria das comunidades indígenas, como os presentes na tríplice fronteira, tem uma língua que é usada de forma exclusivamente oral, donde os contos, as histórias, os mitos, as poesias, e outros não se acostumam a repassar gramaticalmente, onde se questionaria que a literatura nestes povos não corresponderia ao aspecto gramatical, senão a oralidade. Por isso, faz-se importante desmistificar e fortalecer as especificidades da literatura indígena em meio ao processo de ocidentalização e reconhecer a existência dessa literatura, em meio a tantos “apagamentos” que rondam esse tema. O curso deve primar em pesquisar e colocar em relevância os pontos de confluência entre os diferentes saberes dos povos indígenas na América Latina. Dessa forma, é importante desconstruir estereótipos e repensar os preconceitos. Além disso, promover uma ampla discussão sobre a literatura indígena, que ainda é pouco estudada em seu aspecto contemporâneo (cotidiano) e, particularmente, em seus aspectos fronteiriços.

Assim, fortalecer as identidades, as resistências, deslocamentos, mito, história, diáspora e outras palavras andantes que configuram alguns termos possíveis de revelar a existência da literatura indígena contemporânea. Para tanto, construir estratégias pedagógicas para gerar a sua própria teoria. A literatura escrita dos povos indígenas pede que se leiam as várias faces de sua transversalidade, a começar pela estreita relação que mantém com a literatura de tradição oral, com a mescla cultural e outros aspectos fronteiriços que se manifestam na literatura estrangeira e, acentuadamente, no cenário da literatura latino-americana. O curso defende que a discussão em torno da existência dessa literatura esteja amplamente superada pelos povos indígenas.

8.4 Regime de Alternância

Os conteúdos das diferentes áreas serão trabalhados simultaneamente e integradamente, buscando uma relação entre os conhecimentos científicos e o cotidiano das comunidades. A teoria e a prática pedagógica deverão estar integradas ao longo de todo o período de formação do cursista, privilegiando uma construção transdisciplinar. As atividades de ensino e de

pesquisa deverão, deste modo, incorporar as estratégias pedagógicas dos diferentes campos de conhecimento.

Por se tratar de um curso que tem como público alvo a formação de professores em exercício, a formação de pesquisadores e a estreita vinculação com os saberes e práticas nos territórios o curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy MByte* prevê a pedagogia da alternância, assim composto por dois tempos: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo *Tekoha* (TT), apresentados a seguir:

8.4.1 Tempo Universidade

Períodos de formação presencial constituído de períodos intensivos de formação, com aulas que ocorrem na Unila ou na escola Guarani, desde que ofereça as condições estruturais e políticas/legais. Assim, faremos todos os esforços para considerar a possibilidade de algumas etapas do TU ocorrerem nas Terras Indígenas ou o mais próximo delas, a depender de possibilidades e viabilidades acordadas entre turmas, comunidades indígenas e a coordenação. Caracteriza-se por etapas intensivas divididas em dois momentos a depender da carga horária das disciplinas no semestre.

8.4.2 Tempo *Tekoha*

Período de formação nas comunidades, formalmente destinado a estudos orientados, projetos de pesquisa e de intervenção comunitária, que ocorre entre uma etapa presencial e outra. No Tempo *Tekoha*, a participação de sábios indígenas é um importante recurso para a aprendizagem. O TT ocorre com a supervisão de professores formadores. A cada TU será definido um tema gerador da pesquisa entre as disciplinas ofertadas de modo que a pesquisa no TT seja integrada e não fracionada. Serão acolhidas diferentes modalidades de produtos, os quais serão apresentados no final de cada semestre em seminário aberto à comunidade universitária e as comunidades Guarani.

A estrutura curricular está organizada em regime semestral, constituída, como anteriormente explicitado, por carga horária distribuída entre os tempos universidade e *Tekoha* em que o acadêmico deve ter frequência mínima de 75%. Cada semestre letivo é composto de etapas intensivas presenciais (duas etapas por semestre), com duração de no máximo quatro semanas. As etapas do TU ocorrem na UNILA, ou em Terras Indígenas, a depender das estratégias e condições políticas, pedagógicas, administrativas e orçamentárias.

O Tempo *Tekoha* é executado pelo estudante na própria comunidade indígena, mediante supervisão de professores e/ou monitores indicados pelo curso. Durante este período os alunos são orientados a realizar trabalhos de investigação, os quais deverão ser discutidos e definidos no âmbito das disciplinas Pesquisa-Ação Guarani I, II e III. Estas disciplinas contarão com professores responsáveis (possivelmente mais de um por semestre).

Para o Tempo *Tekoha* serão definidos temas transversais, possibilitando desenvolver, durante o referido tempo, um trabalho que englobe aspectos relacionados ao conjunto das disciplinas cursadas no semestre. Esta modificação exige um esforço conjunto por parte de professores, coordenação e alunos, no sentido de incrementar o entrosamento e a dinâmica entre cada um desses atores com o objetivo de evidenciar as possibilidades de articulação entre as diferentes disciplinas, conferindo uma ênfase especial à interdisciplinaridade. Neste caso, as apresentações individuais ou em equipe dos trabalhos Tempo *Tekoha* ocorreram duas vezes no semestre: a preliminar, entre as etapas um e dois do semestre, e a conclusiva, ao fim da última etapa do semestre.

Compõem ainda a estrutura curricular as já mencionadas Atividades Acadêmicas Complementares, a abarcar uma variedade de proposições, distribuídas em diferentes modalidades, como: seminários, exibição de filmes e debates, mesas redondas, viagens de campo, exposições, palestras, entre outros.

Essas atividades têm por finalidade oferecer aos acadêmicos indígenas oportunidades de enriquecimento curricular. Visam contribuir para a formação discente de maneira integral, oferecendo aos discentes ambientes culturalmente ricos e diversos, voltados para discussão de temas complementares e relacionados ao eixo norteador do curso. Em diferentes AACs a participação de sábios/especialistas indígenas é essencial.

8.5 Orientações permanentes

A partir de encontros programados com os professores e lideranças indígenas nas comunidades indígenas ou na Unila, as visitas serão necessárias para que se possa viabilizar a troca de conhecimentos, dirimir dúvidas, acentuar orientações sobre as formas de estudo e para a realização de avaliações. Também serão agendadas visitas programadas na Unila, quando o coordenador pedagógico do Curso e os professores formadores atenderão aos professores cursistas.

8.6 Presença de familiares e lideranças

O curso prevê a participação ativa dos sábios Guarani tanto nos tempos do curso (TU e TT), além das atividades acadêmicas culturais e nas ações de extensão. Também contaremos com a participação das comunidades nas atividades da extensão. É comum que no TU estudantes com filhos pequenos sejam apanhados dos mesmos. Esse tema será equacionado juntamente com os/as estudantes para que possam trazê-los ao TU. Avaliaremos juntos, e a partir do contexto, se criaremos espaço específico para os filhos, se contaremos com cuidadores e outras formas de equacionar. No momento o curso se compromete em garantir que essa presença seja considerada.

8.7 Curricularização da Extensão

A Constituição Federal de 1988 explicita, no artigo 207, que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p. 1). A LDB traz, em seu artigo 43, que “a educação superior tem por finalidade “VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996, p. 1).

O PNE 2014-2024, apresenta na Meta 12.7 o objetivo de “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para as áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, p. 1). Por fim, a Resolução n.º 7/2018/CNE/CES define o conceito, estabelece diretrizes, princípios e os parâmetros para o planejamento, registro e avaliação da Extensão em todo o ensino superior no país, e então a Extensão Universitária passa a ser uma política de Estado.

Além da Legislação Nacional, os marcos legais internos da Unila instituídos na Política de Extensão Universitária e no Regulamento da Extensão Universitária conferem legalidade à prática extensionista em nossa instituição. De modo a atender a meta 12.7 do PNE 2014-2024, e em acordo com a Resolução n.º 01/2021/COSUEN, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* entende a extensão como dimensão acadêmica que, de maneira especial, articula as atividades universitárias à comunidade indígena e comunidade escolar da educação básica. Constitui-se como processo educativo, cultural, científico e político que, articulado de modo indissociável com o ensino e a pesquisa, viabiliza e media a relação dialógica entre a universidade e a sociedade.

Neste sentido, baseando-se nas Diretrizes da Extensão: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; impacto na formação do estudante; e impacto na transformação social; nas normativas de Extensão da Unila (Política de Extensão Universitária da Unila - Resolução n.º 37/2021/Consun, Regulamento de Extensão Universitária da Unila - Resolução n.º 01/2022/CosueX, Regulamento da curricularização da extensão nos cursos de graduação da Unila - Resolução n.º 01/2021/Cosuen), na Resolução CNE/CP n.º 01/2015 e na Resolução CNE/CP n.º 02/2019, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* tem a extensão como parte constitutiva do curso, compondo grande parte das disciplinas obrigatórias.

O processo de inserção curricular da extensão se dará concomitante com Tempo *Tekoha*, permitindo uma atuação contínua e integrada à formação. As extensões e as intervenções na comunidade serão realizadas a partir do contexto socioeconômico e linguístico dos estudantes e dos conteúdos ministrados no Tempo Universidade. As ações serão orientadas

pelos docentes das disciplinas, em diálogo com a comunidade, prezando pelo protagonismo discente e vinculado aos projetos de pesquisas do curso, ou seja, uma atuação integrada que prima pela indissociabilidade - ensino, pesquisa e extensão - que articula e dialoga com iniciativas da própria comunidade, *Tekoha* e escolar. Cabe destacar a possibilidade de atuação junto a rede da Educação Básica, contribuindo na implementação da Lei nº 11.645/2008 com projetos e ações integradas.

As ações de extensão terão como público-alvo as comunidades indígenas Guarani e comunidades escolares de educação básica localizadas no território *Yvy Mbyte*, e serão destinadas à promoção e documentação dos saberes, culturas e línguas indígenas. No entanto, outros públicos poderão ser envolvidos de acordo com os objetivos da formação dos estudantes e as demandas da comunidade.

Tendo em vista a importância da extensão como princípio formativo para os(as) discentes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*, e sendo ela um requisito para integralização do curso, a carga horária de extensão será realizada na modalidade Disciplinas Mistas de Extensão e será ofertada a partir do 1º semestre, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Modalidade, carga horária e semestre de oferta/execução das atividades de extensão

Modalidade: Disciplina Mista de Extensão			
Ênfase em Ciências Humanas	Ênfase em Linguagens	Carga horária de extensão	Semestre de oferta
Língua Guarani I	Língua Guarani I	15 horas	1º
Mitologia e Cosmologia Guarani	Mitologia e Cosmologia Guarani	15 horas	1º
Pesquisa-Ação Guarani I	Pesquisa-Ação Guarani I	15 horas	1º
Língua Guarani II	Língua Guarani II	15 horas	2º
Pesquisa-Ação Guarani II	Pesquisa-Ação Guarani II	15 horas	2º
Direitos Indígenas I	Direitos Indígenas I	15 horas	3º
Língua Guarani III	Língua Guarani III	15 horas	3º
Pesquisa-Ação Guarani III	Pesquisa-Ação Guarani III	15 horas	3º
<i>Tekó Porã</i> - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver I	<i>Tekó Porã</i> - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver I	15 horas	3º
Arqueologia na Perspectiva Guarani	Arqueologia na Perspectiva Guarani	15 horas	4º

Direitos Indígenas II	Direitos Indígenas II	15 horas	4°
Língua Guarani IV	Língua Guarani IV	15 horas	4°
Tekó Porã - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver II	Tekó Porã - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver II	15 horas	4°
Patrimônio Material e Imaterial	Patrimônio Material e Imaterial	15 horas	5°
Uso de Tecnologias em Ambiente Escolar	Uso de Tecnologias em Ambiente Escolar	15 horas	5°
Cartografia Temática do Mundo Guarani	Cartografia Temática do mundo Guarani	15 horas	6°
Cartografia e Reconhecimento do Espaço Geográfico Guarani	Artes I	15 horas	6°
Território, Memória e Tempo	Literatura I	15 horas	6°
Práticas Corporais	Práticas Corporais	15 horas	7°
Biodiversidade e Sociodiversidade	Artes II	15 horas	7°
Práticas Produtivas Sustentáveis	Literatura II	15 horas	7°
A Escola em Ambientes de Povos Transfronteiriços	A Escola em Ambientes de Povos Transfronteiriços	15 horas	8°
Docência Multidisciplinar em Ciências Humanas	Docência Multidisciplinar em Linguagens	15 horas	8°
Elaboração de Materiais Educativos em Ciências Humanas	Elaboração de Materiais Educativos em Linguagens	15 horas	8°
Saúde Indígena Integral relacionada à Educação Inclusiva	Saúde Indígena Integral relacionada à Educação Inclusiva	15 horas	8°
Total		375 horas	

Fonte: Elaborado pela Comissão de Implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, com base na Resolução nº 01/2021/COSUEN.

8.8 Integração ensino, pesquisa e extensão

A pesquisa é um dos eixos metodológicos mais importantes do projeto de formação aqui apresentado porque, além de propiciar que o cursista se torne um pesquisador de sua própria realidade, permite que os conhecimentos produzidos pelas comunidades circulem na escola da própria comunidade. À medida que permite visualizar por meio da ótica e percepção vivenciais da sua aprendizagem, parte da sua formação ativa no curso permite a valorização dos conhecimentos tradicionais da sua comunidade. Isso porque, as produções de materiais educativos desenvolvidas no curso serão de autoria indígena, portanto, são legitimadas para um melhor entendimento de como contribuir para a solução da problemática da falta de materiais educativos específicos nas escolas indígenas, pois os cursistas têm acesso aos conhecimentos

que podem ser sistematizados para tal produção. E também nessa vertente a busca de novas formas de ‘pesquisar’ pode tornar-se uma maneira de construir pesquisas e metodologias interculturais que levam em consideração o diálogo intercultural entre as diversas epistemologias.

Esses materiais produzidos podem ser analisados e refletidos como catalisadores críticos do processo de criação e recriação cultural que se dá em meio à tensão entre as referências convencionais e as novas referências emergidas da experiência e do contexto indígena, além disso, o experimento de diversas tecnologias indígenas e não indígenas serão valiosas para essa produção que ganha um papel político fundamental “na organização e controle de sua própria maneira e seus próprios materiais para educar em suas escolas”.

Conhecer o cursista, a educação de sua comunidade e como funciona a escola, os recursos locais, torna-se, assim, fundamental para o enriquecimento do processo de formação. Reiteramos que neste contexto, os professores indígenas em formação terão papel fundamental como pesquisadores nas e das próprias comunidades. A sistematização e a análise destes conhecimentos farão parte do processo de formação.

A partir deste pressuposto, faz-se necessário a elaboração de diagnósticos de cada comunidade envolvida no projeto de formação a fim de facilitar o planejamento das ações pedagógicas tanto por parte do professor formador como também do cursista. Para tanto, conta-se com as informações já disponíveis nas literaturas pertinentes e nas vozes dos próprios cursistas e das comunidades, bem como com as discussões conjuntas que deem espaços de interlocução. É necessário criar e incentivar ambientes investigados para que os cursistas tenham acesso aos métodos de pesquisa e de instrumentos de análise e coleta de dados de maneira inovadora e, sobretudo, que desenvolvam o espírito investigativo.

Esses novos modos de pesquisar e criar metodologicamente novos instrumentos podem também contribuir para a elaboração de projetos de pesquisa permitindo entender a situação vivenciada, o estará registrando e sistematizando conhecimentos que poderão, tanto ser utilizados nas escolas indígenas, quanto subsidiar suas ações pedagógicas e outras ações na implementação de outros projetos das comunidades, como, por exemplo, projetos de autonomia territorial. Além disso, será de extrema importância esse espírito investigativo para que os

cursistas possam desenvolver seus Trabalhos de Conclusão de Curso e o Estágio Curricular Supervisionado.

O Curso terá como preocupação propor atividades formativas que instiguem o professor cursista a exercitar a habilidade de buscar, comparar, avaliar informações, formular hipóteses e propor resposta às questões levantadas. Por isto, foram pensados três semestres de Pesquisa-Ação (pesquisa e ação conjunta) e mais três semestres destinados a elaboração do TCC, que também estimularão a pesquisa nas *Tekoha* e a produção do conhecimento a partir da mesma, com a devolutiva às comunidades, sendo o produto final em diferentes modalidades.

A pesquisa é um dos eixos norteadores do Projeto Pedagógico do Curso, e estará presente no desenvolvimento de todas as matrizes, em especial ao desenvolvimento dos materiais educativos presentes em todos os temas contextuais. A investigação é, assim, concebida como parte indispensável do processo de formação do cursista. Os conhecimentos próprios terão lugar privilegiado no desenvolvimento das temáticas, sendo tomado como ponto de partida em todas as áreas, e cabe ao professor cursista, com apoio de um instrumental metodológico adequado, fazer o levantamento e analisá-los.

A partir do quinto semestre de formação, também terá que desenvolver seu estágio curricular supervisionado que é a observação, intervenção, validação dos materiais educativos do curso, dentre outros, e para isso, desenvolverá uma proposta pedagógica aliada a continuidade dos estudos com os materiais educativos já em desenvolvimento. E, no sétimo semestre de formação, o cursista apresentará um TCC. A preparação do trabalho constituirá um processo que decorre, a priori, do tema escolhido para o desenvolvido no seu estágio curricular supervisionado, quando os cursistas receberão orientações mais personalizadas sobre como desenvolver um TCC.

As comunidades participam desse processo como um todo e, em razão disso, os resultados das pesquisas, ou seja, os diferentes tipos de artefatos produzidos (vídeos, livros educativos, monografias, artigos, entre outros), deverão ser apresentados para que cada uma delas possa melhor compreender como os resultados obtidos podem ser empregados para elucidar seus problemas específicos.

8.9 Inserção dos conteúdos das Políticas Públicas de Educação nos Componentes

Ao buscarmos a constituição de uma formação inicial que prepare os professores no domínio de conhecimentos atinentes à sua área temos o entendimento de que tal formação deve ser permeada pelo vislumbre do desenvolvimento integral humano, em que a educação não está limitada à apropriação dos conhecimentos acadêmicos, mas se articulam no fazer educativo os conhecimentos específicos/acadêmicos com as questões sociais mais amplas em que figuram as políticas públicas de educação.

Tal compreensão remete à concepção de que as políticas públicas buscam a reparação histórica para e com grupos, entre os quais as pessoas que vivem em situação de vulnerabilidades em função de sua condição socioeconômica, de gênero, de etnia, de capacidades funcionais ou outros marcadores sociais, que foram limitados no acesso assim como na repartição da riqueza socialmente produzida que pressupõe tanto bens materiais quanto espirituais, dentre eles a educação, respeitando-se a diversidade e pluralidade sociais.

Nesta perspectiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) estabelecidas pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 2012, indicam a necessidade de ações de educação em direitos humanos e dispõe, no artigo 8º, que a educação em direitos humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais (BRASIL, 2012).

Esse entendimento é destacado no Parecer CNE/CP nº 4/2024 em que se demarca que as instituições de Ensino Superior, no caso específico a Unila, têm a responsabilidade pela formação de profissionais para uma sociedade que respeita e promove os direitos humanos “em perspectiva política, agregam novos fatores formativos que transcendem aspectos meramente cognitivos e técnicos, ampliando os horizontes das formações e, também sobre o papel dos docentes” (GATTI *et al.*, 2011, p. 74).

No que se refere à Educação Básica, campo de trabalho dos formados no curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, prevê dentre os conteúdos que devem ser trabalhados pelos docentes na Educação Básica, conforme § 9º do Art. 26, aqueles “[...] relativos aos direitos

humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos [...]”. Há ainda a indicação no Art. 26-A, de que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Amparados, também, pelo § 1º que indica:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008, s/p).

Desse modo, é com esse entendimento que organizamos o curso de formação de professores que ora apresentamos por meio deste PPC. Em que pese o fato de o curso de Licenciatura Intercultural Indígena centrar-se na formação de professores indígenas estes, assim como os demais licenciados, necessitam estar preparados já a partir da formação inicial para trabalharem os conteúdos relacionados às políticas públicas educacionais em sua diversidade, abrangendo a educação ambiental, educação em direitos humanos, a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme prevê a LDB de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Assim, os conteúdos supramencionados estarão presentes transversalmente nos conteúdos pertinentes a todos os componentes curriculares do curso, considerando-se, sobretudo, a especificidade do público-alvo a que se destina essa formação.

Para além dessa orientação que integra a organização dos componentes curriculares nas diferentes áreas de conhecimento, a composição curricular do curso, diferenciado em sua essência dos demais cursos de licenciatura por ter como público alvo o povo indígena, prevê componentes curriculares específicos que trarão as discussões sobre a educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, como pode se observar a partir da estrutura curricular do curso na perspectiva de uma formação integral e crítica.

8.10 Recursos didático-pedagógicos

Os recursos didático-pedagógicos serão selecionados de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*. Para que sejam atendidas as propostas do curso, serão utilizados recursos diversificados como materiais impressos de diferentes gêneros e áreas; materiais audiovisuais (filmes, *cd-roms* e documentários); materiais de autoria das próprias comunidades indígenas; visitas a laboratórios, museus, entre outros.

8.11 Quadro apresentando os grupos dos componentes curriculares

A matriz curricular do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* tem como fundamento a formação de professores e gestores em escolas indígenas e nos diferentes espaços da organização social das comunidades indígenas. Abarca também a formação para o atendimento de jovens e adultos inseridos nos processos de escolarização e as especificidades que caracterizam a prática pedagógica na educação especial.

As disciplinas dos cinco primeiros semestres serão comuns a todos os discentes. No transcorrer do 6º ao 8º semestre, os estudantes formarão turmas específicas no que se refere apenas às duas ênfases do curso Ciências Humanas e Linguagens, sendo que ao menos três disciplinas se manterão comuns a toda turma. A escolha de qual ênfase será cursada deve ser realizada no quinto semestre do curso, com a comunicação formal do estudante à Coordenação do Curso.

Este PPC, na composição da grade curricular, contempla o disposto na Resolução CNE/CP nº 2/2019 e no Parecer CNE/CP nº 4/2024, que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, no que se refere à distribuição da carga horária para fins de desenvolvimento das competências profissionais de licenciados em grupos de conhecimentos, conforme explicitado abaixo:

- a) Grupo I - Estudos de Formação Geral: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum à ação do docente; e

- b) Grupo II - Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional: conhecimentos pertinentes à área específica a ser ministrada (Ciências Humanas e Linguagens) e conhecimentos pedagógicos desta área;
- c) Grupo III - Estágio Curricular Supervisionado e Prática como Componente Curricular: conhecimentos articulados com o exercício no campo de atuação do professor e que ampliam e enriquecem sua atuação.

Cada um destes grupos congrega componentes curriculares que contemplam os conteúdos da área de conhecimento a ser ministrada pelo egresso, conteúdos pedagógicos e conteúdos que instrumentalizam a ação do profissional em formação, necessários ao desenvolvimento dos profissionais egressos do referido curso. Os três grupos, vistos de forma integrada, atendem ao previsto na Resolução CNE/CP nº 2/2019 e no Parecer CNE/CP nº 4/2024.

Nos Quadros 3 e 4 consta a distribuição dos componentes curriculares conforme os grupos já mencionados e de acordo com a ênfase do curso escolhida: Ciências Humanas e Linguagens.

Quadro 3: Grupos dos componentes curriculares da ênfase em Ciências Humanas

Grupo	Componentes Curriculares	Semestre de oferta	Carga horária teórica, prática e/ou de estágio	Carga horária PCC e/ou Extensão	Carga horária total
Grupo I - Estudos de Formação Geral (parte da carga horária de prática como componente curricular do Grupo III estão aqui distribuídas, conforme consta na Estrutura Curricular)	Fundamentos de América Latina I	1º	60	-	60
	Português/Espanhol Adicional Básico	1º	90	-	90
	Fundamentos de América Latina II	2º	60	-	60
	Introdução ao Pensamento Científico	2º	60	-	60
	Libras	2º	60	-	60
	Português/Espanhol Adicional Intermediário I	2º	90	-	90
	Ética e Ciência	3º	60	-	60
	Fundamentos de América Latina III	3º	30	-	30
	Fundamentos Didáticos e Metodologia do Ensino Intercultural	4º	60	30	90
	Optativa	4º	60	-	60
Teoria e Prática da Gestão Educacional e Escolar	5º	60	15	75	

	Políticas Públicas Educacionais	6º	60	15	75	
	Uso de Tecnologias em Ambiente Escolar	6º	45	15	60	
	A Escola em Ambientes de Povos Transfronteiriços	8º	45	15	60	
	TOTAL		840	90	930	
Grupo II - Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional (parte da carga horária de prática como componente curricular do Grupo III estão aqui distribuídas, conforme consta na Estrutura Curricular)	Língua Guarani I	1º	45	15	60	
	Mitologia e Cosmologia Guarani	1º	45	15	60	
	Pesquisa-Ação Guarani I	1º	30	30	60	
	Língua Guarani II	2º	45	15	60	
	Pesquisa-Ação Guarani II	2º	45	15	60	
	Direitos Indígenas I	3º	45	15	60	
	Pesquisa-Ação Guarani III	3º	45	15	60	
	Língua Guarani III	3º	45	15	60	
	Tekó Porã - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver I	3º	45	15	60	
	Arqueologia na Perspectiva Guarani	4º	45	15	60	
	Direitos Indígenas II	4º	60	15	75	
	Língua Guarani IV	4º	45	15	60	
	Tekó Porã - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver II	4º	45	15	60	
	Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa I	5º	60	0	60	
	Patrimônio Material e Imaterial	5º	45	15	60	
	Cartografia Temática do Mundo Guarani	6º	45	15	60	
	Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa II	6º	60	0	60	
	Cartografia e Reconhecimento do Espaço Geográfico Guarani	6º	45	15	60	
	Território, Memória e Tempo	6º	45	15	60	
	Práticas Corporais	7º	45	15	60	
	Biodiversidade e Sociodiversidade	7º	45	15	60	
	Práticas Produtivas Sustentáveis	7º	45	15	60	
	Trabalho de Conclusão de Curso	7º	90	0	90	
	Docência Multidisciplinar em Ciências Humanas	8º	45	15	60	
	Elaboração de Materiais Educativos em Ciências Humanas	8º	45	15	60	
	Saúde Indígena Integral relacionada à Educação Inclusiva	8º	45	15	60	
	Atividades Acadêmicas Complementares	-	0	0	255	
		TOTAL		1245	360	1860

Grupo III - Estágio Curricular Supervisionado e Prática como Componente Curricular	Estágio em Gestão Escolar	5º	105	-	105	
	Estágio I	6º	105	-	105	
	Estágio II	7º	105	-	105	
	Estágio III	8º	105	-	105	
	Prática como Componente Curricular	-	-	450	450	
	TOTAL		420	450	870	
Atividades Curriculares de Extensão	Língua Guarani I	1º	45	15	60	
	Mitologia e Cosmologia Guarani	1º	45	15	60	
	Pesquisa-Ação Guarani I	1º	30	15	60	
	Língua Guarani II	2º	45	15	60	
	Pesquisa-Ação Guarani II	2º	45	15	60	
	Direitos Indígenas I	3º	45	15	60	
	Língua Guarani III	3º	45	15	60	
	Pesquisa-Ação Guarani III	3º	45	15	60	
	Tekó Porã - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver I	3º	45	15	60	
	Arqueologia na Perspectiva Guarani	4º	45	15	60	
	Direitos Indígenas II	4º	30	15	45	
	Língua Guarani IV	4º	45	15	60	
	Tekó Porã - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver II	4º	45	15	60	
	Patrimônio Material e Imaterial	5º	45	15	60	
	Uso de Tecnologias em Ambiente Escolar	5º	45	15	60	
	Cartografia e Reconhecimento do Espaço Geográfico Guarani	6º	45	15	60	
	Cartografia Temática do Mundo Guarani	6º	45	15	60	
	Território, Memória e Tempo	6º	45	15	60	
	Biodiversidade e Sociodiversidade	7º	45	15	60	
	Práticas Corporais	7º	45	15	60	
	Práticas Produtivas Sustentáveis	7º	45	15	60	
	A Escola em Ambientes de Povos Transfronteiriços	8º	45	15	60	
	Docência Multidisciplinar em Ciências Humanas	8º	45	15	60	
	Elaboração de Materiais Educativos em Ciências Humanas	8º	45	15	60	
	Saúde Indígena Integral relacionada à Educação Inclusiva	8º	45	15	60	
		TOTAL		1095	375	1470

Legenda:

PCC - Prática como Componente Curricular

Fonte: Elaborado pela Comissão de Implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*.

Quadro 3: Núcleos dos componentes curriculares da ênfase em Linguagens

Grupo	Componentes Curriculares	Semestre de oferta	Carga horária teórica, prática e/ou de estágio	Carga horária PCC e/ou Extensão	Carga horária total	
Grupo I - Estudos de Formação Geral (parte da carga horária de prática como componente curricular do Grupo III estão aqui distribuídas, conforme consta na Estrutura Curricular)	Fundamentos de América Latina I	1º	60	-	60	
	Português/Espanhol Adicional Básico	1º	90	-	90	
	Fundamentos de América Latina II	2º	60	-	60	
	Introdução ao Pensamento Científico	2º	60	-	60	
	Libras	2º	60	-	60	
	Português/Espanhol Adicional Intermediário I	2º	90	-	90	
	Ética e Ciência	3º	60	-	60	
	Fundamentos de América Latina III	3º	30	-	30	
	Fundamentos Didáticos e Metodologia do Ensino Intercultural	4º	60	30	90	
	Optativa	4º	60	-	60	
	Teoria e Prática da Gestão Educacional e Escolar	5º	60	15	75	
	Políticas Públicas Educacionais	6º	60	15	75	
	Uso de Tecnologias em Ambiente Escolar	6º	45	15	60	
	A Escola em Ambientes de Povos Transfronteiriços	8º	45	15	60	
	TOTAL			840	90	930
	Grupo II - Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional (parte da carga horária de prática como componente curricular do Grupo III estão aqui distribuídas, conforme consta	Língua Guarani I	1º	45	15	60
Mitologia e Cosmologia Guarani		1º	45	15	60	
Pesquisa-Ação Guarani I		1º	30	30	60	
Língua Guarani II		2º	45	15	60	
Pesquisa-Ação Guarani II		2º	45	15	60	
Direitos Indígenas I		3º	45	15	60	
Língua Guarani III		3º	45	15	60	
Pesquisa-Ação Guarani III		3º	45	15	60	
<i>Tekó Porã</i> - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver I		3º	45	15	60	
Arqueologia na Perspectiva Guarani		4º	45	15	60	
Direitos Indígenas II		4º	60	15	75	
Língua Guarani IV	4º	45	15	60		
<i>Tekó Porã</i> - Uso do Território, Gestão	4º	45	15	60		

na Estrutura Curricular)	da Água, Sustentabilidade e Bem Viver II				
	Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa I	5º	60	0	60
	Patrimônio Material e Imaterial	5º	45	15	60
	Artes I	6º	45	15	60
	Cartografia Temática do Mundo Guarani	6º	45	15	60
	Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa II	6º	60	0	60
	Literatura I	6º	45	15	60
	Artes II	7º	45	15	60
	Literatura II	7º	45	15	60
	Práticas Corporais	7º	45	15	60
	Trabalho de Conclusão de Curso	7º	90	0	90
	Docência Multidisciplinar em Linguagens	8º	45	15	60
	Elaboração de Materiais Educativo em Linguagens	8º	45	15	60
	Saúde Indígena Integral relacionada à Educação Inclusiva	8º	45	15	60
	Atividades Acadêmicas Complementares	-	0	0	255
		TOTAL		1245	360
Grupo III - Estágio Curricular Supervisionado e Prática como Componente Curricular	Estágio em Gestão Escolar	5º	105	-	105
	Estágio I	6º	105	-	105
	Estágio II	7º	105	-	105
	Estágio III	8º	105	-	105
	Prática como Componente Curricular	-	-	450	450
	TOTAL		420	450	870
Atividades Curriculares de Extensão	Língua Guarani I	1º	45	15	60
	Mitologia e Cosmologia Guarani	1º	45	15	60
	Pesquisa-Ação Guarani I	1º	30	15	60
	Língua Guarani II	2º	45	15	60
	Pesquisa-Ação Guarani II	2º	45	15	60
	Direitos Indígenas I	3º	45	15	60
	Língua Guarani III	3º	45	15	60
	Pesquisa-Ação III	3º	45	15	60
	Tekó Porã - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver I	3º	45	15	60
	Arqueologia na Perspectiva Guarani	4º	45	15	60
	Direitos Indígenas II	4º	30	15	45
	Língua Guarani IV	4º	45	15	60

	Tekó Porã - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver II	4°	45	15	60
	Patrimônio Material e Imaterial	5°	45	15	60
	Uso de Tecnologias em Ambiente Escolar	5°	45	15	60
	Artes I	6°	45	15	60
	Cartografia Temática do Mundo Guarani	6°	45	15	60
	Literatura II	6°	45	15	60
	Artes II	7°	45	15	60
	Literatura II	7°	45	15	60
	Práticas Corporais	7°	45	15	60
	A Escola em Ambientes de Povos Transfronteiriços	8°	45	15	60
	Docência Multidisciplinar em Linguagens	8°	45	15	60
	Elaboração de Materiais Educativos em Linguagens	8°	45	15	60
	Saúde Indígena Integral relacionada à Educação Inclusiva	8°	45	15	60
	TOTAL		1095	375	1470

Legenda:

PCC - Prática como Componente Curricular

Fonte: Elaborado pela Comissão de Implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*.

8.12 Estrutura Curricular Geral

COMPONENTES CURRICULARES	PRÉ-REQUISITOS (P) / CORREQUISITOS (C)	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA					TOTAL
			TEÓRICA	PRÁTICA TÉCNICO- CIENTÍFICA	PRÁTICA DOS COMPONENTES CURRICULARES (Resolução CNE/CP n° 02/2019)	ESTÁGIO OBRIGATÓRIO	EXTENSÃO	
1º SEMESTRE								
Fundamentos de América Latina I	Não há	4	60	0	0	0	0	60
Língua Guarani I	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Pesquisa-Ação Guarani I	Não há	4	30	0	30	0	15	60
Português/Espanhol Adicional Básico	Não há	6	90	0	0	0	0	90
Mitologia e Cosmologia Guarani	Não há	4	45	0	15	0	15	60
TOTAL PARCIAL SEMESTRAL		22	270	0	60	0	45	330
2º SEMESTRE								
Fundamentos de América Latina II	Não há	4	60	0	0	0	0	60
Introdução ao Pensamento Científico	Não há	4	60	0	0	0	0	60
Libras	Não há	4	60	0	0	0	0	60
Língua Guarani II	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Pesquisa-Ação Guarani II	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Português/Espanhol Adicional Intermediário I	(P) Português/Espanhol Adicional Básico	6	90	0	0	0	0	90
TOTAL PARCIAL SEMESTRAL		26	360	0	30	0	30	390

3º SEMESTRE								
Direitos Indígenas I	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Ética e Ciência	Não há	4	60	0	0	0	0	60
Fundamentos de América Latina III	(P) Fundamentos da América Latina I e Fundamentos da América Latina II	2	30	0	0	0	0	30
Língua Guarani III	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Pesquisa-Ação Guarani III	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Tekó Porã - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver I	Não há	4	45	0	15	0	15	60
TOTAL PARCIAL SEMESTRAL		22	270	0	60	0	60	330
4º SEMESTRE								
Arqueologia na perspectiva Guarani	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Direitos Indígenas II	Não há	5	60	0	15	0	15	75
Fundamentos Didáticos e Metodologia de Ensino Intercultural	Não há	6	60	0	30	0	0	90
Língua Guarani IV	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Optativa	Não há	4	60	0	0	0	0	60
Tekó Porã - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver II	Não há	4	45	0	15	0	15	60
TOTAL PARCIAL SEMESTRAL		27	315	0	90	0	60	405
5º SEMESTRE								
Estágio em Gestão Escolar	Não há	7	30	0	0	75	0	105
Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa I	Não há	4	60	0	0	0	0	60
Patrimônio Material e Imaterial	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Políticas Públicas Educacionais	Não há	5	60	0	15	0	0	75
Teoria e Prática da Gestão Educacional e Escolar	Não há	5	60	0	15	0	0	75
Uso de Tecnologias em Ambiente Escolar	Não há	4	45	0	15	0	15	60
TOTAL PARCIAL SEMESTRAL		29	300	0	60	75	30	435
6º SEMESTRE								
Cartografia e Reconhecimento do Espaço Geográfico Guarani	Não há	4	45	0	15	0	15	60

Cartografia Temática do Mundo Guarani	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Estágio I	Estágio em Gestão Escolar	7	30	0	0	75	0	105
Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa II	Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa I	4	45	15	0	0	0	60
Território, Memória e Tempo	Não há	4	45	0	15	0	15	60
TOTAL PARCIAL SEMESTRAL		23	210	15	45	75	45	345
7º SEMESTRE								
Biodiversidade e Sociodiversidade	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Estágio II	(P) Estágio em Gestão Escolar e Estágio I	7	30	0	0	75	0	105
Práticas Corporais	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Práticas Produtivas Sustentáveis	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Trabalho de Conclusão de Curso	(P) Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa I e Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa II	6	0	90	0	0	0	90
TOTAL PARCIAL SEMESTRAL		25	165	90	45	75	45	375
8º SEMESTRE								
A Escola em Ambientes de Povos Transfronteiriços	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Docência Multidisciplinar em Ciências Humanas	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Elaboração de Materiais Educativos em Ciências Humanas	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Estágio III	(P) Estágio II	7	30	0	0	75	0	105
Saúde Indígena Integral relacionada à Educação Inclusiva	Não há	4	45	0	15	0	15	60
TOTAL PARCIAL SEMESTRAL		23	210	0	60	75	60	345
ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES								
ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES		17						255
ATIVIDADES CURRICULARES DE EXTENSÃO								
ATIVIDADES CURRICULARES DE EXTENSÃO		0						0
TOTAL DE COMPONENTES OPTATIVOS								
TOTAL DE COMPONENTES OPTATIVOS		4						60

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO		MÍNIMA EXIGIDA PELO MEC (HORA – RELÓGIO)							
3210		3200							
TOTAL CARGA HORÁRIA PRÁTICA DOS COMPONENTES CURRICULARES (HORA)	450	MÍNIMA EXIGIDA PELO MEC (HORA/RELÓGIO)						400	
TOTAL ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES (HORA)	255	MÍNIMA EXIGIDA PELO MEC (HORA/RELÓGIO)						200	
TOTAL ESTÁGIO OBRIGATÓRIO (HORA)	420	MÍNIMA EXIGIDA PELO MEC (HORA/RELÓGIO)						400	
TOTAL DE CARGA HORÁRIA DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO (HORA)	375	MÍNIMA EXIGIDA PELO MEC (HORA/RELÓGIO)						321	
DISCIPLINAS OFERTADAS PELO PRÓPRIO CURSO	PRÉ-REQUISITOS (P) / CORREQUISITOS (C)	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA (HORA-AULA)					EXTENSÃO	TOTAL
			TEÓRICA	PRÁTICA TÉCNICO- CIENTÍFICA	PRÁTICA DOS COMPONENTES CURRICULARES (Resolução CNE/CP n° 02/2019)	ESTÁGIO OBRIGATÓRIO			
História da Educação	Não há	4	60						60
Avaliação Educacional e da Aprendizagem	Não há	4	60						60



Ministério da Educação
Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Pró-Reitoria de Graduação



ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA – ÊNFASE EM LINGUAGENS

COMPONENTES CURRICULARES	PRÉ-REQUISITOS (P) / CORREQUISITOS (C)	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA					
			TEÓRICA	PRÁTICA TÉCNICO- CIENTÍFICA	PRÁTICA DOS COMPONENTES CURRICULARES (Resolução CNE/CP n° 02/2019)	ESTÁGIO OBRIGATÓRIO	EXTENSÃO	TOTAL
1º SEMESTRE								
Fundamentos de América Latina I	Não há	4	60	0	0	0	0	60
Língua Guarani I	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Pesquisa-Ação Guarani I	Não há	4	30	0	30	0	15	60
Português/Espanhol Adicional Básico	Não há	6	90	0	0	0	0	90
Mitologia e Cosmologia Guarani	Não há	4	45	0	15	0	15	60
TOTAL PARCIAL SEMESTRAL		22	270	0	60	0	45	330
2º SEMESTRE								
Fundamentos de América Latina II	Não há	4	60	0	0	0	0	60
Introdução ao Pensamento Científico	Não há	4	60	0	0	0	0	60
Português/Espanhol Adicional Intermediário I	(P) Português/Espanhol Adicional Básico	6	90	0	0	0	0	90
Libras	Não há	4	60	0	0	0	0	60
Língua Guarani II	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Pesquisa-Ação Guarani II	Não há	4	45	0	15	0	15	60
TOTAL PARCIAL SEMESTRAL		26	360	0	30	0	30	390
3º SEMESTRE								
Direitos Indígenas I	Não há	4	45	0	15	0	15	60

Ética e Ciência	Não há	4	60	0	0	0	0	60
Fundamentos de América Latina III	(P) Fundamentos da América Latina I e Fundamentos da América Latina II	2	30	0	0	0	0	30
Língua Guarani III	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Pesquisa-Ação Guarani III	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Tekó Porã - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver I	Não há	4	45	0	15	0	15	60
TOTAL PARCIAL SEMESTRAL		22	270	0	60	0	60	330
4º SEMESTRE								
Arqueologia na Perspectiva Guarani	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Direitos Indígenas II	Não há	5	60	0	15	0	15	75
Fundamentos Didáticos e Metodologia de Ensino Intercultural	Não há	6	60	0	30	0	0	90
Língua Guarani IV	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Optativa	Não há	4	60	0	0	0	0	60
Tekó Porã - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver I	Não há	4	45	0	15	0	15	60
TOTAL PARCIAL SEMESTRAL		27	315	0	90	0	60	405
5º SEMESTRE								
Estágio em Gestão Escolar	Não há	7	30	0	0	75	0	105
Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa I	Não há	4	60	0	0	0	0	60
Patrimônio Material e Imaterial	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Políticas Públicas Educacionais	Não há	5	60	0	15	0	0	75
Teoria e Prática da Gestão Educacional e Escolar	Não há	5	60	0	15	0	0	75
Uso de Tecnologias em Ambiente Escolar	Não há	4	45	0	15	0	15	60
TOTAL PARCIAL SEMESTRAL		29	300	0	60	75	30	435
6º SEMESTRE								
Artes I	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Cartografia Temática do Mundo Guarani	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Estágio I	Estágio em Gestão Escolar	7	30	0	0	75	0	105
Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa II	(P) Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa I	4	45	15	0	0	0	60

Literatura I	Não há	4	45	0	15	0	15	60
TOTAL PARCIAL SEMESTRAL		23	210	15	45	75	45	345
7º SEMESTRE								
Artes II	(P) Artes I	4	45	0	15	0	15	60
Estágio II	(P) Estágio em Gestão Escolar e Estágio I	7	30	0	0	75	0	105
Literatura II	(P) Literatura I	4	45	0	15	0	15	60
Práticas Corporais	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Trabalho de Conclusão de Curso	(P) Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa I e Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa II	6	0	90	0	0	0	90
TOTAL PARCIAL SEMESTRAL		25	165	90	45	75	45	375
8º SEMESTRE								
A Escola em Ambientes de Povos Transfronteiriços	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Docência Multidisciplinar em Linguagens	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Elaboração de Materiais Educativos em Linguagens	Não há	4	45	0	15	0	15	60
Estágio III	(P) Estágio II	7	30	0	0	75	0	105
Saúde Indígena Integral relacionada à Educação Inclusiva	Não há	4	45	0	15	0	15	60
TOTAL PARCIAL SEMESTRAL		23	210	0	60	75	60	345
ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES								
ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES		17						255
ATIVIDADES CURRICULARES DE EXTENSÃO								
ATIVIDADES CURRICULARES DE EXTENSÃO		0						0
TOTAL DE COMPONENTES OPTATIVOS								
TOTAL DE COMPONENTES OPTATIVOS		4						60
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO				MÍNIMA EXIGIDA PELO MEC (HORA – RELÓGIO)				
3210				3200				

TOTAL CARGA HORÁRIA PRÁTICA DOS COMPONENTES CURRICULARES (HORA)		450	MÍNIMA EXIGIDA PELO MEC (HORA/RELÓGIO)				400	
TOTAL ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES (HORA)		255	MÍNIMA EXIGIDA PELO MEC (HORA/RELÓGIO)				200	
TOTAL ESTÁGIO OBRIGATÓRIO (HORA)		420	MÍNIMA EXIGIDA PELO MEC (HORA/RELÓGIO)				400	
TOTAL DE CARGA HORÁRIA DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO (HORA)		375	MÍNIMA EXIGIDA PELO MEC (HORA/RELÓGIO)				321	
DISCIPLINAS OFERTADAS PELO PRÓPRIO CURSO	PRÉ-REQUISITOS (P) / CORREQUISITOS (C)	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA (HORA-AULA)					TOTAL
			TEÓRICA	PRÁTICA TÉCNICO- CIENTÍFICA	PRÁTICA DOS COMPONENTES CURRICULARES (Resolução CNE/CP nº 02/2019)	ESTÁGIO OBRIGATÓRIO	EXTENSÃO	
História da Educação	Não há	4	60				60	
Avaliação Educacional e da Aprendizagem	Não há	4	60				60	

8.12.1 Programa de Componentes

1º SEMESTRE			
NOME DO COMPONENTE: Espanhol Adicional Básico			
Carga Horária Total:	90	Total de Créditos:	6
Carga Horária Teórica:	90	Carga Horária Prática:	
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	-
<p>Ementa: Reconhecimento da diversidade linguístico-cultural latino-americana e introdução do aluno aos universos de expressão em língua espanhola.</p>			
<p>Objetivos: Promover o reconhecimento e valorização das variedades linguísticas em espanhol (orais e escritas, regionais, de gênero, de grupo social, de idade etc.), em interface com seu próprio idioma; desenvolver as competências linguísticas (fonético-fonológicas, morfosintáticas, lexicais, semânticas, textual discursivas) e interculturais para interação em situações cotidianas em diferentes contextos sociais e acadêmicos.</p>			
<p>Bibliografia Básica: DI TULLIO, A; MALCUORI, M. Gramática del Español para maestros y profesores del Uruguay. Montevideo: PROLEE, 2012. MATTE BON, Francisco. Gramática comunicativa del español: de la lengua a la idea: Tomo I. 2. ed. Madrid: Edelsa, 2012. PENNY, R. Variación y cambio en español. Versión esp. de Juan Sánchez Méndez (BRH, Estudios e Ensayos, 438) Madrid: Gredos, 2004.</p>			
<p>Bibliografia Complementar: ANTUNES, I. Gramática e o ensino de línguas. São Paulo: Parábola, 2007. CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas materna e estrangeira, plurilinguismo e tradução. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013. GIL-TORESANO, M. Agencia ELE Brasil. A1-A2. Madrid, SGEL, 2011. KRAVISKI, E. R. A. Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Letras – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná), Curitiba, 2007. MARTIN, Ivan Rodrigues. Síntesis: Curso de lengua española. 2. ed. São Paulo: Ática, 2014.</p>			
Pré-requisitos:	Não há		
Correquisitos:	Não há		
Oferta:	PARFOR		
Área:	Letras e Linguística		

NOME DO COMPONENTE: Fundamentos de América Latina I			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	60	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	-
Ementa: Estudar as principais questões vinculadas à integração da América Latina a partir de diferentes disciplinas e perspectivas a fim de que os alunos possam elaborar fundamentos críticos sobre a região, a serem utilizados durante seus cursos e vida profissional.			
Objetivo: Estudar a disjuntiva entre os processos de integração e desintegração como componentes contraditórios da História da América Latina.			
Bibliografia Básica: BETHEL, L. (org). História da América Latina . Volumes 1-7. EDUSP, Imprensa Oficial do Estado; Brasília, DF: FUNAG, 2001. CASAS, Alejandro. Pensamiento sobre integración y latinoamericanismo: orígenes y tendencias hasta 1930 . Bogotá: Ediciones Ántropos, 2007. ROUQUIE, Alain. O Extremo-Ocidente : introdução à América Latina. São Paulo: EDUSP, 1991.			
Bibliografia Complementar: CAPELATO, M. H. Multidões em cena . Propaganda política no varguismo e peronismo. Campinas: Papyrus, 1998. CARDOSO, F. H. e FALLETO, E. Dependência e Desenvolvimento em América Latina : ensaio de uma interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. DEVÉS VALDÉS, E. Del Ariel de Rodó a la Cepal (1900-1950) . Buenos Aires: Biblos, 2000. FERNÁNDEZ RETAMAR, R. Pensamiento de nuestra América : autorreflexiones y propuestas. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2006. FURTADO, C. Economia latino-americana, a formação histórica e problemas contemporâneos . Companhia das Letras, 2007.			
Pré-requisitos:	Não há		
Correquisitos:	Não há		
Oferta:	PARFOR		
Área:	Fundamentos de América Latina		

NOME DO COMPONENTE: Língua Guarani I			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
Ementa: Estudos sobre a língua escrita e oral Guarani e suas variantes dialetais.			

<p>Bibliografia Básica: MELIA, Bartomeu. Guarani ñe'ẽ; Paraguái: Gramática pedagógica para hablantes de guaraní. 2. ed. Assunção: Fe y Alegría, 2007. MOREIRA L.; PEDRO, A. Gramática de la lengua guaraní. Quito: Atlas Representacionces, 2010. TIBIRIÇA, Luiz Caldas. Dicionário Guarani Português. São Paulo: Traço, 1989.</p>	
<p>Bibliografia Complementar: DUARTE, Alba. Arte sagrado de la cultura Ava Guaraní. Asunción: Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura, 2010. GRIPIONI, Luís Donisete Benzi (org.) Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006. MELIA, Bartomeu. Educación indígena y alfabetización. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch", 2008. MELIÁ, Bartomeu. Mundo guaraní. Asunción: Paraguay. Ministerio de Relaciones Exteriores, 2006. RUIZ DE MONTROYA, Antonio. Tesoro de la lengua guaraní. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch", 2011.</p>	
Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Mitologia e Cosmologia Guarani			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
<p>Ementa: Estudo dos mitos, da cosmologia, dos símbolos, dos ritos e da noção do sagrado em culturas indígenas em especial dos Guarani, suas características e formas de transmissão, observando as possibilidades de sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem.</p>			
<p>Bibliografia Básica: CHAMORRO, Graciela. Decir el cuerpo: historia y etnografía del cuerpo en los pueblos guaraní. Assunção: Tiempo de Historia, 2009. MELIÀ, Bartomeu. El guarani: Experiência religiosa / Bartomeu Melià. - Asunción: Cepag, 1991. MELIA, Bartomeu; NAGEL, Liane Maria. Guaranies y jesuitas: En tiempo de las misiones: una bibliografía didáctica. Santo Ângelo, RS: CEPAG, 1995.</p>			
<p>Bibliografia Complementar: CADOGAN, León. Mil apellidos guaraníes: Aporte para el estudio de la onomástica Paraguaya. Asunción: Editorial Tiempo de Historia, 2005. GASKA, Henryk; REHNFELDT, Marilyn (Coord). Construyendo la educación</p>			

intercultural indígena: una propuesta para formación docente. Asunción: CEADUC, 2017.	
MELIÀ, Bartomeu. Mundo guaraní. Asunción: Paraguay. Ministerio de Relaciones Exteriores, 2006.	
MELIÀ, Bartomeu (Org). El comienzo de una utopía: IV centenario de la fundación de San Ignacio Guazú. Assunção: Cepag, 2010.	
MELIA, Bartomeu. Guaraníes y jesuítas: Ruinas de una civilización distinta. Asunción: Loyola, 1976.	
Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Pesquisa-Ação Guarani I			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	30	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	30
Ementa: Estudos e oficinas de projetos integrados ou individuais de pesquisa e ação em sua diversidade sociocultural, em articulação temática com núcleos e laboratórios de pesquisa da Unila, escolas e comunidades indígenas.			
Bibliografia Básica: MELIÀ, Bartomeu. Paraguay inventado [gravação de vídeo]; direção Marcelo Martinessi. - Assunção, c2010. RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989. THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2011.			
Bibliografia Complementar: CARAVIAS, José Luís; MUNARRIZ, Mikel, MELIÀ, Bartomeu. Em busca da "terra sem mal": movimentos camponeses no Paraguai, 1960-1980. [tradução, Luiz João Gaio; prólogo Pedro Casaldaliga]. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1987. MENDES, Tachizawa; GILDÁSIO, Takeshy. Como fazer monografia na prática. 12. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. MELIÀ, Bartomeu. Una nación: dos culturas. 4. ed. Asunción: Cepag, 1997. MONTENEGRO, Antonio Torres. História, Metodologia, Memória. São Paulo: Contexto, 2010. SANTOS, Antônio Raimundo dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento. 7ª ed., rev. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.			

Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Português Adicional Básico			
Carga Horária Total:	90	Total de Créditos:	6
Carga Horária Teórica:	90	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	-
Ementa: Reconhecimento da diversidade linguístico-cultural latino-americana e introdução do aluno aos universos de expressão em língua portuguesa brasileira.			
Objetivos: Promover o reconhecimento e valorização das variedades linguísticas em português (orais e escritas, regionais, de gênero, de grupo social, de idade etc.), em interface com seu próprio idioma; desenvolver as competências linguísticas (fonético-fonológicas, morfosintáticas, lexicais, semânticas, textual discursivas) e interculturais para interação em situações cotidianas em diferentes contextos sociais e acadêmicos.			
Bibliografia Básica: AZEREDO, J. C. de; OLIVEIRA NETO, G.; BRITO, A. M. Gramática Comparativa Houaiss: Quatro Línguas Românicas . Publifolha, 2011. MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. Diários de leitura para a revisão bibliográfica . São Paulo, SP: Parábola, 2010. RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil . São Paulo: Companhia das Letras, 2006.			
Bibliografia Complementar: CANCLINI, Nestor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade . Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. CRISTÓFARO SILVA, T. Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios . São Paulo, SP: Contexto, 2002. DELL'ISOLA, R. L. P.; ALMEIDA, M. J. A. Terra Brasil: curso de língua e cultura . Belo Horizonte, MG: UFMG, 2008. MENDES, E. (Coord.). Brasil Intercultural - Nível 2 . Buenos Aires, Argentina: Ed. Casa do Brasil, 2011. WIEDEMANN, Lyris; SCARAMUCCI, Matilde V. R. (Orgs./Eds.). Português pae meus pais que moram em outro estado retira Falantes de Espanhol-ensino e aquisição: artigos selecionados escritos em português e inglês/Portuguese por Spanish Speakers-teaching and acquisition: selected articles written in portuguese and english . Campinas, SP: Pontes, 2008.			
Pré-requisitos:	Não há		
Correquisitos:	Não há		
Oferta:	PARFOR		

Área:	Letras e Linguística
-------	----------------------

2º SEMESTRE

NOME DO COMPONENTE: Espanhol Adicional Intermediário I

Carga Horária Total:	90	Total de Créditos:	6
Carga Horária Teórica:	90	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	-

Ementa: Aprofundamento do estudo de aspectos fonéticos, gramaticais, lexicais e discursivos para a interação oral e escrita, em diversos contextos sociais e acadêmicos em espanhol.

Objetivos: Desenvolver as competências linguísticas (fonético-fonológicas, morfossintáticas, lexicais, semânticas, textual-discursivas) e interculturais para interação na língua adicional com maior grau de complexidade, em contextos menos familiares e acadêmicos.

Bibliografia Básica:

AUTIERI, B. *et al.* **Voces del sur 2**. Nivel Intermedio. Buenos Aires: Voces del Sur, 2004.
 MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC, 2002.
 VILLANUEVA, M. L.; NAVARRO, I. (eds.). **Los estilos de aprendizaje de lenguas**. Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I, 1997.

Bibliografia Complementar:

CASSANY, Daniel. **Describir el escribir: cómo se aprende a escribir**. Barcelona: Paidós, 2015.
 MARIN, M. **Una gramática para todos**. Buenos Aires: Voz Activa, 2008.
 MARTIN, Ivan Rodrigues. **Síntesis: Curso de lengua española**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2014.
 MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Qué español enseñar**. 2. ed. Madrid: Arco Libros, 2007.
 ORTEGA, G.; ROCHEL, G. **Dificultades del español**. Ariel: Barcelona, 1995.

Pré-requisitos:	Espanhol Adicional Básico
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR
Área:	Letras e Linguística

NOME DO COMPONENTE: Fundamentos de América Latina II

Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	60	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como	-

		Componente Curricular: *	
<p>Ementa: Estudar as principais questões vinculadas à integração da América Latina a partir de diferentes disciplinas e perspectivas a fim de que os alunos possam elaborar fundamentos críticos sobre a região, a serem utilizados durante seus cursos e vida profissional.</p>			
<p>Objetivo: Conhecer a diversidade territorial, econômica, cultural e social na região latino-americana, tendo como objetivo analisar as diversas formas de integração. Propiciar espaços de interlocução, tendo como objetivo analisar as trajetórias, experiências de vida e visões de mundo dos estudantes.</p>			
<p>Bibliografia Básica: CANCLINI, Néstor. García Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2013. FREYRE, G. Americanidade e Latinidade da América Latina e outros textos afins. Brasília: Ed. UNB, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003. VASCONCELOS, J. La Raza Cósmica. Misión de la raza iberoamericana. Barcelona: A. M. Librería, 1926.</p>			
<p>Bibliografia Complementar: CASTAÑO, P. América Latina y la producción transnacional de sus imágenes y representaciones. Algunas perspectivas preliminares. <i>In</i>: MATO, Daniel; MALDONADO FERMPÍN (orgs.). Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización: perspectivas latinoamericanas. p. 213-232. Buenos Aires: CLACSO, 2007. COUTO, M. A fronteira da cultura. Assoc. Moçambicana de Economistas, 2003. GERTZ, C. Arte como um sistema cultural. <i>In</i>: GERTZ, C. O saber local: novos ensaios em Antropologia interpretativa, p. 142-181. Petrópolis: Vozes, 1997. HOPENHAYN, M. El debate posmoderno y la cultura del desarrollo en América Latina. <i>In</i>: HOPENHAYN, M. Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina. FCE, 1995. ORTIZ, R. América Latina. De la modernidad incompleta a la modernidad-mundo. Nueva Sociedad, n. 166, p. 44-61, 2000.</p>			
Pré-requisitos:	Não há		
Correquisitos:	Não há		
Oferta:	PARFOR		
Área:	Fundamentos de América Latina		

NOME DO COMPONENTE: Introdução ao Pensamento Científico			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	60	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	-
<p>Ementa: Reflexão filosófica sobre o processo de construção do conhecimento. Especificidades do conhecimento científico: relações entre epistemologia e metodologia.</p>			

Verdade, validade, confiabilidade, conceitos e representações. Ciências naturais e ciências sociais. Habilidades críticas e argumentativas e a qualidade da produção científica. A integração latino-americana por meio do conhecimento crítico e compartilhado.	
Objetivos: Diferenciar o conhecimento científico de outras formas de saber; Comparar os critérios de cientificidade empregados nas ciências naturais e sociais; Desenvolver habilidades críticas e argumentativas como exercício fundamental do fazer científico; Entender o conhecimento crítico enquanto meio para a integração latino-americana.	
Bibliografia Básica: KOYRÉ, Alexandre. Estudos de história do pensamento científico . 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. LANDER, Edgardo; CASTRO-GÓMEZ, Santiago (orgs). A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas . Buenos Aires: CLACSO, 2005. LEHRER, K; PAPPAS, G.; CORMAN, D. Introducción a los problemas y argumentos filosóficos . Ciudad de México: Editorial UNAM, 2005.	
Bibliografia Complementar: BUNGE, M. La investigación científica - Su estrategia y su filosofía . Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2000. BURKE, Peter. Uma história social do conhecimento . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. CASSIRER, E. El problema del conocimiento en la Filosofía y en la ciencia moderna . Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1979. VOLPATO, Gilson. Ciência: da Filosofia à publicação . São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, Ed Scripta, 2007. WESTON, Anthony. A construção do argumento . São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.	
Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR
Área:	Filosofia

NOME DO COMPONENTE: Libras			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	60	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	-
Ementa: Estudos da relação da história da surdez com a Língua de Sinais, análise dos princípios e leis que enfatizam a inclusão da Língua de Sinais nos cursos de formação docente; apresentação das novas investigações teóricas acerca do bilinguismo, identidades e culturas			

surdas; as especificidades da construção da linguagem, leitura e produção textual dos educandos surdos; os princípios básicos da língua de sinais, o processo de construção da leitura e escrita de sinais e produção literária em língua de sinais.

Bibliografia Básica:

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Müller de. **Curso de LIBRAS 1: iniciante**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2010.

Bibliografia Complementar:

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. **Proposta curricular para deficientes auditivos: manual do professor: didática especial**. Brasília: MEC, 1979.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 23 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o artigo 18 da lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

GARCIA, Ramirez; ALEJANDRO, Rafael; MASUTTI, Maria Lucia. **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

GESSER, Audrei. **Libras? que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. São Paulo: Cortez, 1995.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Leodenir. **Linguística aplicada à língua de sinais brasileira**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC. SEESP, 2004.

SUMAIO, PRISCILLA A. **Sinalizando com os Terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos**. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara, 2014.

Pré-requisitos:

Não há

Correquisitos:

Não há

Oferta:

PARFOR

Área:

Educação

NOME DO COMPONENTE: Língua Guarani II			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
Ementa: Estudo dos fundamentos da escrita e do processo oral e de escrita da língua Guarani			
Bibliografia Básica: MELIA, Bartomeu. Guarani ñe'ẽ; Paraguái: Gramática pedagógica para hablantes de guaraní. 2. ed. Assunção: Fe y Alegría, 2007. RESTIVO, Paulo. Vocabulario de la lengua guarani. Stuttgart: Aedibus Guilielmi Kohlhammer, 1893. RUIZ DE MONTOYA, Antonio. Tesoro de la lengua guaraní. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch", 2011.			
Bibliografia Complementar: BONAMIGO, Zélia Maria. A economia dos MBYA-Guaranis: trocas entre homens e entre deuses na ilha da Cotíngua, em Paranaguá - PR. Curitiba: Imprensa Oficial, 2009. FERREIRA, Moacyr Costa. Dicionário morfológico Tupi-Guarani. 3. ed. São Paulo: Edicon, 2007. 174 p. ISBN: 8529001222. MELIA, Bartomeu. Educación indígena y alfabetización. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch", 2008. NAVARRO, Eduardo de Almeida. Método moderno de tupi antigo: a língua do Brasil dos primeiros séculos. 3. ed. rev. e aperf. São Paulo: Global, 2005. 463 p. ISBN: 8526010581 SCHADEN, Egon. Aspectos fundamentais da cultura guaraní. São Paulo Editora EPU, Universidade de São Paulo, 1974.			
Pré-requisitos:	Não há		
Correquisitos:	Não há		
Oferta:	PARFOR		

NOME DO COMPONENTE: Pesquisa-Ação Guarani II			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	30	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
Ementa: Socialização e aprofundamento dos estudos e oficinas de projetos integrados ou individuais de pesquisa e ação desenvolvidos ao longo do semestre.			
Bibliografia Básica: MENDES, Tachizawa; GILDÁSIO, Takeshy. Como fazer monografia na prática. 12. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.			

<p>RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.</p> <p>SANTOS, Antônio Raimundo dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento. 7ª ed., rev. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.</p>	
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>CARAVIAS, José Luís; MUNARRIZ, Mikel, MELIÀ, Bartomeu. Em busca da "terra sem mal": movimentos camponeses no Paraguai, 1960-1980. [tradução, Luiz João Gaio; prólogo Pedro Casaldaliga]. - São Paulo, SP: Edições Loyola, 1987.</p> <p>MELIÀ, Bartomeu. Una nación: dos culturas. 4. ed. Asunción: Cepag, 1997.</p> <p>MELIÀ, Bartomeu. Paraguay inventado [gravação de vídeo]; direção Marcelo Martinessi. - Assunción, c2010.</p> <p>MONTENEGRO, Antonio Torres. História, Metodologia, Memória. São Paulo: Contexto, 2010.</p> <p>THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ED. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2011.</p>	
Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Português Adicional Intermediário I			
Carga Horária Total:	90	Total de Créditos:	6
Carga Horária Teórica:	90	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	-
<p>Ementa: Aprofundamento do estudo de aspectos fonéticos, gramaticais, lexicais e discursivos para a interação oral e escrita, em diversos contextos sociais e acadêmicos em português.</p>			
<p>Objetivos: Desenvolver as competências linguísticas (fonético-fonológicas, morfossintáticas, lexicais, semânticas, textual-discursivas) e interculturais para interação na língua adicional com maior grau de complexidade, em contextos menos familiares e acadêmicos.</p>			
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>FARACO, C. Alberto. Português: 1. série : Língua e cultura, ensino médio. 2. ed. Curitiba: Base, 2010.</p> <p>MENDES, E. (coord.). Brasil Intercultural – nível 2. Buenos Aires, Argentina: Ed. Casa do Brasil, 2011.</p> <p>ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.</p>			
Bibliografia Complementar:			

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

AZEREDO, J. C. de; OLIVEIRA NETO, G.; BRITO, A. M. **Gramática Comparativa Houaiss: Quatro Línguas Românicas**. São Paulo: Publifolha, 2011.

CASTILHO, Ataliba de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MASIP, V. **Gramática do português como língua estrangeira**. Fonologia, ortografia e morfossintaxe. São Paulo: EPU, 2000.

Pré-requisitos:	Português Adicional Básico
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR
Área:	Letras e Linguística

3º SEMESTRE

NOME DO COMPONENTE: Direitos Indígenas I			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
<p>Ementa: Estudo do direito consuetudinário/costumeiro Guarani e da legislação indigenista no Brasil, Argentina e Paraguai e suas transformações após as Constituições Federais/Nacionais) (BR, 1988; PY 1992; AR, 1994).</p>			
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>COPETTI, Saionara do Amaral. Os povos indígenas no cenário nacional: dos conflitos entre o Direito Positivo Brasileiro e o Direito Consuetudinário indígena. 2017. 96 p. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), 2017. https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/2007</p> <p>BOLIVIA post-constituyente: Tierra, territorio y autonomías indígenas: Memoria del Seminario Internacional, La Paz 26, 27 y 28 de octubre 2009. La Paz: Fundación Tierra, 2009.</p> <p>CUNHA, Manuela Carneiro da; BARBOSA, Samuel Rodrigues (org). Direitos dos povos indígenas em disputa. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2018.</p>			
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>ARIZA, Libardo José. Derecho, saber e identidad indígena. Bogotá: Universidad de Los Andes, 2009.</p>			

<p>CARDOZO, Hugo Javier Pereira; RAMOS FILHO, Eraldo da Silva; PINTO HERRERA, Angelita (Coord). Defensa del territorio, la cultura y la vida ante el avance extractivista: una perspectiva desde América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2022.</p> <p>FERNANDES, Rosa M. C; DOMINGOS, Angélica (org). Políticas Indigenistas: contribuições para afirmação e defesa dos direitos indígenas. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2020.</p> <p>PONTES, Ana Lúcia de Moura; MACHADO, Felipe Rangel de Souza; SANTOS, Ricardo Ventura (org). Políticas Antes da Política de Saúde Indígena. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021.</p> <p>SCHADEN, Egon. Aspectos fundamentais da cultura guaraní. 3. ed. São Paulo, SP: EPU, 1974.</p>	
Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Ética e Ciência			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	60	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	-
<p>Ementa: Problemas decorrentes do modelo societário. Exame da relação entre produção científica, desenvolvimento tecnológico e problemas éticos. Justiça e valor social da ciência. A descolonização epistêmica na América Latina. Propostas para os dilemas éticos da atualidade na produção e uso do conhecimento.</p>			
<p>Objetivos: Analisar o surgimento de problemas éticos a partir da produção científica e tecnológica; Examinar problemas éticos implicados em modelos societários; Avaliar o valor social da ciência e sua relação com a justiça; Discutir propostas para os dilemas éticos atuais; Debater o processo de descolonização epistêmica na América Latina quanto à ética.</p>			
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.</p> <p>FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France, 1975-1976. 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2010.</p> <p>MIGNOLO, W. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.</p>			

Bibliografia Complementar: ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos . Rio de Janeiro: Zahar, 1994. HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade . Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. ROIG, A. Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano . México: Fondo de Cultura Económica, 1981. TAVOLARO, Sergio Barreira de Faria. Movimento ambientalista e modernidade: sociabilidade, risco e moral . São Paulo: Annablume, 2001. ZEA, Leopoldo. Discurso desde a marginalização e a barbárie: a filosofia latino-americana como filosofia pura e simplesmente . Rio de Janeiro: Garamond, 2005.	
Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR
Área:	Filosofia

NOME DO COMPONENTE: Fundamentos de América Latina III			
Carga Horária Total:	30	Total de Créditos:	2
Carga Horária Teórica:	30	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	-
Ementa: Estudar as principais questões vinculadas à integração da América Latina a partir de diferentes disciplinas e perspectivas a fim de que os alunos possam elaborar fundamentos críticos sobre a região, a serem utilizados durante seus cursos e vida profissional.			
Objetivos: Analisar as especificidades do modelo de desenvolvimento dos diferentes países da América Latina a luz de quatro eixos temáticos: cidade, campo, infraestrutura e meio ambiente.			
Bibliografia Básica: FERNANDES, E. Regularização de Assentamentos Informais na América Latina . Cambridge: Lincoln Institute of Land Policy, 2011. LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade . 5. ed. São Paulo: Centauro, 2013. MARTÍNEZ ALIER, Juan. O ecologismo dos pobres: Conflitos ambientais e linguagens de valoração . 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.			
Bibliografia Complementar: BODAZAR, L. L. B.; BONO, L. M. Los proyectos de infraestructura sudamericana frente a la crisis financiera internacional. Revista Relaciones Internacionales , Instituto de Relaciones Internacionales - Buenos Aires, v. 18, n. 36, p. 1-15, 2009. GORELIK, A. A Produção da "cidade latino-americana". Tempo Social , v. 17, p. 111-133,			

2005. ROLNIK, R. Planejamento urbano nos anos 90: novas perspectivas para velhos temas. <i>In</i> : RIBEIRO, L.C.Q.; SANTOS JÚNIOR, O. A. Globalização, fragmentação e reforma urbana - o futuro das cidades brasileiras na crise. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. SMOLKA, M.; MULLAHY, L. (Ed.). Perspectivas Urbanas : temas críticos em política de solo na América Latina. Cambridge: Lincoln Institute of Land Policy, 2007. SUZUKI, J. C. Questão agrária na América Latina: renda capitalizada como instrumento de leitura da dinâmica sócio-espacial. <i>In</i> : LEMOS, Amalia Inés Geraiges; ARROYO, Mónica Arroyo; SILVEIRA, María Laura. América latina : Cidade, campo e turismo. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, 2006.	
Pré-requisitos:	Fundamentos de América Latina I e II
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR
Área:	Fundamentos de América Latina

NOME DO COMPONENTE: Língua Guarani III			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
Ementa: Estudo da política linguística, das influências da Língua Guarani sobre a Língua Português-Brasileira e das estratégias para a sua manutenção e revitalização.			
Bibliografia Básica: ÂLCANTARA, Gustavo Kenner (org.). AVÁ-GUARANI : a construção de Itaipu e os direitos territoriais. Brasília: ESMPU, 2019. NAVARRO, Eduardo de Almeida. Método moderno de tupi antigo : a língua do Brasil dos primeiros séculos. 3. ed. rev. e aperf. São Paulo: Global, 2005. MELIA, Bartomeu. Educación indígena y alfabetización . Asunción: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch", 2008.			
Bibliografia Complementar: BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 . Disponível em: http://www.planalto.gov.br . Acesso em 10 maio de 2009. BRASIL. Lei n.º 9.394 , de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 2009. OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Identidade e interculturalidade : história e arte guarani. 2. ed. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2013.			

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de; MAMED, Daniele de Ouro; CALEIRO, Manuel Munhoz; BERGOLD, Raul Cezar. Os Avá-guarani no Oeste do Paraná: (re)existência em Tekoha Guassu Guavira . Curitiba: Letra da Lei, 2016.	
TIBIRIÇA, Luiz Caldas. Dicionário Guarani Português . São Paulo: Traço, 1989.	
Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Pesquisa-Ação Guarani III			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
Ementa: Estudos e oficinas de projetos integrados ou individuais de pesquisa e ação em sua diversidade sociocultural, em articulação temática com núcleos e laboratórios de pesquisa da Unila, escolas e comunidades indígenas.			
Bibliografia Básica: MENDES, Tachizawa; GILDÁSIO, Takeshy. Como fazer monografia na prática . 12. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica . 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989. SANTOS, Antônio Raimundo dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento . 7ª ed., rev. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.			
Bibliografia Complementar: CARAVIAS, José Luís; MUNARRIZ, Mikel, MELIÀ, Bartomeu. Em busca da "terra sem mal": movimentos camponeses no Paraguai, 1960-1980 . [tradução, Luiz João Gaio; prólogo Pedro Casaldaliga]. - São Paulo, SP: Edições Loyola, 1987. MELIÀ, Bartomeu. Paraguay inventado [gravação de vídeo]; direção Marcelo Martinessi. Assunción, c2010. MELIÀ, Bartomeu. Una nación: dos culturas . 4. ed. Asunción: Cepag, 1997. MONTENEGRO, Antonio Torres. História, Metodologia, Memória . São Paulo: Contexto, 2010. THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação . 18. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2011.			
Pré-requisitos:	Não há		

Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Tekó porã - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver I			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
Ementa: Tekó Porã no universo Guarani a partir de suas mitologias e cosmologias estabelecendo conexões entre as diferentes temporalidades apontando para a sustentabilidade autônoma no contexto pré-colonial.			
Bibliografia Básica: ACOSTA, Alberto. O bem viver : uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária Elefante, 2016. KOPENAWA, Davi. & ALBERT, Bruce. A queda do céu : palavras de um xamã yanomami. Tradução de B. Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. PAMPÍN, María Fernanda; VOMMARO, Pablo (Dir). Ambiente, cambio climático y buen vivir en América Latina y el Caribe . Buenos Aires: CLACSO, 2022.			
Bibliografia Complementar: BONAMIGO, Zélia Maria. A economia dos MBYA-Guaranis : trocas entre homens e entre deuses na ilha da Cotinga, em Paranaguá - PR. Curitiba: Imprensa Oficial, 2009. BRIGHENTI, Clovis Antonio. Estrangeiros na própria terra : Presença Guarani e Estados Nacionais. Florianópolis: EdUFSC, 2010. CALZADA BENZA, Jose. 143 frutales nativos . Lima: Universidad Nacional Agraria La Molina, 1993. MAZZAROLLO, Juvêncio. A taipa da injustiça : esbanjamento econômico, drama social e holocausto ecológico em Itaipu. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: CPT Loyola, 2003. SCHADEN, Egon. Aspectos fundamentais da cultura guaraní . 3. ed. São Paulo, SP: EPU, 1974.			
Pré-requisitos:	Não há		
Correquisitos:	Não há		
Oferta:	PARFOR		

4º SEMESTRE

NOME DO COMPONENTE: Arqueologia na Perspectiva Guarani			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
<p>Ementa: Estudo da ocupação Guarani, rotas de migrações e mobilidade no continente americano e suas abordagens teóricas.</p>			
<p>Bibliografia Básica: OOSTERBEEK, Luís. Arqueologia da paisagem no sul do Brasil: Contributos. Erechim: Habilis, 2009. PIÑA CHÁN, Román. Historia, arqueologia y arte prehispanico. México: Fondo de Cultura Económica, 1994. SILVA, Fabíola Andréa. Etnografando a arqueologia: dado etnográfico, prática etnográfica e conhecimento arqueológico. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, 2024.</p>			
<p>Bibliografia Complementar: BASTOS, Rossano Lopes; BRUHNS, Katianne; TEIXEIRA, Adriana. A arqueologia na ótica institucional: IPHAN, contrato e sociedade. Erechim, RS: Habilis, 2007. FUNARI, Pedro Paulo A. Arqueologia e patrimônio. Erechim, RS: Habilis, 2007. LARRAÍN BARROS, Horácio. Demografia e assentamentos indígenas II . Quito: Instituto Otavaleño de Antropologia, 2021. MELIÀ, Bartomeu. Mundo Guarani. Asunción: BID; Ministerio de hacienda. 2011. SCHADEN, Egon. Aspectos fundamentais da cultura guaraní. 3. ed. São Paulo, SP: EPU, 1974.</p>			
Pré-requisitos:	Não há		
Correquisitos:	Não há		
Oferta:	PARFOR		

NOME DO COMPONENTE: Direitos Indígenas II			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-

Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
<p>Ementa: Estudo da legislação indigenista internacional e sua influência na legislação nacional e dos direitos indígenas nas novas constituições latino-americanas. Estudo dos conceitos e princípios do direito ambiental, da legislação para a gestão de terras indígenas.</p>			
<p>Bibliografia Básica: ARIZA, Libardo José. Derecho, saber e identidad indígena. Bogotá: Universidad de Los Andes, 2009. BOLIVIA post-constituyente: Tierra, territorio y autonomías indígenas: Memoria del Seminario Internacional, La Paz 26, 27 y 28 de octubre 2009. La Paz: Fundación Tierra, 2009. CUNHA, Manuela Carneiro da; BARBOSA, Samuel Rodrigues (orgs.). Direitos dos povos indígenas em disputa. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2018.</p>			
<p>Bibliografia Complementar: ALCÂNTARA, Gustavo Kenner (org.). Avá-Guarani: a construção de Itaipu e os direitos territoriais. Brasília: ESMPU, 2019. CARDOZO, Hugo Javier Pereira; RAMOS FILHO, Eraldo da Silva; PINTO HERRERA, Angelita (Coord). Defensa del territorio, la cultura y la vida ante el avance extractivista: una perspectiva desde América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2022. FERNANDES, Rosa M. C; DOMINGOS, Angélica (Org). Políticas Indigenistas: contribuições para afirmação e defesa dos direitos indígenas. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2020. PONTES, Ana Lúcia de Moura; MACHADO, Felipe Rangel de Souza; SANTOS, Ricardo Ventura (Org). Políticas Antes da Política de Saúde Indígena. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021. SCHADEN, Egon. Aspectos fundamentais da cultura guaraní. 3. ed. São Paulo, SP: EPU, 1974.</p>			
Pré-requisitos:	Não há		
Correquisitos:	Não há		
Oferta:	PARFOR		

NOME DO COMPONENTE: Fundamentos Didáticos e Metodologia de Ensino Intercultural			
Carga Horária Total:	90	Total de Créditos:	6
Carga Horária Teórica:	60	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	30

<p>Ementa: A função social da educação e da escola. Concepções teóricas e práticas do campo da didática. Aportes da didática para a educação popular na América Latina. Estudo sobre o significado do ensino, da docência, do planejamento, das atividades técnico-pedagógicas e das formas de avaliação nas escolas indígenas. Estudo sobre a elaboração de proposta pedagógica para as escolas Guarani.</p>	
<p>Bibliografia Básica: CANDAUI, Vera Maria (org). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. LIBÂNEO, J. C. Didática. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2013.</p>	
<p>Bibliografia Complementar: BRASIL, Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI). Brasília: MEC/SEF, 1998. CIMI, Conselho Indigenista Missionário. Por uma educação descolonial e libertadora. Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. Brasília: CIMI, 2014. COMENIUS, J. A. Didática magna. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1997. GONZALEZ CARDENAS, Linda Osiris. Interculturalidad en la práctica educativa de la Escuela Intercultural Bilingüe Guarani Jasy Porã. Puerto Iguazú, Misiones, Argentina. 90 p. Trabajo de conclusión de curso (Graduación en Antropología y Diversidad Cultural en América Latina) – Universidad Federal de la Integración Latino-Americana (UNILA), Foz de Iguazú, 2015. Disponível em: https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/415. ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou Da educação. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. SILVA, Regina Coeli Machado e; MORAES, Denise Rosana da Silva (Org). Interdisciplinaridade e saberes: interlocuções entre fronteiras. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016.</p>	
Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR
Área:	Educação

NOME DO COMPONENTE: Língua Guarani IV			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15

Ementa: Estudo da escrita Guarani para a elaboração de livros didáticos para as escolas nas terras indígenas.	
Bibliografia Básica: FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler : em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 2003. CANDAU, Vera Maria. (org.). Didática crítica intercultural: aproximações . Petrópolis, RJ; Vozes, 2012. SANGLALLI, A. Tekoha Ka'aguy: Diálogos Entre Saberes Guarani e Kaiowá e o Ensino de Ciências da Natureza . Jundiaí: Paco Editorial, 2017.	
Bibliografia Complementar: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas . Brasília, MEC/SEF, 1998. BRASIL. Ministério da Educação. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica . Brasília, MEC, 2012. MELIÁ, Bartomeu. Mundo guaraní . Asunción: Paraguay. Ministerio de Relaciones Exteriores, 2006. SCHADEN, Egon. Aculturação Indígena : ensaio sobre fatores e tendências da mudança cultural de tribos índias em contacto com o mundos dos brancos. São Paulo: Pioneira, 1969. SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawaii Leal. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola . São Paulo: Global, 2001.	
Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Tekó Porã - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver II			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
Ementa: Tekó porã como projeto decolonial guarani e sua contribuição histórica ao processo de transformação do Estado Nacional desenvolvendo compreensões/conceituações sobre a relação com a terra, seu uso e cuidado, os diferentes fenômenos naturais e de sua relação com a ação humana, as consequências da ação humana nos usos dos territórios.			
Bibliografia Básica: ACOSTA, Alberto. O bem viver : uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária Elefante, 2016. PAMPÍN, María Fernanda; VOMMARO, Pablo (Dir). Ambiente, cambio climático y buen			

vivir en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: CLACSO, 2022.
 RIBEIRO, Ludmila Ferreira. **Autonomia Guarani Charagua Iyambae:** trânsito entre mundos. 2018. 120 p. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Integração Contemporânea da América Latina) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2018.
<https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5642>

Bibliografia Complementar:

BONAMIGO, Zélia Maria. **A economia dos MBYA-Guaranis:** trocas entre homens e entre deuses na ilha da Cotinga, em Paranaguá - PR. Curitiba: Imprensa Oficial, 2009.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Estrangeiros na própria terra:** Presença Guarani e Estados Nacionais. Floiranoópolis: EdUFSC, 2010.

CALZADA BENZA, Jose. **143 frutales nativos.** Lima: Universidad Nacional Agraria La Molina, 1993.

MAZZAROLLO, Juvêncio. **A taipa da injustiça:** esbanjamento econômico, drama social e holocausto ecológico em Itaipu. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: CPT Loyola, 2003. SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura guaraní.** 3. ed. São Paulo, SP: EPU, 1974.

Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

5º SEMESTRE

NOME DO COMPONENTE: Estágio em Gestão Escolar			
Carga Horária Total:	105	Total de Créditos:	7
Carga Horária Teórica:	30	Carga Horária Prática:	75
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	-
<p>Ementa: Histórico e concepções teórico-metodológicas do estágio na formação de Professores(as) como gestores(as) escolares em escolas indígenas. Estágio com observação, problematização, planejamento e intervenção junto às instituições de Educação Básica da Rede Municipal ou Estadual de Ensino (Ensino Fundamental II (Anos finais), Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos (EJA)), centrando-se no trabalho dos(as) Professores(as) como articuladores(as) da gestão escolar.</p>			
<p>Bibliografia Básica: PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. 4a. ed. São Paulo: Ática, 2016. PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 7a. ed. São Paulo: Cortez, 2012.</p>			

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana K. Leal (org). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

Bibliografia Complementar:

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o município e a escola. In: **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. FERREIRA, Naura S. C. e AGUIAR, Márcia A. de S (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandez. A escola de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Dez 2006, v. 44, p.69-87.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, v. 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

VIEIRA, Ismenia de Fátima. **Educação escolar indígena: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2006.

Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR
Área:	Educação

NOME DO COMPONENTE: Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa I

Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	60	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	-

Ementa: Lógicas da produção do conhecimento Guarani e do conhecimento acadêmico ocidental em Ciências Humanas e Linguagens. Metodologias de estudo/pesquisa em Ciências Humanas e Linguagens. Pressupostos teóricos da pesquisa, nos conhecimentos tradicionais e acadêmicos. Elaboração e desenvolvimento de Projetos de Conclusão de Curso. Normas da ABNT.

Bibliografia Básica:

ANDRE, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

CARDOSO, Roberto de Oliveira. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo 15, 2006.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 7. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Bibliografia Complementar:

ANGROSINO, Michael V. Etnografia e observação participante. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembranças de velhos. 18. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Patrimônio Material e Imaterial

Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15

Ementa: Estudo dos conceitos e da legislação na definição de patrimônio quanto à pertinência e à abrangência em relação à distinção entre material e imaterial na sociedade Guarani.

Bibliografia Básica:

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. Nueva Edición. Buenos Aires: Paidós, 2005.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade: Unesp, 2001

Bibliografia Complementar:

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo. Ed. EDUSP, 2001.

HOBBSAWM, Eric; ROGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro, 1994.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MAYOR, Federico. **La memoria del futuro**. UNESCO, 1995.

Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Políticas Públicas Educacionais			
Carga Horária Total:	75	Total de Créditos:	5
Carga Horária Teórica:	60	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
<p>Ementa: As teorias e funções do Estado e a influência nas políticas públicas. Estado, democracia e o direito social à educação nos países latino-americanos: identificação das relações entre o modo de produção capitalista, o Estado e as reformas nas políticas educacionais. Organização das políticas educacionais e a influência dos organismos internacionais. Políticas de financiamento, privatização da educação, valorização do magistério e suas implicações para educação pública. Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena</p>			
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 2004.</p> <p>FONTAN, Daiane de Fátima Soares. Educação escolar indígena: estudo sociojurídico de política estatal a partir de Pierre Bourdieu. Curitiba, PR: Juruá, 2017.</p> <p>MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.</p>			
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>COLLET, Célia L. G.. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: um breve histórico. <i>In</i>: GRUPIONI, Luís D. B. (org). Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECADI, 2006.</p> <p>COSSETIN, Márcia; DOMICIANO, Cassia Alessandra. O direito à educação na tríplice fronteira: Argentina, Brasil e Paraguai. Debates em Educação, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e16639, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16639. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16639.</p> <p>LÓPEZ, L.E.; KÜPER, W. Educação intercultural bilíngue na América Latina: equilíbrio e perspectivas. Ibero-American Journal of Education, 20, 17-85. 1999. https://doi.org/10.35362/rie2001041.</p> <p>UNICEF. Escuelas de comunidades indígenas en Paraguay - Análisis de datos 2006- 2011, Asunción-Paraguay, 2013.</p> <p>VILARIM, Paulo Roberto. MARTINS, Décio Ruivo; RODRIGUES, Sérgio Paulo Jorge. Trajetória e meandros da Educação Escolar Indígena em países colonizados pela Espanha. ODEERE, Vol 7, Nº 3, 2022, 140-166, 2022.</p>			

Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR
Área:	Educação

NOME DO COMPONENTE: Teoria e Prática da Gestão Educacional e Escolar			
Carga Horária Total:	75	Total de Créditos:	5
Carga Horária Teórica:	60	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
<p>Ementa: Fundamentos históricos, filosóficos, políticos, culturais e legais da gestão educacional e escolar. Planejamento e gestão educacional e suas influências na gestão escolar. Gestão democrática e seus elementos básicos: a previsão legal e a função dos diferentes segmentos que compõem as redes de ensino e a escola. Gestão das redes de ensino e/ou unidades escolares no contexto da América Latina. Gestão comunitária e participativa pertinentes aos arranjos sociais próprios dos povos e comunidades em que se insere a escola indígena.</p>			
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>FERREIRA, Mariana K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. IN: SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K. L. (Org.). Antropologia, História e Educação. São Paulo: Global, 2001.</p> <p>PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: estrutura e sistema. 11. ed., rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.</p>			
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Políticas públicas e gestão da educação no Brasil. Maringá, PR: Eduem, 2012.</p> <p>CIMI, Conselho Indigenista Missionário. Por uma educação descolonial e libertadora. Manifesto sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. Brasília: CIMI, 2014.</p> <p>FERREIRA, N. S. Capareto (org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003.</p> <p>LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.</p> <p>SAVIANI, D. Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma política educacional. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2004.</p>			
Pré-requisitos:	Não há		

Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR
Área:	Educação

NOME DO COMPONENTE: Uso de Tecnologias em Ambiente Escolar			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
<p>Ementa: Reflexões acerca da relação professor/aluno/tecnologia/material didático-pedagógico. O uso de multimeios para produção de materiais e recursos didáticos. Definição e tipologias de recursos e materiais didáticos.</p>			
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ARAÚJO, Juliano José de. Cineastas indígenas, documentário e autoetnografia: um estudo do projeto vídeo nas aldeias. Bragança Paulista, SP: Margem da Palavra, 2019. LEITE, Lígia Silva. Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.</p> <p>PALAMIDESSI, Mariano I (Comp). La escuela en la sociedad de redes: Una introducción a las tecnologías de la informática y la comunicación en la educación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.</p>			
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>AZEVEDO, Adriana Barroso de; PASSEGGI, Maria da Conceição (org). Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2015.</p> <p>CABELLO, Roxana; LAGO MARTÍNEZ, Silvia (Dirs). Cultura, cidadanías y educación en el entorno digital. Buenos Aires: CLACSO, 2023.</p> <p>FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org). Arquivos, fontes e novas tecnologias: Questões para a história da educação. Campinas: Autores Associados, 2000.</p> <p>SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora; SCHNEIDER, Fernanda Chagas (Org). Caderno pedagógico: Curso de formação de Professores em Tecnologias de Informação e Comunicação Acessíveis - Volume 1. Porto Alegre: Triunfal, 2013.</p> <p>SILVEIRA, Ricardo Azambuja; FERREIRA FILHO, Raymundo Carlos Machado (Org). Ações institucionais de avaliação e disseminação de tecnologias educacionais. Porto Alegre: JSM Comunicação, 2011.</p>			
Pré-requisitos:	Não há		
Correquisitos:	Não há		

Oferta:	PARFOR
Área:	Educação

6º SEMESTRE

NOME DO COMPONENTE: Artes I			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
Ementa: Significado, abrangência e contextualização da arte em diferentes culturas indígenas.			
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ALMEIDA, Júlia. Textualidades contemporâneas: palavra, imagem, cultura. Vitória: EdUFES, 2012.</p> <p>ESCOBAR, Tício. A beleza dos outros: arte indígena do Paraguai. Assunção: Servilibro, 2012.</p> <p>NEVES, Kauana Maria Santos. Artesanato Mbyá-guarani: Percepções etnográficas de uma artesã na comunidade de Yriapú. Puerto Iguazú, Misiones, Argentina. 2016. 74 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2016. https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/678</p>			
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>DUARTE, Alba. Arte sagrado de la cultura Ava Guaraní. Asunción: Paraguay. Ministerio de Educación y Cultura, 2010.</p> <p>FERNANDES, Maria Júlia. Indígenas + brasileiros: Brasil de bioecodiversidades, sociais, culturais, pluriétnico + legítimo. Curitiba: Artes & Textos, 2013.</p> <p>GOMBRICH, E. H. A história da arte. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.</p> <p>NAVES, Rodrigo. A forma difícil: ensaios sobre a arte brasileira. São Paulo: Ática, 1996.</p> <p>VIDAL, Lux Boelitz (org). Grafismo indígena: Estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel Edusp, 2007.</p>			
Pré-requisitos:	Não há		
Correquisitos:	Não há		
Oferta:	PARFOR		

NOME DO COMPONENTE: Cartografia e Reconhecimento do Espaço Geográfico Guarani			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
Ementa: Cartografia, categorias de análise geográfica para representação cartográfica e geotecnologias aplicadas ao reconhecimento dos espaços indígenas.			
Bibliografia Básica: ALMEIDA, Rosângela. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016. BRIONES, Claudia (Comp). Cartografías argentinas: Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad. Buenos Aires: Antropofagia, 2008. ROSA FILHO, Ernani Francisco da; ATHAYDE, Gustavo Barbosa. Conceitos básicos sobre hidrogeologia e aquíferos Serra Geral e Guarani na Bacia do Paraná 3. Curitiba: Itaipu Binacional, 2011.			
Bibliografia Complementar: ALMEIDA, Rosângela (org). Cartografia escolar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. ANDRES, Juliano; FRANCISCHETT, Mafalda Nesi; AGUIAR, Waldiney Gomes de (org). Ensino de geografia: abordagens sobre representações geocartográficas e formação do professor. Cascavel: Edunioste, 2012. BOMFIM, Natanael Reis; ROCHA, Lurdes Bertol (org). As representações na geografia. Ilhéus, BA: Editus, 2012. CARDOZO, Hugo Javier Pereira; RAMOS FILHO, Eraldo da Silva; PINTO HERRERA, Angelita (Coord). Defensa del territorio, la cultura y la vida ante el avance extractivista: una perspectiva desde América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2022. EL-DEIR, Soraya Giovanetti; AGUIAR, Wagner José de; PINHEIRO, Sara Maria Gomes (Org). Educação ambiental na gestão de resíduos sólidos. Recife: EDUFRPE, 2016.			
Pré-requisitos:	Não há		
Correquisitos:	Não há		
Oferta:	PARFOR		

NOME DO COMPONENTE: Cartografia Temática do Mundo Guarani			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-

Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
Ementa: Estudo das referências básicas da cartografia, suas categorias de análise geográfica para representação cartográfica e geotecnologias aplicadas.			
Bibliografia Básica: BRIONES, Claudia (Comp). Cartografías argentinas : Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad. Buenos Aires: Antropofagia, 2008. FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A cartografia no ensino da geografia : abordagens metodológicas para o entendimento da representação. Rio de Janeiro: Kroart, 2002. SOUSA, Cássio Noronha Inglês de. Gestão territorial em terras indígenas no Brasil / Cássio Noronha Inglês de Sousa, Fábio Vaz Ribeiro de Almeida. - Brasília: Brasil. Ministério da Educação, 2015.			
Bibliografia Complementar: ALMEIDA, Rosângela. Do desenho ao mapa : iniciação cartográfica na escola. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016. ACSELRAD, Henri (org). Cartografia social, terra e território . Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. HARLEY, JB. A nova natureza dos mapas : ensaios sobre a história da cartografia. México: Fundo de Cultura Econômica, 2005. JOLY, Fernand. A cartografia ; tradução de Tânia Pellegrini; revisão técnica Rosely Pacheco D. Ferreira. - 15. ed. - Campinas: Papirus, 2013. FITZ, Paulo Roberto. Cartografia básica . São Paulo: Oficina de textos, 2008.			
Pré-requisitos:	Não há		
Correquisitos:	Não há		
Oferta:	PARFOR		

NOME DO COMPONENTE: Estágio I			
Carga Horária Total:	105	Total de Créditos:	7
Carga Horária Teórica:	30	Carga Horária Prática:	75
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	-
Ementa: Concepções teórico-metodológicas orientadoras da docência no Ensino Fundamental II (Anos finais) para promoção do desenvolvimento da criança e do adolescente. Estágio com observação, problematização, planejamento, intervenção pedagógica e docência junto às instituições de Educação Básica públicas. Observação, planejamento e redação de proposta pedagógica por terminalidade e integrada.			

Bibliografia Básica:

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. **Educação em Revista**, v. 44, p.69-87, 2006.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 586-611, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; CAMPOS, Edson Nascimento. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

Bibliografia Complementar:

FLORES, Cristine Gabriela de Campos; GOMES, Luana Barth; CASAGRANDE, Cledes Antonio. Abordagens das culturas indígenas na Educação Básica brasileira: reflexões para um ensino intercultural. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e19332, 2022.

HERBETTA, Alexandre; BÁEZ, Mariano Landa (Orgs.). **Educação indígena e intercultural**: um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2018.

LUCIANO, Gersem José dos Santos; GODOY, Daniela Bueno de Oliveira Américo. **Educação intercultural**: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. Caderno CIMEAC, v. 7, n.1, 2017.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana K. Leal (org). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola. **33º Encontro Anual da Anpocs**. 26 a 30 de outubro de 2009.

Pré-requisitos:	Estágio em Gestão Escolar
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa II

Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	15
Carga Horária ofertada em Extensão:	00	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	

Ementa: Desenvolvimento e a elaboração da pesquisa: relatório sob supervisão de um/a orientador/a. Os diferentes métodos científicos. A pesquisa e os seus elementos constitutivos. As normas de apresentação de trabalhos acadêmicos. A ética na produção de trabalhos científicos. Critérios na construção de trabalhos científicos. Socialização das pesquisas.

<p>Bibliografia Básica: FAZENDA, Ivani (org.). A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Canto de morte Kaiowá: História oral de vida. São Paulo: Loyola, 1991. SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2017. THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.</p>	
<p>Bibliografia Complementar: ALBERTI, Verena. Ouvir contar: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2013. ANGROSINO, Michael V. Etnografia e observação participante. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009. BAUER, Martin W; GASKELL, George (org). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: Lembranças de velhos. 18. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. História oral: Como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.</p>	
Pré-requisitos:	Fundamentos Teóricos-práticos de Pesquisa I
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Literatura I			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
<p>Ementa: Introdução ao campo da literatura indígena. Análise e interpretação da literatura indígena/Guarani contemporânea – narrativas e mitos.</p>			
<p>Bibliografia Básica: ESTA tierra tiene dueño: = esta terra tem dono = co yvy oguereco yara. Porto Alegre: AGE, 2012. MONTARDO, Deise Lucy Oliveira. Através do Mbaraka: Música, dança e xamanismo Guarani. São Paulo: EdUSP, 2009. TORGA, Rudi (Edit. e pról). Antologia de las mejores poesias en guarani. Asunción: El Lector, 1998.</p>			

<p>Bibliografia Complementar: BAREIRO SAGUIER, Ruben. Literatura guaraní del Paraguay. 2. ed. Asunción: Servilibro, 2004. BOGADO ROLON, Zenon. Obras completas. Asunción: Servilibro, 2007. DELGADO, Susy (Sel. e introd). Poesía guaraní contemporánea = Ñe'ẽ rendy. Edición Bilingüe. Asunción: Atlas, 2011. MELIÁ, Bartomeu; MERCADO, Sergio Cárceres. História cultural del Paraguay - 1. parte. Asunción: AGR, 2010. PÉREZ-MARICEVICH, Francisco; MARTÍNEZ, Roldán; <i>et al.</i> História cultural del Paraguay - 2. parte. Asunción: AGR, 2010.</p>	
Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Território, Memória e Tempo			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
<p>Ementa: O espaço na tradição do povo Guarani e a interrelação terra-território-territorialidade-territorialização. Territórios de ocupação e mobilidade tradicional e novas territorialidades. Tempo e tradição. Sobreposição de espaços e escassez de recursos naturais. A temporalidade Guarani frente a outras temporalidades Ara Yma e Ara Pyau (ano novo e ano velho).</p>			
<p>Bibliografia Básica: BRIGHENTI, Clovis Antonio; OLIVEIRA, Osmarina de (Org). Imagem e Memória dos Avá-Guarani Paranaenses. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2020. CARAVIAS, José Luís; MUNARRIZ, Mikel; MELIÁ, Bartomeu. Em busca da "terra sem mal": movimentos camponeses no Paraguai, 1960-1980. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1987. FERNANDES, Catarina Costa. A procura da Terra sem males: Os Mbyas da Tyaraju. Mafra: Nitram, 2009.</p>			
<p>Bibliografia Complementar: BRIGHENTI, Clovis Antonio. Estrangeiros na própria terra: Presença Guarani e Estados Nacionais. Florianópolis: EdUFSC, 2010. BRIGHENTI, Clovis Antonio e MURARO, Valmir Francisco. Povos indígenas nas fronteiras da América Meridional. <i>In</i>: VALENTINI, Delmir José; MURARO, Valmir Francisco; MELIÁ, Bartomeu (org). Colonização, conflitos e convivências nas fronteiras do Brasil,</p>			

<p>da Argentina e do Paraguai. Porto Alegre: Letra&Vida, 2015. MELIÁ, Bartomeu. Una nación: Dos culturas. 4. ed. Asunción: Cepag, 1997. VALENTINI, Delmir José; MURARO, Valmir Francisco; MELIÁ, Bartomeu (org). Colonização, conflitos e convivências nas fronteiras do Brasil, da Argentina e do Paraguai. Porto Alegre: Letra&Vida, 2015. YATES, Frances Amelia. A arte da memória. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2010.</p>	
Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

7º SEMESTRE

NOME DO COMPONENTE: Artes II			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
<p>Ementa: Saberes e fazeres da linguagem artística sua importância nos processos de ensino aprendizagem.</p>			
<p>Bibliografia Básica: MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo, SP: FTD, 1998 SÚSNIK, Branislava. Artesania indígena: Ensayo analítico. Asunción: El Lector, 1998. VINACCIA, Giulio (Coord). Ñandeva: elementos de iconografia das "Três Fronteiras" = elementos de iconografia de las "Tres Fronteras" - v. 1. Foz de Iguazú: Parque Itaipu, 2007.</p>			
<p>Bibliografia Complementar: BATTCOCK, Gregory (Edit). A nova arte. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. FISCHER, Ernest G. A necessidade da arte. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2007. GREENBERG, Clement. Arte e cultura: Ensaíos críticos. São Paulo: Cosac Naify, 2013. MONTEMAYOR, Carlos. Arte e enredo na história indígena . México: Fundo de Cultura Econômica, 1998. PLA, Josefina. Artesanato no Paraguai. Assunção: El Lector, 1998. ZANELLA, Andréa V. (Oorg). Arte e cidade, memória e experiência. Teresina: EDUFPI, 2020.</p>			

Pré-requisitos:	Artes I
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Biodiversidade e Sociodiversidade			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
<p>Ementa: Formas de manejo indígenas e sua importância na conservação da biodiversidade. Ameaças à biodiversidade com pesticidas e transgenia: extinção, fragmentação, degradação, espécies invasoras</p>			
<p>Bibliografia Básica: PAMPÍN, María Fernanda; VOMMARO, Pablo (Dir). Ambiente, cambio climático y buen vivir en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: CLACSO, 2022. SOUSA, Cássio Noronha Inglês de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de. Gestão territorial em terras indígenas no Brasil. Brasília: Brasil. Ministério da Educação, 2015. VIEIRA, Vinicius Garcia. Direito da biodiversidade e América Latina: A questão da propriedade intelectual. Ijuí: Unijuí, 2012.</p>			
<p>Bibliografia Complementar: ALAVARCE, Solange. Por uma Gastronomia Guarani - Aspectos da Cultura e Culinária Guarani na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, 2022. https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6873. CALZADA BENZA, Jose. 143 frutales nativos. Lima: Universidad Nacional Agraria La Molina, 1993. COSTAMAGNA, Pablo; LARREA, Miren. Actores facilitadores del desarrollo territorial: una aproximación desde la construcción social. Bilbao: Universidad de Deusto, 2017. SANABRIA DIAGO, Olga Lucia; TOBAR, Javier (Ed). Diversidad epistémica y bioculturalidad. Buenos Aires: CLACSO, 2022. VÁSQUEZ, Fabricio. Territorio y población: nuevas dinámicas regionales en el Paraguay. Asunción: Adepo, 2006.</p>			
Pré-requisitos:	Não há		
Correquisitos:	Não há		

Oferta:	PARFOR
---------	--------

NOME DO COMPONENTE: Estágio II

Carga Horária Total:	105	Total de Créditos:	7
Carga Horária Teórica:	30	Carga Horária Prática:	75
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	-

Ementa: Concepções teórico-metodológicas orientadoras da docência no Ensino Médio para promoção do desenvolvimento dos adolescentes e jovens. Estágio com observação, problematização, planejamento, intervenção pedagógica e docência junto às instituições de Educação Básica públicas, preferencialmente em escolas indígenas. Observação, planejamento e redação de proposta pedagógica por terminalidade e integrada.

Bibliografia Básica:

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Dez 2006, v. 44, p.69-87.

PIMENTA, Selma Garrido; CAMPOS, Edson Nascimento. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A participação de crianças agricultoras na produção de alimentos. 54º Congresso Internacional de Americanistas. **Simpósio: Children's Food Heritage**. Anthropological Issues. Viena, 1520/07/2012.

Bibliografia Complementar:

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 586-611, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

VIEIRA, Ismenia de Fátima. **Educação escolar indígena: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2006.

Pré-requisitos:	Estágio em Gestão Escolar e Estágio I
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Literatura II			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
Ementa: Análise e interpretação de textos da literatura brasileira			
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>MÉNDEZ-FAITH, Teresa. Breve antología de la literatura paraguaya. Asunción: El Lector, 1996.</p> <p>TORGA, Rudi (Sel. e introd). Antologia del teatro clasico en Guaraní. Asunción: El Lector, 1998.</p> <p>RIVAROLA MATTO, Juan Bautista. Diagonal de sangre: La historia y sus alternativas en la Guerra del Paraguay. Asunción: Napa, 1986.</p>			
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>BAREIRO SAGUIER, Ruben. Literatura guaraní del Paraguay. 2. ed. Asunción: Servilibro, 2004.</p> <p>DELGADO, Susy (Sel. e introd). Poesía guaraní contemporánea = Ñe'ẽ rendy. Edición Bilingüe. Asunción: Atlas, 2011.</p> <p>FIGUEROA, Luis Millones; LEDEZMA, Domingo (Edit). El saber de los jesuitas, historias naturales y el Nuevo Mundo. Frankfurt: Vervuert, 2005.</p> <p>MORAÑA, Mabel (Edit). Indigenismo hacia el fin del milenio: Homenaje a Antonio Cornejo-Polar. Pittsburgh: Biblioteca de América, 1998.</p> <p>RAMOS, Lorenzo; MARTINEZ GAMBA, Carlos (Comp). Tatachina Tataendy: La neblina el fulgor: Nuevos textos míticos de los Mbyá. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch", 2003.</p>			
Pré-requisitos:	Literatura I		
Correquisitos:	Não há		
Oferta:	PARFOR		

NOME DO COMPONENTE: Práticas Corporais			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15

Ementa: Práticas corporais como forma de linguagem nos processos de ensino aprendizagem. Organização das brincadeiras, jogos não competitivos, esportes, danças, ritos (xondaro e outros), tecnologias de confecção de brinquedos, lutas, caminhadas, atividades aquáticas e outras cuja predominância seja a motricidade, com possibilidades de serem planejadas, executadas e avaliadas no contexto escolar Guarani.

Bibliografia Básica:

ARAÚJO, Raffaele Andressa dos Santos. **A educação física na formação inicial:** Prática pedagógica e currículo. São Luís: 360 Graus, 2014.

CHAMORRO, Graciela. **Decir el cuerpo:** historia y etnografía del cuerpo en los pueblos guaraní. Assunção: Tiempo de Historia, 2009.

PANZIERA, Cristina; FRAGA, Luciane Cabral de; CARVALHO, Nathan Ono de (Org). **Educação física inclusiva:** diferentes olhares sobre a inclusão social através da educação física e do esporte. volume 3. Porto Alegre: IPA, 2016.

Bibliografia Complementar:

DAMIANI, Iara Regina; SILVA, Ana Marcia (Org). **Práticas corporais:** Trilhando e compartilhando as ações em educação física: Volume 2. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005.

FERREIRA, Maria Beatriz Rocha; VINHA, Marina (Org). **Celebrando os jogos, a memória e a identidade:** XI jogos dos povos indígenas : Porto Nacional - Tocantins, 2011. Dourados, MS: UFGD, 2015..

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado et al. **Casa dos saberes ancestrais:** diálogos com sabedorias indígenas. Campinas, SP: BCCL/UNICAMP, 2020.

PACHECO NETO, Manuel (Org). **Educação física, corporeidade e saúde.** Dourados: Ed. UFGD, 2012.

REIS, André Luiz Teixeira. **Capoeira:** saúde e bem-estar social. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2006.

Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Práticas Produtivas Sustentáveis			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
Ementa: Estudar a economia e os processos alternativos de sustentabilidade para as comunidades Guarani no contexto regional.			

Bibliografia Básica:

BERTOLINI, Ana Maria et al. **Biodiversidade e sistemas alimentares: a contribuição invisível das abelhas sem ferrão**. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da USP, 2023.

PEREIRA, Viviane Camejo; DAL SOGLIO, Fábio (Org). **A Conservação das sementes crioulas: uma visão interdisciplinar da agrobiodiversidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020.

MARTÍNEZ, Verónica Nathalia. **Impacto Socio-Ambiental de la soja en Itakyry- Alto Paraná- Py**. 2016. 71. Trabajo de Conclusión de Curso de Bacharelen Desarrollo Rural y Seguridad Alimentaria. – Universidad Federal de Integración Latino-Americana, Foz de Iguazú, 2016. <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/606>

Bibliografia Complementar:

BONAMIGO, Zélia Maria. A economia dos MBYA-Guaranis: trocas entre homens e entre deuses na ilha da Cotinga, em Paranaguá - PR. Curitiba: Imprensa Oficial, 2009. 264 p

CARDOSO, Willian F. **Processo de inserção dos Povos Indígenas no Sistema Internacional de Proteção e o desafio Guarani à sobrevivência (Século XXI)**. UNILA, 2023. Programa de Pós-Graduação Relações Internacionais da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguazu, PR, 2023. <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/7520>.

NEVES, Kauana Maria Santos. **Artesanato Mbyá-guarani: Percepções etnográficas de uma artesã na comunidade de Yriapú**. Puerto Iguazú, Misiones, Argentina. 2016. 74 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguazu, 2016. <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/678>

PÁEZ GONZÁLEZ, Clara Lorena. **El Tembi'u Piro'y de los Guaraní Ñandeva: políticas de asistencia alimentaria y la persistencia de la alimentación tradicional**. 2019. 102 p. Dissertação de Mestrado (Programa de Pos-graduação em Políticas Públicas y Desarrollo) - Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (Unila), Foz do Iguazu, 2019. <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5065>.

PORTILLO GUILLEN, Rafael. **Transformaciones del territorio Avá Guarani a partir de la construcción de la Usina Hidroeléctrica Itaipu y por la actual expansión de la agricultura capitalista**. 2015. 57 p. Trabajo de conclusión de Curso (Graduación en Ciencia Política y Sociología) Universidad Federal de Integración Latinoamericana, Foz do Iguazu, 2015. <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/2769>

Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Trabalho de Conclusão de Curso

Carga Horária Total:	90	Total de Créditos:	6
----------------------	----	--------------------	---

Carga Horária Teórica:	-	Carga Horária Prática:	90
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	-
Ementa: Desenvolvimento e apresentação/defesa da pesquisa, sob supervisão de um/a orientador/a.			
Bibliografia Básica: Elaboração do TCC em regime tutorial. Não tem bibliografia.			
Bibliografia Complementar: Elaboração do TCC em regime tutorial. Não tem bibliografia.			
Pré-requisitos:	Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa I e II		
Correquisitos:	Não há		
Oferta:	PARFOR		

8º SEMESTRE

NOME DO COMPONENTE: A Escola em Ambientes de Povos Transfronteiriços			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
Ementa: Estudo sobre o significado e a prática da escola em ambientes de povos transfronteiriços, elementos comuns aos povos Guarani e elementos da dinâmicas dos Estados Nacionais. Legislação, métodos de ensino, e práticas socioculturais. Construção de parâmetros pedagógicos comuns.			
Bibliografia Básica: GASKA, Henryk; REHNFELDT, Marilin (Coord). Construyendo la educación intercultural indígena : una propuesta para formación docente. Asunción: CEADUC, 2017. PERES, Delmira de Almeida. Os Saberes Guarani e os Processos de Ensino e Aprendizagem no Colégio Estadual Indígena . Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, 2020. https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5965 SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana K. Leal (org). Antropologia, história e			

educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

Bibliografia Complementar:

AGUIRRE, Febe Mariana. **El mundo sonoro mbya guaraní en la actualidad:** experiencia en Puerto Iguazú. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, 2023. <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/7827>

COSTA, Rayane Pereira G.; BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Nação Guarani e Legislações educacionais no panorama trinacional:** Brasil, Argentina e Paraguai. Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC), Itapetininga, v. 5, n.2, p. 140-160, 2018. Edição Especial Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Disponível em <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/1216>>. <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5814>

GONZALEZ CARDENAS, Linda Osiris. **Interculturalidad en la práctica educativa de la Escuela Intercultural Bilingüe Guarani Jasy Porã.** Puerto Iguazú, Misiones, Argentina. 90 p. Trabajo de conclusión de curso (Graduación en Antropología y Diversidad Cultural en América Latina) – Universidad Federal de la Integración Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2015 <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/415>

MELIÀ, Bartomeu. **Educación indígena y alfabetización.** Asunción: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch", 2008.

PINTO, Ana Carolina Teixeira; SILVA, Marcos Roberto da (Org). **De frente para a fronteira:** Reflexões sobre educação em área de fronteira. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2014.

Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Docência Multidisciplinar em Ciências Humanas

Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15

Ementa: Docência multidisciplinar em Ciências Humanas nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio: componentes curriculares, conteúdos e planejamento. Aulas simuladas.

<p>Bibliografia Básica: BATISTA, Enoque. Fazendo pesquisa com meu povo. Revista Tellus, ano 6, n. 10, 2006. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004. PENTEADO, Heloisa Dupas. Metodologia do ensino de história e geografia. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.</p>	
<p>Bibliografia Complementar: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998 FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. São Paulo: Global, 2001 GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias. Brasília: SECAD, 2006. 229pp. NUNES, Flaviana Gasparotti (Org). Ensino de geografia: novos olhares e práticas. Dourados, MS: UFGD, 2011. PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra (orgs.). Prática do ensino de geografia e estágio supervisionado. 2. ed - São Paulo: Contexto, 2015.</p>	
Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Docência Multidisciplinar em Linguagens			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
<p>Ementa: Docência multidisciplinar em linguagens nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio: componentes curriculares, conteúdos e planejamento. Aulas simuladas.</p>			
<p>Bibliografia Básica: FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. Metodologia do ensino de arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; BRINGMANN, Sandor Fernando; ROSA, Helena Alpini (Org). Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012. PENHA, Gisela Maria de Lima Braga; RIBEIRO, João Carlos de Souza; JUNG, Natália Oliveira (org). Contribuições ao ensino de literatura. Rio Branco: EDUFAC, 2018. Recurso eletrônico.</p>			

<p>Bibliografia Complementar: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998. MAIA, Marcus. Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo - poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo, SP: FTD, 1998. RODRIGUES, José Maria (Org). Educación, lenguas y culturas en el Mercosur: Pluralidad cultural e inclusión social en Brasil y Paraguay. Asunción: CEADUC, 2010. RODRIGUES, Adriana Cristina Aguiar (org.). Literatura indígena: práticas leitoras para a sala de aula. Rio Branco: Nepan Editora, Edufac, 2023.</p>	
Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Elaboração de Materiais Educativos em Ciências Humanas			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
<p>Ementa: Material e recursos didáticos: definição e tipologias. Procedimentos técnicos e metodológicos para a elaboração de materiais e recursos didáticos voltados ao ensino de Ciências Humanas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.</p>			
<p>Bibliografia Básica: DÍAZ BORDENAVE, Juan E.; PEREIRA, Adair Martins. Estratégias de ensino-aprendizagem. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. 13. ed. rev. e ampl. Campinas: Papyrus, 2012. REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org). Geografia volume 2: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Penso, 2011.</p>			
<p>Bibliografia Complementar: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. 16.ed. Campinas, SP: Papyrus. 1995/2007/2009. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.</p>			

Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.
 BORGES, P. H. P. Uma visão indígena da história. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 49, p. 92–106, dez. 1999.
 RESENDE, Márcia Spyer. **Um mapa do que pode ser a geografia nas escolas indígenas.** Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.
 SILVA, Aracy Lopes da e LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.
 VASCONCELOS, José Antonio. **Metodologia do ensino de História.** Curitiba, PR: Ibpx, 2007.

Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR
Área:	

NOME DO COMPONENTE: Elaboração de Materiais Educativos em Linguagens

Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15

Ementa: Material e recursos didáticos: definição e tipologias. Procedimentos técnicos e metodológicos para a elaboração de materiais e recursos didáticos voltados ao ensino da linguagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Bibliografia Básica:

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação: conflitos/acertos.** 3. ed. São Paulo, SP: M. Limonad, 1988.
 LEFFA, Vilson J. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** Pelotas: Educat, 2007.
 TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. As práticas corporais indígenas como conteúdo da educação física escolar. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 1, p. 81-91, 11. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27722>.

Bibliografia Complementar:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
 DÍAZ BORDENAVE, Juan E; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
 MAIA, Marcus. **Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
 NEIRA, Marcos Garcia. **Cruzando fronteiras**: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula. Lantuna, v. 1, n. 1, p. 119-136, 2014.
 OLIVEIRA, T. S. Olhares que fazem a "diferença": o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 25–34, jan. 2003.
 RODRIGUES, Adriana Cristina Aguiar (org.). **Literatura indígena**: práticas leitoras para a sala de aula. Rio Branco: Neplan Editora, Edufac, 2023.

Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Estágio III

Carga Horária Total:	105	Total de Créditos:	7
Carga Horária Teórica:	30	Carga Horária Prática:	75
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	-

Ementa: Aplicação de conhecimentos teórico metodológicos, por meio de atividades práticas no contexto das escolas e comunidades Guarani quanto às séries finais do ensino fundamental e/ou ensino médio. Concepções teórico-metodológicas orientadoras da docência na Educação Básica, preferencialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), para promoção do desenvolvimento dos sujeitos. Estágio com observação, problematização, planejamento, intervenção pedagógica e docência junto às instituições de Educação Básica públicas.

Bibliografia Básica:

FLORES, Cristine Gabriela de Campos; GOMES, Luana Barth; CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Abordagens das culturas indígenas na Educação Básica brasileira**: reflexões para um ensino intercultural. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 17, e19332, 2022.
 GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Dez 2006, v. 44, p.69-87.
 PIMENTA, Selma Garrido; CAMPOS, Edson Nascimento. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000.

Bibliografia Complementar:

CANDAU, Vera Maria (Org). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.
 JESUS, Suzana Cavalheiro; BENITES, Sandra. Sobre aqueles corpos que se distinguem: noção de pessoa e educação inclusiva em contextos guarani. In: SILVEIRA, Nária Heusi; MELO, Clarissa Rocha de; JESUS, Suzana Cavalheiro de. **Diálogos com os Guarani**: articulando compreensões antropológicas e indígenas. Florianópolis: Editora da UFSC, 2021.

SANTOS, Jovina Maфра dos; REPETTO, Maxim (org). **Propostas pedagógicas, materiais educativos e novos desafios para a formação de professores indígenas**. Boa Vista: UFRR, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia Maria. (Orgs). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

Pré-requisitos:	Estágio II
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

NOME DO COMPONENTE: Saúde Indígena Integral relacionada à Educação Inclusiva			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	45	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	15	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	15
<p>Ementa: Estudo sobre saúde, conhecimentos e práticas tradicionais de prevenção e cura de doenças, a relação dialógica com a legislação e a estrutura das políticas públicas de sua gestão com o ensino. Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em contextos latino-americanos. Fundamentos e recursos pedagógicos que contribuem para a educação inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado.</p>			
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>FERREIRA, Luciane Ouriques. Medicinas indígenas e as políticas da tradição: Entre discursos oficiais e vozes indígenas. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2013.</p> <p>MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar pontos e contrapontos. 7. ed. São Paulo: Summus, 2006.</p> <p>PONTES, Ana Lúcia de Moura; MACHADO, Felipe Rangel de Souza; SANTOS, Ricardo Ventura (Org). Políticas Antes da Política de Saúde Indígena. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021. 1 e-book. (Saúde dos Povos Indígenas) ISBN: 9786557080467.</p>			
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>ARANTES, V. A. Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.</p> <p>BRIGHENTI, Clovis Antonio (Org). Memórias indígenas da peste: epidemias e pandemias na América Latina. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022.</p> <p>BOSI, Maria Lúcia Magalhães. A face oculta da nutrição: ciência e ideologia. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo Ed. UFRJ, 1988.</p> <p>GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. Comunicações (UNIMEP), v. 23, n. 3, 2016, p. 7 - 26. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-</p>			

unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2938/1833 . GIBIM, Robson Eduardo. Entre a Aldeia e a Casa Lar : uma Etnografia do Acolhimento Institucional de Indígenas Crianças ou Adolescentes. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) Foz do Iguaçu, PR, 2022. https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/7008	
Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR

OPTATIVAS

NOME DO COMPONENTE: Avaliação Educacional e da Aprendizagem			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	60	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	-
<p>Ementa: Políticas de Avaliação no sistema de Educação: Avaliação interna ou externa, normativa ou criterial. A avaliação como processo. Avaliação plural: objetos possíveis e as dificuldades da avaliação como instrumento de regulação. Avaliação da Aprendizagem: princípios norteadores da avaliação, funções e características. A exclusão escolar: recuperação, reprovação, repetência e evasão. Planejamento dos instrumentos de avaliação.</p>			
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>BRIGHENTI, Clovis Antonio. Entre o universal e os específicos na construção da educação escolar indígena. Educ. Públ. Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 391-403, maio/ago. 2017.</p> <p>DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. Autores Associados. 11. ed. 2015.</p> <p>LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2015.</p>			
<p>Bibliografia Complementar:</p> <p>AFONSO, A. J. Avaliação Educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.</p> <p>ASSIS, Valéria Soares de. Avaliação de alunos indígenas na Universidade Estadual de Maringá. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 33, p. 77-88. jan./abr. 2006.</p> <p>BONAMINO, Alicia C. Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.</p> <p>NOVAK, Maria Simone Jacomini; FAUSTINO, Rosangela Célia; MENEZES, Maria Christine Berdusco. Avaliação da Educação Básica em escolas indígenas: o direito à diferença e à educação intercultural num contexto de exclusão social. Revista Inter-Ação, Goiânia, v.</p>			

44, n. 1, p. 47–62, 2019. DOI: 10.5216/ia.v44i1.55644. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/55644>.

PASINI, J. F. S. **Políticas de Avaliação em larga escala**: Análise do contexto da prática em municípios de pequeno porte. Curitiba: Appris, 2020.

Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR
Área:	Educação

NOME DO COMPONENTE: História da Educação			
Carga Horária Total:	60	Total de Créditos:	4
Carga Horária Teórica:	60	Carga Horária Prática:	-
Carga Horária ofertada em Extensão:	-	Carga Horária de Prática como Componente Curricular: *	-
<p>Ementa: História da educação e da educação escolar indígena. Filosofia e/da Educação. Pressupostos históricos e filosóficos que fundamentam as concepções de educação. As ideias pedagógicas na América Latina no contexto colonial e pós-colonial. Matrizes fundamentais da Filosofia: interfaces e implicações sobre o processo educativo. Práxis educativa contemporânea e a relação entre a educação indígena e a educação escolar indígena.</p>			
<p>Bibliografia Básica: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para os índios às escolas indígenas. Ágora (Unisc), v.13, p.124-150, 2007. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). Em Aberto. Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev, 2003. MANACORDA, Mario, História da Educação. Da antiguidade aos nossos dias. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.</p>			
<p>Bibliografia complementar: ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. Historia de la pedagogía. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2010. CAMBI, F. Historia da pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999. DUSSEL, E.. Para una ética de la liberación latinoamericana. Buenos Aires: Siglo XXI, 2016. FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Vozes, 2016. ILERA URQUIZA, A. H. Currículo, diferenças e identities: tendências da escolar indígena Guarani e Kaiowá. Curriculum sem fronteiras, v.10, n.1, p.12-32, jan.-jun. 2010. SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas:</p>			

Autores Associados, 2013.	
Pré-requisitos:	Não há
Correquisitos:	Não há
Oferta:	PARFOR
Área:	Educação

9 PROCEDIMENTOS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Os procedimentos de acompanhamento e avaliação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* é composto pela avaliação do processo de ensino e aprendizagem, avaliação do Projeto Pedagógico do Curso e acompanhamento de egressos.

9.1 Sistemas de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem deve priorizar nos alunos a construção de conhecimento ativa e colaborativa entre eles, a expressão oral e escrita, a criatividade, a compreensão das relações entre as áreas do conhecimento e o raciocínio metodológico próprio da Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*. Os instrumentos avaliativos do desempenho dos alunos, portanto, devem ser tão diversificados quanto os elementos da prática pedagógica, considerando todas as situações de aprendizagem. A avaliação é um momento de reflexões, de maneira que se deve considerar o momento de vida do aluno e as diferenças no processo de construção do conhecimento, levando em conta a importância da autoavaliação e dos conhecimentos prévios do aluno.

Ao transpor o modelo conteudístico de currículo, o processo avaliativo não pode estar centrado apenas nos conteúdos trabalhados, mas nas competências específicas, nas habilidades demonstradas e atitudes tomadas individualmente ou em grupo, considerando, inclusive, a capacidade de trabalho em equipe. Não há um limite máximo de avaliações a serem realizadas, mas é indicado que sejam realizadas ao menos duas avaliações em cada disciplina durante o período letivo. Esse mínimo de duas sugere a possibilidade de ser feita uma avaliação diagnóstica logo no início do período, que identifique a capacidade do aluno em lidar com conceitos que apoiarão o desenvolvimento de novos conhecimentos e o quanto ele conhece dos conteúdos a serem discutidos na duração da disciplina, e outra no final do período, que possa identificar a evolução do aluno em relação ao estágio de diagnóstico inicial. De posse do diagnóstico inicial, o professor poderá ser mais eficiente na mediação do conhecimento. Por fim, deverá ser levado em alta consideração o processo evolutivo descrito pelas sucessivas avaliações no desempenho do aluno para que se faça a atribuição de um conceito a ele.

Respeitando as concepções e princípios deste Projeto, sugerem-se as seguintes formas de avaliação: exercício escritas, trabalhos individuais e coletivos, atividades investigativas,

projetos interdisciplinares, estudos realizados de forma independente pelo aluno, devidamente sistematizados, estudo de caso, autoavaliação, participação em atividades não dirigidas, mas pertinentes aos conteúdos desenvolvidos, apresentação dos resultados do Tempo *Tekoha* e aprendizado baseado em resolução de problemas.

Em cada componente curricular, o desempenho acadêmico do discente será avaliado de acordo com as normas vigentes da universidade. A aprovação nas atividades de ensino dependerá do resultado das avaliações efetuadas ao longo de seu período de realização, na forma prevista no Plano de Ensino do docente, sendo o resultado global expresso em uma nota final que pode variar de zero a dez. É obrigatória, também, no caso de disciplinas, a presença em pelo menos 75% da carga horária de cada componente curricular.

O Tempo *Tekoha* terá seu processo de avaliação unificado com a avaliação do Tempo Universidade. Estas iniciativas têm sempre o intuito de se viabilizar um processo de avaliação que não seja apenas qualitativo, mas que se caracterize por uma avaliação contínua. Assim, propõem-se não apenas a avaliação de conteúdo, mas de estratégias cognitivas e habilidades desenvolvidas. A todo discente é assegurada a realização de atividades de recuperação de ensino, em uma perspectiva de avaliação contínua e diagnóstica. Essas atividades de recuperação são oferecidas ao longo do semestre letivo, conforme o respectivo plano de ensino. Reserva-se ao professor o direito de definir quais as atividades de recuperação que serão adotadas, bem como o tempo previsto para a execução das mesmas. São consideradas atividades de recuperação de ensino: listas de exercícios, estudos de caso, grupos de estudos, seminários, atendimento individualizado, oficinas de aprendizagem, atividades de monitoria e provas. No que tange o estágio curricular obrigatório, o aluno será aprovado se na avaliação global de suas atividades de estágio obtiver média final igual ou superior a seis. Não caberá exame final em Estágio Curricular Obrigatório e no Trabalho de Conclusão de Curso. No caso de reprovação, o discente deverá cursar novamente o componente curricular, em oferta organizada pelo NDE do curso.

9.1.1 Avaliação do estudante

Por fazer parte do processo de formação global do estudante, a avaliação propiciará a revisão dos conhecimentos construídos e a identificação dos que ainda devem ser mais bem aprofundados, bem como a sua aplicabilidade nas escolas indígenas.

A avaliação do estudante deve se adequar às propostas do programa de formação intercultural. Os processos próprios de avaliação utilizados pelas escolas devem ser adequados aos padrões culturais e cognitivos daquelas sociedades. É imprescindível a elaboração de formas de avaliação coletiva e individual de caráter reflexivo, que estimulem as relações de ensino e aprendizagem, ao invés, de reproduzirem de forma uniforme, os modelos classificatórios e eliminatórios que levam à evasão e ao fracasso escolar já conhecido no sistema de ensino nacionais. O curso deve propor formas que possibilitem ao cursista acompanhar seu aprendizado e ter consciência das dificuldades que deve superar. Para tanto, o regimento do curso fixará as normas específicas da avaliação, prevendo a recuperação do conteúdo caso ocorra ausências justificadas.

A seguir, algumas propostas para acompanhamento da trajetória do estudante. Estas ações deverão ser testadas na prática e poderão ser remodeladas ou transformadas no decorrer do processo de formação.

a) O portfólio

É uma modalidade de avaliação que tem o formato de pastas individuais a serem montadas pelos próprios estudantes, nas quais constarão trabalhos, pesquisas e anotações de sua autoria e que podem clarificar o percalço do processo de ensino e aprendizagem. Serão nessas pastas que ficarão armazenados os materiais educativos desenvolvidos nos temas contextuais. Os estudantes poderão digitalizar seus trabalhos ou tirar uma cópia dos mesmos para que possam validá-los em suas escolas.

Também nestas pastas, o estudante também poderá colocar relatos de sua experiência pedagógica nas escolas indígenas, problematizando-as, ao mesmo tempo em que fará relações com os conhecimentos adquiridos no curso de formação. Estas pastas oferecerão aos docentes e estudantes a oportunidade de refletir sobre as mudanças ocorridas em sua compreensão da

realidade ao longo do processo de formação; ao mesmo tempo, favorecerão a identificação do que deve ser trabalhado e as metas que não foram atingidas. Conforme Hernández (1998, p. 99) “o portfólio permite ao alunato sentir a aprendizagem institucional como algo próprio, pois cada um decide que trabalhos e que momentos são representativos de sua trajetória, estabelece relações entre esses exemplos, numa tentativa de dotar coerência as atividades de ensino, com finalidades de aprendizagem que cada um e o grupo se tenha proposto”.

b) Avaliação inicial

A avaliação inicial tem por finalidade diagnosticar o conhecimento de cada estudante, suas experiências pedagógicas, seus conceitos e preconceitos, as relações que ele consegue estabelecer entre conhecimentos de diferentes áreas, bem como sua capacidade de análise. Será realizada uma avaliação escrita no início de cada projeto temático que servirá de base para identificar o quadro a ser trabalhado. De posse deste levantamento, será possível adequar a metodologia de trabalho e identificar quais assuntos ou conceitos exigirão do docente mais empenho. Nesta avaliação, tanto os estudantes como os professores formadores, tratarão dos resultados dos trabalhos desenvolvidos na Semana Temática.

c) Fichas de acompanhamento individual

As fichas serão preenchidas pelos professores formadores durante o desenvolvimento das atividades de cada tema contextual, visando a observar as atitudes e habilidades dos estudantes no que diz respeito ao uso da oralidade, da escrita, da análise, da fundamentação teórica, da capacidade crítica, da criatividade, da capacidade de pesquisa, dentre outras coisas. Os cursistas terão acesso às fichas individuais de avaliação. Estas fichas ficarão à disposição dos professores formadores, sempre que houver necessidade, para subsidiar suas atividades.

d) Autoavaliação

O estudante deverá desenvolver a capacidade de autocrítica. Para tanto, preencherá um formulário no qual responderá perguntas sobre o processo de sua aprendizagem, podendo também dar sugestões sobre as atividades a serem desenvolvidas e fazer críticas.

e) A avaliação das comunidades

As comunidades acompanharão o processo de formação de seus professores, promovendo avaliações periódicas de seu desempenho nas comunidades. Assim, abre-se a possibilidade de detectar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em sua prática político-pedagógica. Nestas ocasiões, as comunidades pronunciar-se-ão sobre como estão avaliando a formação dos cursistas.

9.2 Sistemas de Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso

A avaliação deve ser entendida como uma atitude de responsabilidade da instituição, dos professores e dos alunos. Deve ser concebida como um momento de reflexão sobre as diferentes dimensões do processo formativo, como a implementação do projeto pedagógico, as metodologias utilizadas, a abordagem dos conteúdos, a relação professor-aluno, os instrumentos de avaliação acadêmica, dentre outros aspectos. Deve ser de natureza processual e contínua, centrada na análise e reflexão do direcionamento do plano de curso, das atividades curriculares e do desenvolvimento do aluno.

Um dos mecanismos adotado será a avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que por meio do Decreto n.º 9.235/2017, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Define através do § 3º, do artigo 1º, que a avaliação realizada pelo SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade. Esta avaliação leva em conta a avaliação realizada por comissões externas designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP), o resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e a autoavaliação conduzida pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE).

Independente da demanda da avaliação SINAES, a autoavaliação do curso, realizada pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA), ocorrerá a cada final de semestre letivo. Nas avaliações semestrais serão avaliados aspectos técnicos das disciplinas, número de aprovados e reprovados e mecanismos pedagógicos utilizados. No final da avaliação a comissão terá um panorama da atividade docente no curso e do desempenho discente, além do andamento do plano do curso.

A autoavaliação do curso poderá ser realizada por meio de:

1. Fóruns de discussão com docentes e representantes discentes, matriculados e egressos;
2. Desempenho dos estudantes nas disciplinas e demais atividades formativas;
3. Autoavaliação feita pelos alunos sobre sua trajetória: as atividades que julga ter conseguido desenvolver competências e formação humanística; as oportunidades de aprendizado contextualizado (disciplinas, projetos de pesquisa, estágios, etc.), as disciplinas em que acompanhou discussões de temas interdisciplinares, históricos, etc.;
4. Identificação de fragilidades e potencialidades do plano de ensino feito pelo docente, levando em consideração os princípios do projeto pedagógico e a experiência da docência e do trabalho em equipe.

Neste contexto, o Núcleo Docente Estruturante, com autonomia, mas seguindo diretrizes da Comissão Própria de Avaliação, elaborará seus instrumentos para a verificação das necessidades de reestruturação do projeto de curso, especialmente diante das transformações da realidade. A avaliação será considerada como ferramenta que contribuirá para melhorias e inovações, identificando possibilidades e gerando readequações que visem a qualidade do curso e, conseqüentemente, da formação do egresso.

No processo avaliativo do curso, a ser conduzido pelo NDE, considerar-se-ão:

- a) A organização didático-pedagógica: administração acadêmica, projeto do curso, atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação;
- b) O corpo docente: formação acadêmica e profissional, condições de trabalho; atuação e desempenho acadêmico e profissional;
- c) A infraestrutura: instalações gerais, biblioteca, instalações e laboratórios específicos;

- d) O acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos pela Universidade e, especialmente, pela coordenação do curso;
- e) A avaliação do desempenho discente nas disciplinas, seguindo as normas em vigor;
- f) A avaliação do desempenho docente; e
- g) A avaliação do curso pela sociedade através da ação-intervenção docente/discente expressa na produção científica e nas atividades concretizadas no âmbito da extensão universitária.

9.3 Acompanhamento de Egressos

A Unila conta com um número expressivo de egressos dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduação, formados em distintas áreas do conhecimento e que se encontram atuantes em diferentes países, destacando-se em suas atividades acadêmicas e profissionais. O acompanhamento permanente e ativo de todos os concluintes, demanda uma política consistente que permita à Unila verificar a inserção profissional e/ou acadêmica do egresso após a formatura, bem como avaliar as contribuições da Unila para a transformação da realidade do egresso. Ao mesmo tempo, por meio dessa política, busca-se estreitar o vínculo do concluinte com a instituição, pela aproximação às ofertas de formação continuada, com resultados importantes no processo de fortalecimento institucional e no reconhecimento da Unila perante a sociedade. Nesse sentido, a pretendida Política de Acompanhamento de Egressos pode representar uma importante baliza no processo de avaliação institucional, especialmente no que diz respeito à pertinência das atuais políticas de ensino, pesquisa e extensão da Universidade no processo de integração solidária pretendido pela Unila, cumprindo, assim, com sua missão

O acompanhamento do egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena tem também como finalidade conhecer as facilidades e limitações encontradas para a sua inserção profissional no mundo do trabalho, conhecer o grau de satisfação dos egressos em relação à sua formação associando às exigências e demandas sociais e profissionais. Este acompanhamento promove mecanismos de avaliação do curso, seja para melhorias do projeto pedagógico ou para oferta de ações formativas em áreas prioritárias no âmbito da Educação Escolar Indígena e das escolas indígenas Guarani.

O acompanhamento do desempenho acadêmico e profissional de egressos estabelecerá estabelecendo um canal de comunicação permanente, mantendo-os informados sobre cursos de formação continuada, como projetos de extensão, especialização, mestrado, doutorado e eventos no âmbito da Educação Escolar Indígena e da Interculturalidade Indígena desenvolvidos pelo curso.

Torna-se, portanto, imprescindível essa ferramenta de busca ativa e reconexão com o egresso servindo de apoio para o desenvolvimento de ações na instituição (NDE, Coordenação de curso, Pró-Reitoria de Graduação, CPA), mas, sobretudo de apoio ao egresso como forma de valorização da carreira e apoio pós-graduação universitária. Por fim, este projeto soma-se às atividades de acompanhamento do egresso vinculadas a uma política institucional que hoje desenvolve um trabalho de pesquisa, tendo como primeira etapa um mapeamento desenvolvido a partir da participação do egresso no preenchimento de um formulário online disponível na página da Unila, via sistema Inscreva.

10 REGULAMENTO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES

As atividades complementares têm por objetivo enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, por meio da participação do estudante em atividades de complementação da formação técnico-científica, social, humana e cultural; atividades de cunho comunitário e de interesse coletivo e de formação cidadã e profissional.

As atividades complementares poderão ser realizadas na própria Unila ou em organizações públicas e privadas no Brasil ou no exterior, desde que certificadas e comprovadas com carga horária explícita (quando pertinente), e ocorridas após o ingresso do aluno na Unila. A carga horária obrigatória destinada às atividades complementares deve somar 255 (duzentos e cinquenta e cinco) horas, que correspondem a dezessete créditos. As atividades complementares bem como suas cargas horárias e critérios de validação estão definidos no Quadro 5.

Quadro 5: Conversão de Atividades Acadêmicas Complementares em créditos do curso

Grupo 1: Atividades de complementação da formação social, humana e cultural			
Atividades	Forma de Conversão da Carga Horária	Carga Horária Máxima	Comprovação
1. Cursos de língua estrangeira – participação com aproveitamento em cursos de língua estrangeira	1 crédito para cada 15 horas	2 créditos	Certificado de conclusão contendo carga horária
2. Proficiência em Língua estrangeira	2 créditos para cada certificado	2 créditos	Certificado de proficiência obtido durante a integralização do curso de graduação
3. Participação como expositor em exposição/evento artístico ou cultural	0,3 crédito para cada exposição	0,6 créditos	Certificado/Declaração de apresentação do trabalho
4. Performance em evento artístico ou cultural	0,3 crédito para cada exposição	0,6 créditos	Certificado/Declaração de realização da atividade expedida pela organização do evento
5. Participação na organização de eventos esportivos/culturais/sociais	0,3 crédito para cada exposição	0,6 créditos	Certificado/Declaração expedido pela comissão organizadora do evento
6. Trabalho voluntário realizado junto a organizações sociais, organizações da sociedade civil de interesse público e organizações não governamentais	0,7 crédito por certificado/ declaração	2 créditos	Certificado/declaração de trabalho voluntário expedido pela organização em questão
7. Participação como mesário voluntário em eleições convocadas pela Justiça Eleitoral	0,5 crédito por dia trabalhado	2 créditos	Declaração de dias trabalhados emitida pelo Justiça Eleitoral

Grupo 2: Atividades de extensão universitária, cunho comunitário e de interesse coletivo			
Atividades	Forma de Conversão da Carga Horária	Carga Horária Máxima	Comprovação
1. Participação como delegado/representante institucional e/ou de alunos do curso em encontros/ congressos e eventos estudantis	0,5 créditos por certificado /declaração	1,5 créditos	Certificado/declaração de participação expedido pela comissão organizadora do evento

2. Participação na gestão de Diretórios e Centros Acadêmicos, Atléticas, Entidades de Classe, Empresas Júnior e correlatos	1 crédito para cada gestão	1 crédito	Portaria ou declaração de participação expedido pela entidade em questão
3. Participação em Conselhos e Colegiados internos à Instituição	1 crédito para cada gestão	2 créditos	Portaria ou declaração de participação expedida pela Unila
4. Participação em espaço de governança comunitária	1 crédito para cada gestão	2 créditos	Certificado da liderança da comunidade
5. Atuação como instrutor em palestras técnicas, seminários, cursos da área específica, desde que não remunerados e de interesse da sociedade	0,3 créditos para cada certificado	1 crédito	Certificado de participação
6. Engajamento como docente não remunerado em cursos preparatórios e de reforço escolar	1 crédito para cada 15 horas-aula ministradas	2 créditos	Certificado de participação contendo carga horária
7. Participação como apresentador de trabalhos em eventos de extensão (resumos, pôster, apresentação oral)	0,5 créditos para cada certificado	2 créditos	Certificado de apresentação de trabalho
8. Apresentação de resumo expandido em eventos de extensão	1 crédito para cada certificado	2 créditos	Certificado de apresentação trabalho
9. Apresentação de palestras de cunho extensionista	0,3 créditos para cada certificado	0,6 créditos	Certificado de apresentação
10. Participação na organização de eventos de extensão	0,6 créditos por certificado	0,6 créditos	Certificado de participação
11. Participação de atividade de extensão	1 crédito a cada 60 horas	3 créditos	Certificado de participação
12. Publicações em revistas de extensão indexadas (com ISSN) ou capítulo de livros (com ISBN)	3 créditos para publicação/capítulo de livro	3 créditos	Certificado de aceite ou cópia do trabalho publicado ou parecer favorável do periódico
13. Participação na organização da semana cultural	01 crédito por evento	3 créditos	Certificado expedido pela escola
14. Participação de encontros de jovens Guarani	01 crédito por evento	3 créditos	Certificado expedido pelos organizadores
15. Participação em encontro de <i>Oporaíva</i>	01 crédito por encontro	3 créditos	Certificado expedido pelos organizadores
16. Participação de atividades religiosas no templo tradicional (ex. <i>Opy</i>)	0,2 créditos por participação	3 créditos	Certificado expedido pela liderança da comunidade

Grupo 3: Atividades de iniciação científica, de ensino e de formação profissional			
Atividades	Forma de Conversão da Carga Horária	Carga Horária Máxima	Comprovação
1. Participação em cursos extracurriculares na área de formação, de cunho científico em geral, ou de gestão (cursos; minicursos)	1 crédito a cada 10 horas	1 crédito	Certificado de participação
2. Participação em palestras e seminários técnico científicos na área de formação	0,5 créditos para cada certificado	3 créditos	Certificado de participação
3. Participação como ouvinte em eventos científicos (congressos, workshops, encontros, simpósios) na área de formação	0,5 créditos por certificado/ declaração	3 créditos	Certificado de participação
4. Participação como apresentador de trabalhos em eventos científicos (resumos, pôster, apresentação oral) na área de formação	0,5 créditos para cada certificado	2 créditos	Certificado de apresentação de trabalho
5. Apresentação de resumo expandido em eventos científicos na área de formação	0,7 créditos para cada resumo	2 créditos	Certificado de apresentação do trabalho e resumo
6. Apresentação de palestras de cunho técnico científicas na área de formação	0,3 crédito por apresentação	1 crédito	Certificado de participação
7. Participação em projetos de iniciação científica e tecnológica	0,1 crédito para cada 40 horas de participação	2 créditos	Certificado de participação
8. Participação na organização de eventos científicos	1 crédito por certificado	1 crédito	Certificado de participação
9. Publicações em revistas técnicas e científicas indexadas (com ISSN) ou capítulo de livros relacionado ao curso de formação (com ISBN)	3,5 créditos por publicação	3,5 créditos	Certificado de aceite ou cópia do trabalho publicado ou parecer favorável do periódico
10. Estágio não obrigatório na área do curso	1 crédito a cada 60 horas	2 créditos	Certificação de participação contendo a carga horária
11. Participação em monitorias em disciplinas da UNILA (bolsista ou voluntário)	0,1 créditos para cada 40 horas de participação	0,1 créditos para cada 40 horas	Certificação de participação

12. Participação e aprovação em disciplinas optativas previstas na grade curricular do curso, adicionais ao crédito de optativa obrigatório	0,5 crédito para cada 2 créditos de disciplina	2 créditos	Histórico acadêmico da graduação
13. Participação e aprovação em disciplinas livres	0,5 crédito para cada 2 créditos de disciplina	1 crédito	Histórico acadêmico da graduação
14. Premiação ou menção honrosa em menção 1 crédito Certificado	0,5 crédito por premiação	1 crédito	Certificado

Os estágios que poderão ser contabilizados como atividades complementares se referem a estágios de característica opcional por parte do discente, isto é, estágios não-obrigatórios. O estágio curricular obrigatório não poderá ser pontuado como Atividades Complementares, mesmo no caso de horas excedentes, pois possui carga horária e registro de notas próprias. Para o cômputo da carga horária total de atividades complementares, o discente deverá apresentar atividades pertencentes a pelo menos dois grupos de atividades. As atividades complementares não servem como justificativa para faltas em atividades curriculares do curso.

11 REGULAMENTO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* prevê duas modalidades de estágio:

- a) Estágio como atividade curricular obrigatória, na forma apresentada no componente Estágio Curricular; e
- b) Estágio Não-Obrigatório como atividade de enriquecimento curricular de realização facultativa, contemplado nas “Atividades Acadêmicas Complementares”.

O Estágio Curricular Obrigatório integra, em caráter obrigatório, o currículo do curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*, respeitando a legislação vigente e o Projeto Pedagógico do Curso. Nesse sentido, o Estágio está previsto na Lei nº 11.788/2008, como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no espaço formal e não formal de educação, que visa à preparação para o trabalho de discentes que estejam frequentando o ensino regular em instituições de ensino superior e, ainda, objetiva viabilizar experiências formativas profissionais diversificadas na(s) área(s) de abrangência do curso, por meio de atividades planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas, compreendidas como meios de aprimoramento da formação acadêmica e profissional.

A partir desses elementos, delimitamos como objetivo geral do Estágio o de buscar a reflexão-vivência-reflexão de situações da prática educacional e comunitária nas terras indígenas, por meio do desenvolvimento de projetos de intervenção e análise pedagógica do cotidiano escolar e/ou comunitário. Para tanto, foram definidos os objetivos específicos que são:

- Compreensão do Estágio no contexto educativo, como possibilidade de articulação teoria e prática, com foco na escola – comunidade indígena;
- Observação de contextos escolares indígenas, investigando os processos de ensino aprendizagem;
- Reflexão sobre o exercício da docência em escolas indígenas;
- Problematização da situação observada, de acordo com os fundamentos teóricos metodológicos;
- Elaboração de projetos de investigação e intervenção;
- Articulação do plano de intervenção à realidade investigada;

- Utilização do registro como procedimento de documentação das ações do Estágio;
- Análise da intervenção em relação ao contexto sócio-histórico e às condições objetivas em que a educação escolar indígena se efetiva;
- Socialização dos resultados; e
- Percepção da possibilidade de prática dos conhecimentos construídos, para elaboração de desenhos curriculares, escolas indígenas, materiais didáticos.

Para realização do Estágio Curricular é necessário que o discente tenha matrícula ativa e frequência efetiva no curso, cumprimento dos pré-requisitos previstos na grade curricular do curso; apresentação da documentação relativa à realização do estágio, conforme disposições da Instrução Normativa Prograd n° 07/2022 ou alterações posteriores.

O Estágio será desenvolvido obedecendo a carga horária assegurada legalmente e especificada na estrutura curricular para sua realização, devendo ser compatível com as atividades acadêmicas discentes e não estabelece vínculo empregatício de qualquer natureza, conforme estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso, deve ocorrer com a oferta dos seguintes componentes curriculares: Estágio em Gestão Escolar, Estágio I, Estágio II e Estágio III. O estágio I será realizado no Ensino Fundamental II (anos finais), e o estágio II será realizado no Ensino Médio e o Estágio III será realizado, preferencialmente, na Educação de Jovens e Adultos ou nos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. A carga horária total do estágio será de 420 horas. O planejamento conferido ao estudante nas disciplinas Estágio em Gestão Escolar, Estágios I a III poderá ser individual ou em dupla, contudo a prática de docência/regência será individual, assim como o relatório final. A prática de ensino poderá ser na escola – sala de aula ou comunidade, com crianças e jovens – mediante a elaboração do projeto. É preferencial a utilização da língua materna indígena em todas as atividades desenvolvidas nos estágios curriculares.

O estágio obrigatório deverá ser realizado em estabelecimentos educacionais públicos de Ensino Fundamental - Anos Finais, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos, prioritariamente em escolas indígenas Guarani, será subdividido nos seguintes componentes curriculares:

I) Estágio em Gestão Escolar - (105 horas – 07 Créditos): desenvolvido parcialmente na universidade e parcialmente em estabelecimentos educacionais, por meio da observação

participante, entrevista e acompanhamento da direção e coordenação escolar, bem como na elaboração e execução da Proposta de Atuação Pedagógica;

II) Estágio I - (105 horas – 07 Créditos): desenvolvido parcialmente na universidade e parcialmente em estabelecimentos educacionais, por meio da observação participante e da elaboração, execução de Proposta de Atuação Pedagógica e regência em sala de aula;

III) Estágio II (105 horas – 07 Créditos): desenvolvido parcialmente na universidade e parcialmente em estabelecimentos educacionais, por meio da observação participante e da elaboração, execução de Proposta de Atuação Pedagógica e regência em sala de aula;

e

IV) Estágio III (105 horas – 07 Créditos): desenvolvido parcialmente na universidade e parcialmente em estabelecimentos educacionais, por meio da observação participante, da elaboração e execução de Proposta de Atuação Pedagógica e regência em sala de aula.

O Estágio em Gestão Escolar terá a seguinte organização para sua integralização:

I - Encontros coletivos com a turma, com os docentes orientadores e com o coordenador do Estágio Obrigatório (4 horas);

II - Atividades de orientação na Universidade (41 horas), subdivididos em:

a) Estudos e aprofundamento teórico-metodológico (12 horas);

b) Planejamento e avaliação do desenvolvimento do estágio (15 horas); e

c) Elaboração do Trabalho de Conclusão de Estágio (TCE) e apresentação em Seminário de Final de Estágio (14 horas);

III - Atividades no campo de estágio (60 horas), subdivididos em:

a) Reconhecimento do campo de estágio (8 horas);

b) Estudo dos documentos pertinentes à organização administrativa e pedagógica da escola, dentre eles o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e os documentos que regulam o funcionamento dos Órgãos Colegiados (14 horas);

- c) Entrevista e observação referentes às atividades pertinentes à direção e coordenação pedagógica (14 horas);
- d) Participação nas reuniões de familiares, conselhos de classe, conselhos escolares, Associação de Pais, Mestre e Familiares (APMF), dentre outras instâncias de planejamento (14 horas); e
- e) Planejamento e desenvolvimento de um projeto articulado às da Direção escolar a partir das necessidades diagnosticadas no decorrer das atividades no campo de estágio (10 horas).

Os Estágios Curriculares I, II e III, devem ser realizados respectivamente no Ensino Fundamental II (Anos finais), Ensino Médio e o último, preferencialmente, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Caso não seja possível a realização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos o docente orientador do estágio indicará um ano ou série escolar (Ensino Fundamental anos finais ou Ensino Médio) diferente daquela em que o discente realizou o estágio I e II para a o estágio III, e terão a seguinte organização para sua integralização:

I - Encontros coletivos com a turma, com docentes orientadores e com a coordenação do Estágio Obrigatório (4 horas);

II - Atividades de orientação na Universidade (41 horas), subdivididos em:

- a) Estudos e aprofundamento teórico-metodológico (12 horas);
- b) Planejamento e avaliação do desenvolvimento do estágio (15 horas); e
- c) Elaboração do Trabalho de Conclusão de Estágio e apresentação em Seminário de Final de Estágio (14 horas);

III - Atividades no campo de estágio (60 horas), subdivididos em:

- a) Reconhecimento do campo de estágio e estudo de seu Projeto Político Pedagógico (8 horas);
- b) Observação de aulas nos anos finais do Ensino Fundamental ou suas modalidades (15 horas);

- c) Docência/Regência nos anos finais do Ensino Fundamental ou suas modalidades (25 horas); e
- d) Desenvolvimento de um projeto articulado às funções da profissão da Pedagogia a partir das necessidades diagnosticadas no decorrer das atividades no campo de estágio (12 horas).

O Trabalho de Conclusão de Estágio e o Seminário Final de Estágio serão compostos da seguinte forma:

a) Elaboração, entrega e apresentação do Trabalho Final do Estágio (TFE): Relatório Analítico, seguindo as normatizações (Capa, Folha de rosto, Sumário, Resumo, Organização textual de Introdução, Desenvolvimento - fundamentação teórica e análise do processo de estágio, Conclusão, Referências, Apêndices, Anexo opcional);

b) Participação e apresentação no Seminário Final de Estágio a ser realizado ao final de cada período letivo. Nesse Seminário os discentes apresentarão o Trabalho Final de Estágio (TFE) ao professor orientador, aos colegas e demais docentes, contendo os resultados das atividades realizadas durante o estágio. A apresentação oral do TFE no Seminário Final de Estágio poderá ser efetivada sob o formato de diferentes linguagens. Para o Seminário Final de Estágio serão convidados a direção, a coordenação pedagógica e os docentes dos campos de estágio em que as atividades formativas foram desenvolvidas.

O Estágio Obrigatório, deverá ser realizado em estabelecimentos educacionais, públicos, prioritariamente em escolas indígenas Guarani de Ensino Fundamental II (Anos Finais), Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos, por meio da observação participante e da elaboração e aplicação de projetos de ensino e/ou regência de aulas, poderá ser ofertado somente para turmas de até oito estudantes por docente orientador, e deverá ser aberta nova turma cada vez que o número de discentes aptos a cursar o componente exceda o previsto nesta regra.

Estarão envolvidos na realização das atividades de Estágio Obrigatório os seguintes agentes:

I - Discente estagiário: discente com matrícula ativa no curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*, apto a desempenhar as atividades de Estágio Obrigatório, participando ativamente das atividades relativas ao seu estágio a serem realizadas na Universidade e no campo de estágio;

II - Docente do componente curricular: docente responsável pela orientação e acompanhamento presencial e constante dos discentes na realização do Estágio Curricular. Assim, deve participar dos encontros coletivos com a turma e com docentes orientadores e o coordenador do Estágio Curricular; organizar, orientar, acompanhar e avaliar presencialmente as atividades no campo de estágio e na Universidade; e

III - Coordenador dos Estágios: docente responsável pelo contato com o campo de estágio, organização, distribuição e apresentação das respectivas turmas aos docentes orientadores e acompanhamento durante todas as etapas do processo de estágio. Responder formalmente pela documentação do estágio.

Por fim, a avaliação nos componentes de Estágio Obrigatório será realizada semestralmente a partir dos seguintes critérios:

- a) Entrega da documentação comprobatória da realização do estágio, conforme disposições das normativas vigentes na Unila;
- b) Cumprimento das atividades descritas no Plano de Estágio elaborado;
- c) Análise do TFE em que deverá constar a caracterização do campo de estágio, as atividades realizadas e as reflexões que dela suscitaram; e
- d) Participação no Seminário Final de Estágio, com apresentação do TFE.

12 ESTÁGIO NÃO-OBRIGATÓRIO

O Estágio não Obrigatório como atividade de enriquecimento curricular de realização facultativa, podendo ser aproveitado para integralização das atividades acadêmicas complementares, conforme definição da tabela de atividades acadêmicas complementares constante no PPC e se configura como atividade acadêmica de inserção dos discentes em ambientes de trabalho relativos à área de formação, visando o exercício de atividades profissionais que colaborem para o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, científicas e culturais.

A realização de Estágio não Obrigatório é exclusiva para discentes com matrícula ativa e frequência efetiva no Curso, a partir do Primeiro Semestre e não estabelece vínculo empregatício de qualquer natureza.

13 ATIVIDADES PRÁTICAS DE ENSINO

As atividades de práticas de ensino estarão presentes desde o início do curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*, buscando a articulação constante entre teoria e prática, compreendida a prática conforme definido no Parecer CNE/CP nº 9/2001 “como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (BRASIL, 2001, p. 23).

A partir desse pressuposto, viabilizaremos as atividades de práticas de ensino com a presença dos(as) licenciandos(as) nas instituições de Educação Básica, com o reconhecimento das características próprias do contexto educacional bem como a articulação necessária entre essas atividades e a proposta curricular das redes/sistemas de ensino e a proposta pedagógica da escola, ao longo de toda a formação, acompanhadas por docentes da Universidade e ainda das escolas, redes/sistemas de ensino.

As atividades de práticas de ensino estarão presentes em diferentes componentes curriculares que serão comuns às duas ênfases, com carga horária delimitada para tanto no 1º semestre: Língua Guarani I; Mitologia e Cosmologia Guarani e Pesquisa-Ação Guarani I; 2º semestre: Língua Guarani II e Pesquisa-Ação Guarani II; 3º semestre: Tekó Porã - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver I, Direitos Indígenas I, Pesquisa-Ação III e Língua Guarani III; 4º semestre: Direitos Indígenas II, Língua Guarani IV, Tekó Porã - Uso do Território, Gestão da Água, Sustentabilidade e Bem Viver II, Arqueologia na Perspectiva Guarani e Fundamentos Didáticos e Metodologia do Ensino; 5º semestre: Patrimônio Material e Imaterial, Teoria e Prática da Gestão Educacional e Escolar, Políticas Públicas Educacionais e Uso de Tecnologias em Ambiente Escolar; 6º semestre: Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa II, Cartografia Temática do Mundo Guarani, 7º semestre: Práticas Corporais, Trabalho de Conclusão de Curso, e por fim no 8º semestre: Saúde Indígena Integral relacionada à Educação Inclusiva, A Escola em Ambientes de Povos Transfronteiriços.

A partir do 6º semestre o discente deverá fazer opção por uma das ênfases do curso. Sendo assim, as atividades práticas estarão presentes em componentes curriculares distintos

para cada ênfase. Os componentes curriculares que possuem prática na ênfase de Linguagens são: 6º semestre: Artes I e Literatura I; 7º semestre: Artes II e Literatura II e no 8º semestre: Docência Multidisciplinar em Linguagens e Elaboração de Materiais Educativo em Linguagens. Já os componentes curriculares que possuem prática na ênfase Ciências Humanas são: 6º semestre: Território e memória e tempo e Cartografia e Reconhecimento do Espaço Geográfico Guarani; 7º semestre: Biodiversidade e Sociodiversidade e Práticas produtivas sustentáveis; e no 8º semestre: Docência multidisciplinar em ciências Humanas e Elaboração de materiais educativo em ciências humanas perfazendo um total de 555 horas ao longo do curso de formação.

14 REGULAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O Trabalho de Conclusão de Curso é considerado requisito para a obtenção do grau e diploma nos cursos de graduação da Unila, devendo estar centrado em uma das áreas teórico-práticas e/ou de formação profissional, como atividade de síntese e integração de conhecimento, bem como de consolidação das técnicas de pesquisa e elaboração/desenvolvimento projetual.

O TCC é um componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* e será regido pela Resolução n.º 002/2013, aprovada pelo Conselho Universitário da Unila, por este regulamento e pelo regulamento complementar do TCC.

Antes de realizar o TCC final, o acadêmico deverá cursar os componentes curriculares, no formato disciplina, Fundamentos Teóricos-práticos de Pesquisa I e II, as quais terão sessenta horas cada e serão ofertadas no quinto e sexto semestre, respectivamente. Na disciplina Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa I o discente aprenderá como elaborar o projeto de pesquisa e na disciplina Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa II o aluno irá elaborar o projeto de pesquisa.

Para a integralização dos créditos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena o aluno deverá realizar o TCC. Este será realizado no componente curricular, na modalidade atividade, Trabalho de Conclusão de Curso, o qual será ofertado no sétimo semestre do curso e terá como pré-requisito as disciplinas Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa I e Fundamentos Teóricos-Práticos de Pesquisa II. A carga horária para a realização do TCC é de noventa horas.

O TCC deverá resultar do desenvolvimento de projeto teórico-conceitual, descritivo, comparativo, experimental, computacional ou de revisão, em conformidade com os princípios gerais de um trabalho de pesquisa científica no campo das licenciaturas. O TCC deverá ser original. No caso de trabalho de revisão, o produto final deverá representar avanço significativo do tema abordado. O TCC pode derivar também dos dados resultantes de um estágio de caráter não obrigatório ou da Iniciação Científica feita pelo aluno. No entanto, não deve ser resultado de atividades relacionadas ao Estágio Curricular Obrigatório, haja vista as naturezas diferenciadas deste em relação ao TCC.

O TCC deverá ser orientado por um docente do curso com compromisso assumido em documento. O orientador pode solicitar a colaboração de um coorientador que pode ser do quadro da instituição ou mesmo de fora. No caso de haver coorientador de fora da instituição será realizado um cadastro de seus dados no sistema como um vínculo institucional. As competências e atribuições do orientador, coorientador e discente que está matriculado em TCC estão definidas nas normativas da Unila e no Regulamento Complementar do TCC.

O TCC tem como objetivo o desenvolvimento das atividades propostas no projeto em sua plenitude e a elaboração do produto final, o qual poderá ser apresentado em diferentes formatos como vídeos, livros educativos, monografias, artigos, gravuras, artes, artesanato etc, demonstrando como cada uma das modalidades contribui para elucidar temas/problemas específicos. Se a opção não for por trabalho escrito, o discente deverá apresentar um relatório contendo o tema, problema, metodologia e resultados alcançados.

O TCC final deverá ser apresentado sob a forma oral (defesa pública) e será avaliado de acordo com os critérios definidos neste regulamento e no regulamento complementar do TCC. A defesa deverá ser realizada preferencialmente na *Tekoha*.

A apresentação oral será realizada preferencialmente em sessão pública (presencial ou virtual) diante de uma banca avaliadora composta por três membros, sendo um deles o próprio docente orientador. Os membros da banca deverão ser profissionais formados (preferencialmente mestres ou doutores), com reconhecida competência na área de pesquisa do TCC, que serão convidados pelo docente orientador.

O TCC Final (monográfico ou em outro formato acompanhado de um relatório) deverá ser distribuído aos membros da banca (titulares e suplentes) antes da defesa no prazo estabelecido de comum acordo com a banca.

A banca avaliadora deverá ponderar sobre a capacidade de sistematização de ideias, domínio do conhecimento acerca do tema de estudo, adequação do tema desenvolvido ao objetivo do trabalho e qualidade das apresentações do trabalho final. Uma ficha de avaliação será fornecida à banca pelo docente orientador.

A cópia da ata de defesa e a versão final do TCC contendo eventuais sugestões e correções apontadas pela banca e homologada pelo orientador deverão ser encaminhadas à Biblioteca Latino-Americana (BIUNILA), em formato digital, via Repositório Institucional da

Unila, seguindo prazos e procedimentos definidos na normativa vigente. O envio das cópias da monografia nos prazos estabelecidos acima é de responsabilidade do aluno e de seu orientador.

Digno de nota também é o fato de que o cursista poderá optar por escrevê-lo na sua língua materna, língua portuguesa, língua espanhola. Recomenda-se que as defesas dos TCC ocorram nas comunidades Guarani, garantindo assim a participação destas. A nota final do TCC será a média das notas dadas pelos membros da banca, sendo considerado aprovado o aluno que obtiver nota igual ou maior a 6,0 (seis). Não caberá exame final no TCC.

15 APOIO AO DISCENTE

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*, destinado ao povo Guarani na região fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai, tem algumas particularidades no atendimento aos discentes em virtude de ser turma única e amparado pelo Parfor Equidade (Capes). O referido programa, regulamentado pelo Edital conjunto nº 23/2023/Capes/Secadi/MEC, prevê bolsas aos estudantes e auxílio financeiro aos deslocamentos e hospedagem durante o Tempo Universidade.

É necessário criar vínculos diretos do curso com as comunidades e estudantes, para que sejam evitadas ausências nas etapas presenciais, dificuldades da extensão, pesquisa e tempo comunidade, e no comprometimento coletivo a realização do mesmo. Esse diálogo poderá ocorrer através de canais diretos com comunidades – presença da Unila nas comunidades Guarani e presença de lideranças nas etapas presenciais na Unila - porém também na coordenação colegiada, na qual contaremos com representantes indígenas.

É importante garantir aos estudantes do curso alojamento, transporte e alimentação, de acordo com suas necessidades. A depender do perfil dos estudantes, a Unila deverá se adequar a presença de crianças, filhos dos estudantes e necessariamente cuidadores dessas crianças para que os pais possam estudar com tranquilidade.

A Unila é talvez a única universidade Brasileira que conta com um docente em língua Guarani para o público em geral, a língua falada pelos povos sujeitos desse processo. Essa iniciativa, embora não seja diretamente voltada para formação de docentes, é sem dúvida um elemento ímpar na concretização desse projeto e que fortalecerá a permanência dos estudantes no curso.

O apoio ao discente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* contempla ações de acolhimento realizadas pela Coordenação do Curso em todo o início de etapa presencial e, de modo especial, no ingresso da nova turma. Esse acolhimento visa orientar os discentes quanto às atividades e funcionamento geral do curso para o semestre, os procedimentos administrativos internos para o acesso à Biblioteca, Restaurante Universitário, Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, rede de internet, recursos digitais na vida acadêmica, solicitação de bolsas e auxílios disponíveis, entre outros.

Em que pese as medidas de apoio ao discente previstas pela coordenação do curso e no Edital do Parfor Equidade, contaremos com o apoio das Políticas Institucionais de apoio ao discente, que possuem um caráter de integralidade, no sentido de atender as diversas dimensões necessárias de apoio ao estudante. Entende-se, portanto, que para a permanência, êxito e conclusão do curso, o discente precisa de uma rede de apoio dividida administrativamente na Universidade em Pró-Reitorias e Secretarias, em articulação com o curso, mas que, em seu conjunto, pretende atender todos os aspectos pertinentes ao seu pleno desenvolvimento acadêmico.

As iniciativas institucionais que contribuirão para a permanência qualificada dos estudantes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy MByte*, estão articuladas no âmbito da Política de Assistência Estudantil da Unila, que congrega um conjunto de serviços, programas, projetos e ações articuladas com as demais políticas institucionais e acadêmicas que visam o fortalecimento das condições de inclusão social e permanência dos(das) discentes na instituição. Para o apoio ao discente do curso, destaca-se ações e programas de ensino, pesquisa, extensão; assistência estudantil; apoio e acompanhamento pedagógico; acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência; relações étnico-raciais e diversidade cultural; equidade de gênero e diversidade; apoio ao estudante internacional e pós-graduação.

A Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Prae) desenvolve iniciativas que promovem o acolhimento do discente através de ações, auxílios e atendimentos realizados por uma equipe multifuncional, com o objetivo de democratizar as condições de permanência na educação superior, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

A Prae atua em duas frentes de trabalho, que tem caráter de atendimento universal e de auxílios estudantis. Em relação ao atendimento universal, este caracteriza-se pela promoção de saúde e qualidade de vida e apoio e acompanhamento, constituído ações, serviços, projetos e programas voltados aos cuidados e bem-estar físico e mental de discentes da graduação e de pós-graduação, tais como ações culturais, esportivas de atendimentos nas áreas de saúde, psicologia, serviço social e pedagogia. Os auxílios estudantis oferecem benefícios materiais ou

serviços aos discentes da graduação presencial que comprovem renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio.

O apoio e acompanhamento realizado pela equipe multifuncional da Prae é desenvolvido em dois aspectos: prevenção e intervenção. Na prevenção, são realizados atendimentos e desenvolvidas estratégias de prevenção e promoção da saúde; de combate à retenção e evasão, como orientações acadêmicas, planos de matrícula, organização e rotina para os estudos; realização de oficinas, entre outros, visando o desenvolvimento psicopedagógico e educacional da comunidade acadêmica.

A Pró-reitoria de Graduação (Prograd) desenvolve políticas e programas que visam o fortalecimento do ensino de graduação, abrangendo o planejamento e desenvolvimento de ações de apoio pedagógico que favoreçam a permanência estudantil e a qualidade dos processos formativos na Unila, e que contribuem para a melhoria dos processos pedagógicos na universidade, a partir do assessoramento a docentes, discentes, coordenações de curso e gestão institucional.

Entre os programas de apoio ao discente promovidos pela Prograd, temos aqueles que concedem apoio financeiro para participação em eventos científicos, artístico-culturais e de extensão (Programa de Apoio à Participação de Discentes em Eventos - Papade); para realização de pesquisa de campo, de visita técnica ou viagem de estudos, e para aquisição de insumos com vistas à realização do Trabalho de Conclusão de Curso (Programa de Apoio à Discente em Trabalho de Conclusão de Curso - PADTCC); participação em atividades de campo ou viagem de estudos, de acordo com o planejamento dos componentes curriculares que visam observações de fatos e fenômenos, da coleta de dados em espaços específicos, da realização de experimentos e vivências (de todas as áreas de conhecimento) que ocorrem fora do espaço do campus universitário (Programa de Apoio à Vivência dos Componentes Curriculares - PVCC).

O acompanhamento pedagógico também é promovido pela Prograd, em articulação com os cursos de graduação, através do Programa de Monitoria Acadêmica (Proma), do Programa de Regime de Acompanhamento Desempenho Acadêmico (Rada), do Programa de Tutoria de Apoio à Permanência dos Estudantes Indígenas, Haitianos, Refugiados e Portadores de Visto Humanitário (Tutoria), e da Assessoria Pedagógica Universitária.

O Proma é uma ação institucional destinada aos cursos de graduação, efetivada por meio de projetos de ensino direcionados à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e ao incentivo da formação docente, envolvendo docentes e discentes na condição de orientadores e monitores, na condição de bolsistas e voluntários. O Rada é uma ação articulada entre a Prograd e as coordenações de curso, que visa realizar o acompanhamento do desempenho acadêmico dos discentes que apresentam dificuldades para a integralização curricular do Curso de Graduação, a fim de oferecer assistência acadêmica e amenizar os riscos de cancelamento de programa; a partir da identificação de problemas e dificuldades que afetam o desenvolvimento na vida acadêmica, e proposição de ações de apoio aos discente para amenizar os riscos de retenção e evasão.

No que tange o apoio aos estudantes indígenas, reforçamos a importância do Programa de Tutoria de Apoio à Permanência dos Estudantes Indígenas, Haitianos, Refugiados e Portadores de Visto Humanitário, cujo objetivo é inserir estes estudantes na realidade universitária, a fim de minimizar as barreiras sociais, culturais e acadêmicas existentes, por meio do apoio ao processo de adaptação e integração acadêmica, e à construção de sua autonomia no curso de graduação ou pós-graduação. Com isto, o programa contribui para a permanência estudantil, por meio de ações de acompanhamento e de orientação que proporcionem a mediação de conhecimentos específicos necessários à formação acadêmica e que complementa o trabalho educativo realizado em sala de aula, através da oferta de orientação e acompanhamento acadêmico/pedagógico. As atividades do programa são realizadas em grupos de tutoria, constituídos nas áreas de Letramento Acadêmico e Imersão ao Ambiente Universitário e Letramento Acadêmico de Matemática, Física e Química, e contam com a participação de estudantes tutorandos, tutores e a supervisão, acompanhamento e orientação de um ou mais coordenador(es).

Além disso, a Prograd conta com uma equipe de Assessoria Pedagógica Universitária, tem como premissa contribuir para a melhoria dos aspectos de planejamento e organização educacional, criar estratégias de inclusão, integração, permanência, aprendizagem e acompanhamento acadêmico, em conjunto com o corpo docente, realizar o acolhimento (escuta ativa) dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A Unila, para atender a essa ampla diversidade, vem buscando adequar sua estrutura à nova realidade da ampla presença indígena. No dia 28 de abril de 2023, o Conselho

Universitário aprovou a Resolução nº 8/2023, que “Estabelece a política de ações afirmativas da Universidade Federal da Integração Latino-Americana” e em agosto de 2023 foi aprovada e criada a Secretaria de Ações Afirmativas e Equidade (Secafe) da Unila. A Secafe é a unidade responsável por gerenciar a execução das políticas de Ações Afirmativas e de Equidade de Gênero da Unila, cabendo a este setor propor ações e discussões de temas como acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência; relações étnico-raciais e diversidade cultural; e equidade de gênero e diversidade.

A Secafe coordena ainda o acompanhamento de outras ações de apoio ao discente, como a atenção especializada aos(às) discentes com deficiência e/ou outras necessidades específicas, promovendo acessibilidade e adaptações de diferentes ordens. Ainda com relação às pessoas com deficiência (PcD), são promovidos, no âmbito da universidade, editais de auxílio financeiro e programas de monitoria específicos para estes estudantes, além de acompanhamento dos mesmos por equipe técnica, em articulação com a coordenação docentes do curso, e com outras unidades da Unila.

A educação, como dever do estado e direito fundamental de todos, incluindo aqui as pessoas com deficiências e necessidades educacionais específicas, é assegurada pela Constituição Federal, bem como por legislações infraconstitucionais, das quais citamos a Lei 13.146/2015 (LBI) e a Lei nº 12.764/2012 que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Neste sentido, os docentes atuantes no curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* serão orientados a prever em seus planos de ensino, metodologias e práticas avaliativas diferenciadas para atendimento das especificidades de acordo com a necessidade desses estudantes apontadas pela equipe técnica do Departamento de Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência (DAI-PcD/Secafe).

A Unila conta com o suporte do Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Língua(gem) e Interculturalidade, vinculado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH). Este Núcleo tem por finalidade principal criar uma estrutura voltada para o desenvolvimento da Política e Planejamento de Linguagem da Unila. Compreende tanto programas, projetos e ações para o planejamento da educação bilíngue quanto para a formação de uma comunidade acadêmica plurilíngue e intercultural. A universidade conta também como suporte para os povos indígenas o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação

Intercultural (NIPPEI). É um órgão complementar de assessoria acadêmica e pedagógica à direção do ILAACH e de seus órgãos colegiados.

No âmbito dos programas e projetos de apoio à permanência discente, a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), contribui para a permanência e maior integração dos discentes nas atividades curriculares, através de auxílios e bolsas para a participação em ações e projetos de extensão, bem como em eventos científicos, artístico-culturais e de extensão. Entre as ações de extensão desenvolvidas na instituição, uma parceria com outras instituições como Funai, Sesai e Cimi, vem apoiando a realização de encontros de professores Guarani da região da tríplice fronteira. O primeiro encontro foi realizado em 2022 e o segundo em 2023. São momentos formativos, de debates políticos pedagógicos.

Outra política institucional que contribui para a permanência estudantil e qualificação da formação do egresso do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy MByte* é a participação destes em projetos e atividades de pesquisa. A partir da participação no Programa Institucional de Iniciação Científica, seja como bolsista ou voluntário, o estudante aprende técnicas e métodos de pesquisa, desenvolvendo o pensamento crítico, criativo e investigativo. Ou seja, por meio da pesquisa é possível formar recursos humanos para a investigação, produção e difusão do conhecimento científico, em articulação com o ensino e a extensão. Além disso, Grupos de Pesquisa devidamente cadastrados e certificados no CNPq, desenvolvem projetos que permitem aos discentes o envolvimento com atividades de pesquisa nas duas ênfases oferecidas pelo curso.

No que se refere a verticalização da formação e inserção dos estudantes indígenas na pós-graduação, a Unila tem uma política de ações afirmativas para ingresso na pós-graduação (Resolução nº 4/2022/COSUEN), a qual estabelece a obrigatoriedade de além do número total de vagas ofertadas por cada programa de pós-graduação, os Programas devem crescer pelo menos 01 (uma) vaga adicional para candidatos indígenas. Ainda em relação à pós-graduação, a Unila também faz parte do projeto BAOBÁ: Inspirações para o Enraizamento de Políticas Afirmativas em Programas de Pós-Graduação, pensado em rede e coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), submetido ao Edital nº 17/2023 - Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG)/Políticas Afirmativas e Diversidade, aprovado e sua execução inicia-se em 2024. O objetivo é a expansão da presença de pessoas negras, indígenas, quilombolas, surdas, com

deficiência, bem como de pessoas transgênero, transexuais e travestis, em cursos de mestrado e doutorado.

Considerando o público-alvo do curso, que contará com estudantes indígenas Guarani da região oeste do Paraná/Brasil e estudantes Guarani da Argentina e Paraguai, será necessário contar com o apoio da Pró-reitoria de Relações Internacionais e Institucionais (PROINT), para orientação para regulação migratória no Brasil.

16 GESTÃO ACADÊMICA DO CURSO

A Coordenação de Curso tem gestão colegiada, participativa e comunitária, sendo realizada considerando a autoavaliação institucional e o resultado das avaliações externas como insumo para aprimoramento contínuo do planejamento do Curso, com evidência da apropriação dos resultados pela comunidade acadêmica, através de processo de autoavaliação periódica do Curso.

A administração acadêmica do curso será de responsabilidade da Coordenação e do Colegiado de Curso, o qual será presidido pelo Coordenador de Curso e Vice-Coordenador. O Colegiado de Curso é a instância deliberativa do curso, na qual as questões correlatas ao ensino do curso são discutidas. O funcionamento do Colegiado do Curso seguirá as normativas vigentes na Unila e regimento interno publicado e disponibilizado na página do curso. Devido a particularidade do curso e sua inserção no território Guarani também desejamos manter uma coordenação composta por professores e representantes Guarani da região, que assessoram a coordenação e os órgãos colegiados, assim distribuída:

- a) Coordenador: escolhido por processo de Edital interno entre os docentes da Instituição;
- b) Colegiado: composto por docentes, discentes e TAEs, a ser discutido posteriormente a estrutura e funcionamento, dentro da coletividade do Curso, seguindo a legislação nacional, normativas institucionais e especificidade do curso;
- c) NDE do Curso: ser discutido posteriormente a estrutura e funcionamento, dentro da coletividade do Curso, seguindo a legislação nacional, normativas institucionais e especificidade do curso;
- d) Criação de uma Coordenação Geral, com presença de docentes, discentes e membros das comunidades Guarani: a ser discutido posteriormente tanto sua estrutura como o seu funcionamento, dentro da coletividade do Curso, na qual tenha presença de lideranças Guarani da região. Essa Coordenação atuará em sintonia com o colegiado e NDE, não terá função deliberativa, mas de assessoria e orientação aos demais órgãos;

e) Criação do Regimento Interno do Curso: tanto sua estrutura como o seu funcionamento, dentro da coletividade do Curso, seguindo a legislação nacional, normativas institucionais e especificidade do curso.

17 INFRAESTRUTURA

A Unila conta com toda estrutura física e com capacidade técnica administrativa para execução do curso, desde o corpo docente à recursos humanos e materiais. Atualmente a instituição conta com 420 docentes e 555 Técnico-Administrativos em Educação. Os espaços físicos desta universidade são adequados para o pleno desenvolvimento das atividades acadêmicas e administrativas, sendo que, de maneira geral, os mesmos estão adequadamente dimensionados para o uso a que se destinam, bem como contam com mobiliário e equipamentos adequados para a ampla maioria dos espaços. As instalações prediais apresentam-se em bom estado de conservação e os espaços físicos das unidades são adequados ao número de usuários.

As atividades acadêmicas são desenvolvidas nas unidades Unila - PTI, Unila - JU, Unila - Almada e Unila - CI. No Almada são desenvolvidas as atividades do curso de música, tanto acadêmicas quanto administrativas, devido a particularidade deste curso, tendo parte de suas atividades acadêmicas desenvolvidas também no Jardim Universitário. Na Unidade Campus Integração, além de dois blocos com sala de aula (um sendo finalizado no início de 2024), há um alojamento estudantil e quadra de esportes. O prédio possui também espaço para biblioteca, auditório, sala de convivência, cozinha e lavanderia comunitárias, entre outros ambientes.

As unidades Campus Integração, Jardim Universitário e Parque Tecnológico da Itaipu possuem salas de aula equipadas com projetores, quadro de giz e quadro de pincel. Todas com ar condicionado, rede internet Wi-Fi. Em cada campus há sala de professores e salas de coordenação de curso. Espaço de esporte/lazer se localizam no CI e JU, este último com quadra coberta (Ginásio).

Outras informações que podem ser mencionadas quanto à infraestrutura é a que a Unila possui um auditório localizado no Jardim Universitário, dois auditórios no PTI e Cineteatro Barrageiros e outro no CI.

A Unila conta com uma Biblioteca nas unidades nas unidades Campus Integração, JU e PTI (onde ficará localizado o curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yyy Mbyte*), todos na cidade de Foz do Iguaçu, num raio de dez quilômetros entre si. O acervo é constituído por obras nos formatos físico e digital, além de dispor de um Repositório Institucional, um serviço de informação digital que visa reunir, arma-zenar, orga-nizar, preservar, recuperar e, sobre-tudo, promover a disseminação da produção intelectual ou

cien-tífica pela comunidade acadêmica da Unila, em conformidade com o Movimento do Acesso Aberto.

A Unila possui acesso às seguintes Bases de dados:

- Bases de Dados e Periódicos disponíveis pelo Portal Capes;
- Biblioteca Virtual em Saúde: para gestão da informação e conhecimento em saúde na Região da América Latina e Caribe;
- Ebook Enciclo (em processo de renovação): Contempla as áreas de Belas Artes, Ciências Sociais Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, História, Biografias, Literatura, Educação e Gastronomia, além de galeria de imagens;
- Minha Biblioteca:
- Publicaciones Científicas: coleção editorial de produção científica da Espanha e de outros países; possui, ainda, galeria de imagens;
- La Gran Enciclopedia Iberoamericana (em processo de renovação): oferece inúmeros conteúdos de vários trabalhos e monografias com acesso a oito bases de dados de referência elaboradas por um prestigioso elenco editorial, que reúne os melhores especialistas em cada uma das áreas temáticas e lexicográficas. Um conteúdo on-line completamente atualizado, com duzentos milhões de palavras, mais de cinquenta mil fotos, mapas, vídeos, além de muitos conteúdos adicionais;
- Loja do IBGE: espaço que reúne todas as informações estatísticas e geocientíficas produzidas pelo IBGE de forma prática e rápida;
- Minha Biblioteca: consórcio formado pelas principais editoras de livros técnicos e científicos: Grupo A, Grupo Gen-Atlas, Manole e Saraiva, com acervo em português, e que atende à bibliografia de mais de 400 cursos de graduação; e
- Patrimonio de la Humanidad: disponibiliza a enciclopédia digital do Patrimônio Mundial da Humanidade.

Nas proximidades, os estudantes poderão ainda ter acesso ao sistema de bibliotecas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), em particular os campi de Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon (acervo composto por vinte mil títulos e 34 mil exemplares livros, além de 881 títulos e quinze exemplares de periódicos), que possuem acervos em Ciências Humanas.

O PTI possui ainda Centro de Documentação e Arquivo Técnico e o Ecomuseu, oferecendo possibilidades de estudo em patrimônio e história regional.

Em Ciudad del Este e região (no Paraguai), os estudantes encontrarão ainda acervos como o da Biblioteca Municipal de *Ciudad del Este*, a Biblioteca Roosevelt do Centro Cultural *Paraguay* Americano, e o *Archivo* Histórico Municipal e Museu Histórico Municipal de Presidente Franco. O conjunto de museus e monumentos da região também oferece possibilidades de estudo em patrimônio, turismo e cultura visual da região.

Os estudantes terão à sua disposição computadores para que possam desenvolver suas atividades acadêmicas da melhor maneira possível, disponíveis nos Laboratórios de Informática e na Biblioteca. Cada Laboratório de Informática está equipado conforme descrição abaixo:

- Unidade PTI: conta com três laboratórios de informática, que totalizam 78 estações. Os laboratórios são de uso multidisciplinar e cedidos mediante agendamento pelos professores interessados.
- Unidade JU: estão disponíveis dois laboratórios de informática, que dispõem de um total de 62 estações. Os laboratórios são de uso multidisciplinar e cedidos mediante agendamento pelos professores interessados.
- Biblioteca PTI: são disponibilizadas doze estações para pesquisas e consultas.
- Biblioteca JU: são disponibilizadas 26 estações para pesquisas e consultas.

Na unidade PTI há também um restaurante universitário, que oferece almoço e jantar. Todos os estudantes de graduação e pós-graduação da Unila que tenham matrícula ativa e frequência regular podem acessar o restaurante. Uma parte das atividades do Tempo Universidade serão realizadas nesta unidade em virtude do restaurante universitário, e quando ocorrerem no campus JU, o deslocamento dos estudantes entre uma unidade e outra da instituição, será realizada com apoio do transporte intercampi.

A Unila conta com o serviço de transporte intercampi entre suas unidades acadêmicas e administrativas. Todas as unidades da instituição possuem acesso com transporte público, e no caso da unidade PTI, o acesso se dá até a barreira da Itaipu, sendo que no espaço interno os deslocamentos são realizados com ônibus e sem custo. Devido a modalidade do curso (alternância), o desenvolvimento das atividades poderá requerer a utilização do serviço de transporte da Unila, tanto de carros de passeio, como Vans e ônibus, sendo que para

deslocamentos para o território da Argentina e Paraguai, far-se-á uso do fretamento de transporte.

Como o curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* contará com recursos de custeio específicos para o desenvolvimento de suas atividades, tendo em vista que será financiado pela CAPES, estes serão destinados, entre outros, às despesas de moradia e transporte dos estudantes do curso, durante as etapas do Tempo Universidade e Tempo *Tekoha*.

18 POLÍTICA DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE E TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

Em relação à qualificação docente e dos técnico-administrativos que atuaram junto ao curso, serão consideradas a Lei nº 8.112/1990, que Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais; a Lei nº 12.772/2012, que Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; o Regimento Geral da Unila; o PDI Unila 2019-2023; a Resolução nº 10/2013/Conselho Deliberativo Pró-tempore, que Instituiu a Política de Formação e Capacitação dos Servidores Técnico- Administrativos em Educação Unila; o Decreto nº 9.991/2019, que Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e a Resolução nº 35/2021, que normatiza os procedimentos para concessão de afastamentos para capacitação de servidores integrantes da Carreira do Magistério Superior no âmbito da Unila.

A proposta do Curso requer uma formação permanente e se configurará em diversos momentos: nas reuniões de planejamento geral, na elaboração dos projetos didático-pedagógicos, no aprofundamento das pesquisas e conhecimentos trazidos pelos professores cursistas, nas visitas e oficinas a serem realizadas nas comunidades, na busca de bibliografias de estudo, na da prática docente, nas avaliações do desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso, entre outros.

Todos os docentes e técnico-administrativos em educação envolvidos no curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* serão incentivados:

- I - pela busca do desenvolvimento profissional em programas de formação continuada, objetivando a reflexão sobre a educação, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão;
- II - à participação em núcleos de estudos e de pesquisas;
- III - à promoção de atividades extracurriculares, permitindo aos estudantes, docentes e técnico-administrativos em educação a vivência de investigação, de observação e de pesquisa;
- IV - à participação em programas acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão; reuniões científicas como congressos, feiras, simpósios, encontros e outros;
- V - à participação em eventos acadêmico-científicos ou culturais nesta e em outras IES e em outros espaços.

18.1 Professor formador

Os docentes que irão trabalhar no Curso devem necessariamente se adequar às diretrizes do Projeto Pedagógico do Curso. Para tanto, devem estar constantemente dispostos a redimensionar sua prática, a compartilhar e a adequar o planejamento às necessidades dos seus alunos. O/a professor/a formador/a deve, enfim, possuir embasamento teórico suficiente para estimular e organizar um ambiente de aprendizagem coerente com as necessidades da proposta.

O Projeto prevê a utilização de instrumentos que subsidiarão não somente o desenvolvimento das matrizes, mas também a prática pedagógica do professor formador e, ainda, a adequação do ensino às expectativas das comunidades indígenas. Um dos instrumentos será um formulário de avaliação a ser preenchido pelos cursistas, que avaliará a atuação do formador após a realização das atividades. Outro formulário será preenchido pelo professor formador, no qual serão apresentadas suas dificuldades e seus acertos, ou seja, far-se-á por meio desse instrumento uma avaliação quantitativa e qualitativa das atividades desenvolvidas. As avaliações serão discutidas nas reuniões pedagógicas e os resultados serão arquivados para serem consultados por outros docentes que venham a ministrar aulas no Curso e para servirem à elaboração de novos projetos didáticos.

Vale ressaltar que o preenchimento destas fichas avaliativas não deve ser um mero ato burocrático, mas de reflexão e qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Caberá à Coordenação fazer a síntese dos dados avaliativos obtidos e discuti-los em Seminários com os docentes envolvidos e os professores cursistas.

18.2 Formação do formador

A formação dos formadores deve ocorrer nos períodos que antecedem os semestres, em momentos específicos para tais finalidades e com equipe competente. A coordenação do curso tem como tarefa organizar um conjunto de informações relativas a cada turma, somando os contextos histórico e atual, a realidade linguística, aspectos da organização social; estrutura do curso, sua metodologia e os processos didático-pedagógicos da educação para os povos

indígenas, a proposta político-pedagógica de intervenção do curso e referências bibliográficas úteis.

Da formação deve constar explanação quanto às disciplinas ofertadas anteriormente (a partir do segundo semestre) e seu vínculo com as demais, no cenário do curso.

Por tratar-se de um programa de licenciatura específico, o curso Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* possui uma estrutura curricular que abrange diferentes áreas do conhecimento científico ocidental, somadas aos conhecimentos tradicionais Guarani. Objetiva o conhecimento prévio da realidade dos alunos com vistas a melhor organizar o plano de ensino bem como a avaliação contínua dos seus discentes e docentes. Assim, o processo formativo está configurado em oito etapas que antecedem o início de cada semestre.

19 CORPO SOCIAL

O corpo social do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte* será composto por docentes e TAEs. Os docentes, tanto aquele que atuará na coordenação do curso quanto os que irão ministrar os componentes curriculares, serão contratados para atuação mediante o recebimento de uma bolsa de apoio, custeada pela CAPES, nos termos do Edital conjunto nº 23/2023/Secadi/MEC/Capes e na Portaria nº 220/2021/Capes. Em relação ao apoio técnico-administrativo para o desenvolvimento do curso, este será fornecido pela Unila.

Os docentes participantes do curso serão selecionados mediante processo seletivo organizado pela coordenação de curso, coordenação do Parfor na Unila e Prograd.

19.1 Perfil do Professor Formador do curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território *Yvy Mbyte*

A escolha dos docentes requer acuidade e zelo para a garantia da unidade pedagógica do curso. Os docentes deverão ter o aval do Colegiado de Curso e serão selecionados e/ou indicados a partir dos seguintes critérios, combinados entre si: atuação anterior em trabalhos com populações indígenas, preferentemente com os povos Guarani, e com repercussão positiva; competência pedagógica; compromisso político; disposição de participar desta experiência de forma integrada e dialógica; proximidade geográfica com o território *Yvy Mbyte*; titulação compatível com as exigências legais. Priorizaremos professores Guarani com formação acadêmica nas respectivas áreas do conhecimento, aqueles que já passaram pela formação em licenciatura na UFSC, na UFGD e em outras instituições de ensino do Brasil, Argentina ou Paraguai.

Os formadores não precisam estar vinculados à Unila, estes podem ser de organizações governamentais e não governamentais, de programas de pós-graduação (bolsistas de mestrado, doutorado e pós-doutorado), ressalvados os pressupostos já expostos neste item.

Sempre que possível, os docentes da Unila terão prioridade sobre os demais integrantes do corpo docente, pois é desejável que a universidade não seja mera executora do projeto, mas que este possibilite à instituição uma reflexão sobre o seu próprio fazer pedagógico. Outra

expectativa é a de que os docentes da Unila estabeleçam vínculos com a temática indígena, expandindo seu campo de pesquisa neste âmbito e/ou realizem algum tipo de acompanhamento aos alunos indígenas que já cursam o ensino superior nesta universidade

Em comum acordo com os alunos serão convidadas pessoas Guarani que possuam conhecimento tradicional em temas que estão sendo abordados nas etapas tempo universidade, visando a participação nas atividades acadêmicas em sala de aula ou em atividades acadêmico-científico-culturais, como palestrantes.

19.2 Docentes e Técnico-Administrativos em Educação

Até o momento de aprovação deste PPC, o curso conta com uma equipe de implantação, composta por docentes e TAEs da Unila, instituída pela Portaria/Prograd nº 20/ 2024. Tão logo o PPC seja aprovado, será iniciado o processo de seleção de docentes conforme estabelece as normativas do Edital Parfor Equidade (Edital conjunto nº 23/2023/SECADI/MEC e na Portaria nº 220/2021/Capes).

Quadro 6 - Comissão de implantação do curso

Nº	Nome completo	Titulação	Área de formação	Cargo
01	Clovis Antonio Brighenti	Doutor	História	Docente
02	Felix Pablo Friggeri	Doutor	Relações Internacionais	Docente
03	Ivanir dos Santos	Especialização	Saúde	Técnico-Administrativo em Educação
04	Juliana Franzi	Doutora	Educação	Docente
05	Márcia Cossetin	Doutora	Educação	Docente
06	Mario Ramão Villalva Filho	Doutor	Letras e Linguística	Docente
07	Paulo Henrique Segantini	Graduação	Matemática	Técnico-Administrativo

				em Educação
08	Michael Jackson da Silva Lira	Mestre	Biologia	Técnico-Administrativo em Educação
09	Vanessa Gabrielle Woicolesco	Doutora	Educação	Técnico-Administrativo em Educação

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de um curso de Licenciatura Intercultural Indígena - no território Yyy Mbyte, como primeira licenciatura, é a oportunidade de acesso à formação específica de nível superior para os atuais e futuros professores Guarani no marco do território Guarani transfronteiriço. Os docentes serão formados em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores indígenas e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, e serão habilitados para atuar nas respectivas escolas de suas *Tekoha Kuéra*.

A proposta do curso é resultado de um projeto pedagógico bastante específico, apresentado e debatido com os professores Guarani dos três países, com secretarias de educação e Ministério da Educação (Paraguai e *Misiones*). O projeto pedagógico parte da territorialidade Guarani entrecortada pelas fronteiras internacionais (os Muros de Berlim, nos dizeres de Bartomeu Melià, 2001), território violado pela monocultura, transgenia e uso de veneno em larga escala, turismo predatório, bem como pela presença soberana da Itaipu Binacional. Mas também é um território de resistência e resiliência Guarani, de enfrentamento e de vivência do *Teko Porã* (uma forma Guarani de dizer Bem Viver) com toda dificuldade que o contexto impõe. Dessa forma busca-se trazer esses temas para a formação docente e que esses temas adentrem as escolas como conteúdos elaborados e problematizados, contribuindo para buscar soluções e reparações.

O PPC do curso é uma tentativa de buscar as categorias próprias Guarani para os temas, problemas e soluções. A partir das categorias Guarani fazer o diálogo intercultural, aproximando as conceituações de tempos e os espaços em permanente diálogo, não para síntese, mas para encontrar pistas para uma escola Guarani, inserida no seu contexto.

Serão professores pesquisadores. Tanto a produção do conhecimento, como a sistematização de material didático requer professores preparados para tamanha responsabilidade e habilitados e contribuir com caminhos de conhecimento. Para isso, será fundamental a proximidade entre a educação superior e educação básica a partir do conhecimento das comunidades. Para a Unila será também um espaço propício para aperfeiçoar sua relação com as comunidades e escolas Guarani e sua localização estratégica contribuir para superação das violências impostas pelas fronteiras internacionais ao povo Guarani. A Unila

ingressando também no programa “saberes indígenas na escola” poderá se habilitar como lugar estratégico de apoio ao povo Guarani no marco do Cone Sul da América.

REFERÊNCIAS

ARCE, H. A. **Los Usos de la Interculturalidad en la Educación Escolar Indígena de Misiones, Argentina**. 103f. Disertación (Maestría en Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales) – Departamento de Antropología Social y Cultural, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, 2009.

BANDEIRA, D. R. **Ceramistas pré-coloniais da Baía da Babitonga – Arqueologia e Etnicidade**. Tese (Doutorado em História) - Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Campinas, 2004.

BONOMO, M.; ANGRIZANI, R.; APOLINAIRE, E.; NOELLI, F. S. A model for the Guaraní expansion in the La Plata Basin and littoral zone of southern Brazil. **Quaternary International**, v. 356, p. 54-73, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasil: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112189.htm. Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 13, de 10 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 07 de janeiro de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/educacao-escolar-indigena/normativos#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%2001,%2FCP%20n%C2%BA%2006%2F2014>. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2665#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20fluxo%20dos,superiores%2C%20bem%20como%20seus%20aditamentos>. Acesso em: 14 de maio de 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 de maio de 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, Ministério da Educação. **Edital conjunto n.º 23, de 21 de setembro de 2023**. Torna pública a seleção de propostas de oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE. Brasília: CAPES, SECADI, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/22092023_Edital_2239591_SEI_2232888_Edital_Conjunto_23_2023.pdf. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192. Acesso em: 16 maio 2024.

BRIGHENTI, C. A. **Estrangeiros na própria terra**: presença Guarani e Estados Nacionais. Chapecó/Florianópolis: Argos e EdUFSC, 2010a.

BRIGHENTI, C. A. Etnicidade, Território e Direito Indígena. **Cadernos do Ceom**, v.23, n.32, p. 99-117, 2010b.

DARELLA, M. D. P. **Ore roipota Yvy Porã. Nós queremos terra boa. Territorialização Guarani no litoral de Santa Catarina – Brasil**. 435 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CARVALHO, E. A. **Avá-Guarani do Ocoí-Jacutinga. Parecer do antropólogo Edgar de Assis Carvalho designado pela ABA**. ABA/PUC/SP/CIMI, 1981. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/61258/04.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CABEZA DE VACA, A. N. **Naufrágios & Comentários**. São Paulo: L&PM, 1999.

CCNAGUA. **Manifiesto del Concejo Continental de la Nación Guaraní (CCNAGUA) Tekoa Ka'a Kupe**. Argentina: Ruiz de Montoya, 21-25 de Septiembre de 2015.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CHIODI, F. (Coordenador). **A educación indígena en America Latina**: México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia - Tomo I. Quito: UNESCO, 1990.

CLASTRES, P. **A fala sagrada**: mitos e cantos sagrados dos índios Guaraní. Campinas: Papyrus, 1990.

COLLET, C. L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/UNESCO, 2006. pp. 115-130.

COSTA, R. P. G.; BRIGHENTI, C. A. Nação Guarani e Legislações educacionais no panorama trinacional: Brasil, Argentina e Paraguai. **Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC)**, Itapetininga, v. 5, n.2, p. 140-160, 2018. Edição Especial Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Disponível em <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/1216>. Acesso em: 10 mar. 2024.

COUTINHO, L.; PAULIN, I.; MEDEIROS, J. A farra da antropologia oportunista. São Paulo, **Revista Veja**, especial, 05/05/2010. p. 154-161. (Artigo em periódico físico).

EDWARD, J. Made in Paraguai: A Funai tenta demarcar área de Santa Catarina para índios paraguaios, enquanto os do Brasil morrem de fome. São Paulo, **Revista Veja**, Edição 1999 – 14.03.2007. p.56-58 (Artigo em periódico físico)

EMGC, Equipe Mapa Guarani Continental. **Caderno Mapa Guarani Continental**: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai. Campo Grande: EMGC, Cimi, 2016. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/0051616073a2a906ef0d6>. Acesso em: 02 fev. 2018.

FAUSTO, C. Fragmentos de História e cultura Tupinambá. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP/SMC/Companhia das Letras, 1992. pp. 381-396.

FREIRE, J. R. B. “Tradição oral e memória indígena: a canoa do tempo”. *In*: SALOMÃO, Jayme (dir). **América**: Descoberta ou Invenção. 4º Colóquio UERJ. Rio de Janeiro: Imago, 1992. pp. 138-164.

KAHN, M. “Educação indígena” VERSUS “Educação para índios”: sim, o debate deve continuar. **Em Aberto**, v. 14, n. 63, jul./set. 1994.

GRÜNBERG, G. G. Por que os Guarani Kaiowá estão se matando? Tempo e Presença, **Cedi**, v. 13, n. 258, p.32-7, jul./ago. 1991. Publicado também no Boletín IWGIA n. 2, set./out. 1991, p.21-4.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GRUPIONI, L.D. (org.) **Índios no Brasil**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed. 1998.

LADEIRA, M. I.; SALLES DE FARIA, C. Os Avá-Guarani em Yvy Mbyte, centro da terra e os processos de transformação de seu território. In: MARÉS DE SOUZA FILHO, C.F. **Os Avá-Guarani no oeste do Paraná: (re) existência em tekoha Guasu Guavirá**. Curitiba: Letras de Lei, 2016.

LADEIRA, Maria Inês. **Espaço geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso**. Maringá/PR: EDUEM; São Paulo: EDUSP, 2008.

LA SALVIA, F.; BROCHADO, J.P. **Cerâmica Guarani**. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1989.

LÓPEZ, L. E. (editor). **Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latino-americanas**. Bolivia: Plural Editores, 2009.

MAHER, T. M. A formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MATO, D. (Coor.) **Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina**. Caracas: UNESCO, 2008.

MATOS, K. G.; MONTE, N. L. O estado da arte na formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MELIÀ, B. **El Guaraní conquistado y reducido: ensayos de etnohistoria**. Assunção: Universidad Católica, 1986. (Biblioteca Paraguaya de Antropología, 5)

MELIÀ, B. **La tierra sin mal de los Guarani: economia y profesia**. Suplemento antropológico, v. 2, n°. 22, v2, p. 81-97, 1987.

MELIÀ, B. A experiência religiosa Guarani. In: MARZAL, M. M. **O rosto índio de Deus**. Petrópolis: Vozes, 1988. (Coleção Teologia da Libertação, série VII, v. 1).

MELIÀ, B. **El guaraní: experiencia religiosa**. Assunção: Ceaduc/Cepag, 1991.

MELIÀ, Palestra proferida. A questão da Ocupação Tradicional. **Seminário sobre Territorialidade Guarani**. Morro das Pedras (Ilha de Santa Catarina), 10 e 11 de setembro de 2001. Relatório final. Org. CIMI-Sul, MU/UFSC, CAPI. Florianópolis/Santa Catarina.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÀ, B. **Una nación: dos culturas**. 4. ed. Asunción: Cepag, 1997.

MÉTRAUX, A. **Migrations historiques des Tupi-guarani**. Paris: Maison-neuve frères, 1927.

MONSERRAT, R. Política e Planejamento Linguístico nas Sociedades Indígenas do Brasil Hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (org.) **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p.131-153.

NIMUENDAJÚ, C. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guaraní**. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1987.

NOELLI, F. S. Curt Nimuendajú e Alfred Métraux: a invenção da busca da “terra sem mal”. **Suplemento Antropológico**, Asunción, v. 34, n. 2, p. 123-166, dez.1999-2000.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção n.º 169, de 7 de junho de 1989**. Convenção n.º 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes. Genebra: Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, 1989.

OLIVEIRA, R. C. **Caminhos da identidade**. Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006

PONTES FILHO, A. O Direito Indígena dos Guarani na Área da Tríplice Fronteira: Brasil-Paraguai-Argentina. **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais**, Curitiba, v. 1, n. 16, 228-257, 2011.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização, a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996

SANTOS, S. C. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. 3ª. Edição. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SCHADEN, E. **Aspectos Fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: Edusp, 1974

SCHMITZ, P. I.; FERRASSO, S. Caça, pesca e coleta de uma aldeia Guarani. *In*: CARBONERA, M.; SCHMITZ, P. I. (orgs.). **Antes do Oeste Catarinense: arqueologia dos povos indígenas**. Chapecó: Argos, 2011. p. 139-166.

SEGATO, R. L. **La Nación y sus Otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad**. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

SUSNIK, B. **Los aborígenes del Paraguay: Etnohistoria de los Guaraníes: época colonial**, Volume 2. Assunção: Museo Etnográfico Andres Barbero, 1982.

TASSINARI, A.M.I. Antropologia, Educação e Diversidade. *In*: CARDOSO, V. (org.) **Diálogos Transversais em Antropologia**. Florianópolis: UFSC/PPGAS, 2008. Pp.161-176.

TOMMASINO, K. **Relatório de identificação e delimitação da Terra Indígena Guarani de Araçá'í**. Brasília: Funai/MJ, 2001.

UNILA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 – 2023**. Foz do Iguaçu: Conselho Universitário, 2019. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/proplan/planejamento/pdi-unila-2019-2023.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

UNILA. **Resolução nº 37, de 07 de dezembro de 2021**. Institui a Política de Extensão da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu: Conselho Universitário, 2021. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/resolucao-n-ordm-37-2021-consun-1318.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

UNILA. **Resolução nº 1, de 02 de maio de 2022**. Aprova o Regulamento de Extensão Universitária da UNILA, que dispõe sobre as normas gerais para registro e avaliação das atividades de extensão na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu: Comissão Superior de Extensão, 2022. Disponível em: <https://atos.unila.edu.br/atos/resolucao-n-ordm-1-2022-cosuex-7609>. Acesso em: 10 maio 2024.

UNILA. **Regulamento da curricularização da extensão nos cursos de graduação da Unila**. Foz do Iguaçu: Pró-reitoria de Extensão, Pró-reitoria de Graduação, 2022. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/proex/arquivos/guia-curricularizacao.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

ANEXO I - Manifesto de apoio de de professores e líderes Guarani em apoio ao Projeto do Curso

Manifesto de apoio:
Licenciatura intercultural Guarani no território Yyy Mbyte

Nós professores e lideranças Guarani dos Tekoha kuéra do Brasil Argentina e Paraguai reunidos no II MOKOÏHA MBO'E HARA ATY 2023 (II Encontro de professores Guarani na região oeste do Paraná, com presença de professores e líderes religiosos do Paraguai e Argentina entre dias 15 a 17 de dezembro de 2023) após ouvir e debater sobre a proposta da Licenciatura manifestamos nosso apoio a criação do curso de *Licenciatura Intercultural Guarani no Território Yyy Mbyte*, proposto pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) ao Edital Nº 23/2023 Parfor Equidade.

Necessitamos de cursos específicos e diferenciados para formação professores/as e de novos professores/as para nossas escolas. Temos grande demanda nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, dessa forma essa proposta ajuda a atender nossas demandas.

Para nós é importante um curso que esteja situado no nosso território, independente das fronteiras nacionais e que dialogue com temas importantes com a destruição ambiental na região, a invasão de nosso território e o debate sobre as graves violação de direito e necessárias reparações. Desse modo, não importa se nossos parentes estão num determinado país, para nós o mais importante é que somos todos guarani.

Tekoha Ocoy, 17 de dezembro de 2023

Ademir Vilialba

Yeana Peres

Delina Palacios

Amelio T.R. Peres

Silvia Peres

Elisete Perera

Natali Peres

Olga B. de A. Peres

Natalia Martino

Oscar

Guaraní

Arturo Sosa

Denise

Clara

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Oscar

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Natalia Martino

Oscar

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Natalia Martino

Oscar

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Natalia Martino

Oscar

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Natalia Martino

Oscar

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Natalia Martino

Oscar

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Natalia Martino

Oscar

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Natalia Martino

Oscar

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Natalia Martino

Oscar

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Natalia Martino

Oscar

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Natalia Martino

Oscar

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

Graciela

CONTINUAÇÃO DAS ASSINATURAS

Vicente A. J. Vagado
Aiprano Alves
Rosilda Lopes
Marcos Fernández
CESILIA MOREIRA
MARILY MOREIRA
Vilfredo Riffino
Virginia T. P. Martins
Rosana martines
Marilú
Elmo J. Martins
Gilmar T. Chomoro
Natalia K. T. M. P. Rez Vazquez
Dueli Takua Ju Pereira
Francisco K. Vazquez
Pedra M. M.
Cintia J. C.
Leticia T. R. P. Vazquez
Alberto M. M. Vazquez
Miriam Jacinto Davalos
Dueli Takua Martins
Leis M. Rodrigues
Lio. T. P. Gonzales
Mardi Priscila Benitez
Sesias Analia Benitez

Marciano Rodriguez
Bernardino Vazquez
Francieli Benitez
Dulce Centurion
~~_____~~
Dionisio Benitez
Feliciano M. M. Benitez

II ENCONTRO DE PROFESSORES GUARANI NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ

Em continuidade do I Encontro de Professores Guarani na região Oeste do Paraná, realizado em 2022, nos reunimos no II MOKOÍHA MBO'E HARA ATY 2023 PE (II Encontro de Professores Guarani na região Oeste do Paraná), entre os dias 15 a 17 de dezembro de 2023, no colégio Teko Nhemoingo, localizado no Tekoha Ocoy, com a presença de professores, líderes políticos e religiosos dos Tekoha localizados no Oeste do Paraná, Misiones (AR) e Alto Paraná (PY), debatemos sobre nossos contextos escolares e nos posicionamos sobre os temas que nos afetam.

Do diagnóstico destacamos os seguintes desafios:

- 1 – Ausência de formação continuada para nossos docentes Guarani;
- 2 – Ausência de formação continuada para docentes Juruá kuéra (não indígena) que atuam em nossas escolas;
- 3 – Falta de escola para a alfabetização e letramento de nossas crianças em algumas comunidades levando os nossos filhos a estudar fora da terra indígena sofrendo discriminação;
- 4 – A estrutura física de diversas escolas está deteriorada, nossos estudantes e professores correndo risco de vida;
- 5 – Falta de oferta das séries finais do ensino fundamental e ensino médio na maioria das escolas existentes, forçando o estudo fora do Tekoha, gerando alta evasão;
- 5 – Praticamente todos os/as docentes exercem suas funções em regime de contrato temporário. O estado do Paraná não realizou concurso público, fragilizando e vulnerabilizando nossa ação como docentes;
- 6 – Ausência de material didático específico para nossas escolas, nos obrigando a utilizar material não adequado aos nossos contextos;
- 7 – Terras de tamanho limitado ou não demarcadas que impede a produção de alimentos e a sobrevivência física e cultural;
- 9 – Ausência de cursos superiores específicos para formação de docentes Guarani.
- 10 – Baixo acompanhamento dos Núcleos Regionais de Educação.

Diante do exposto apresentamos as seguintes demandas:

- 1 – Valorização da carreira profissional de professores indígenas a partir do momento que exercer sua profissão (a partir do momento de ter comprovação da contribuição para a aposentadoria);
- 2 – Que o MEC invista mais em programas educacionais nas escolas indígenas sobre os saberes Guarani;
- 3 – Ajuste salarial dos funcionários terceirizados;
- 4 – Capacitação para merendeiras;

- 5 – Implementação do CMEI nas comunidades que desejarem, mas não de maneira obrigatório para todas as comunidades;
- 6 – Contratação de pessoas sábias para trabalhar conteúdos culturais nas escolas;
- 7 – Ter representantes indígenas nos espaços do NRE e da SEED;
- 8 – Abertura de turmas independentes de número de alunos;
- 9 – Fortalecimento da agricultura Guarani dentro das aldeias;
- 10 – Formação para educadores indígenas para atendimento dos alunos especiais;
- 11 – Revogação do edital de seleção de terceirizados;
- 12 – Psicólogas para atendimento específico das escolas da região;
- 13 – Curso para elaboração de materiais didáticos específicos;
- 14 – Mais parcerias com as Instituições que ofertam formação específica para indígenas;
- 15 – Recursos para formação de professores jurua kuéra realizados por professores indígenas (professores, sábios e notório saber)
- 16 – Aulas da educação infantil apenas na língua materna;
- 17 – Interpretes para língua Guarani no ensino fundamental II;
- 18 – Rever a forma de ministrar as aulas para o novo ensino médio;
- 19 – Consultar as comunidades (conforme Convenção 169 da OIT) sobre a implementação do novo ensino médio, a BNCC e a escola em tempo integral;
- 19 – Manter a EJA presencial;
- 20 – Disciplina de arte indígena específica na arte nativa;
- 21 – Continuação do curso de magistério indígena (ofertar novamente);
- 22 – Contratação de auxiliar administrativo indígena;
- 23 – Construir prédios escolares nas escolas que ainda não tem, mesmo a terra não estando demarcada, com toda a infraestrutura necessário;
- 24 - Comissão indígena de planejamento e matriz curricular e materiais didáticos diferenciados e específico FNNEI;
- 25– Criação de cursos específicos de Licenciatura e/ou Pedagogia em Universidades Públicas da região para formação de nossos professores;
- 26 – Manter toda a educação básica nas Escolas Indígenas dos Tekoha, evitando a saída dos Tekoha forçando a frequência dos estudantes nas instituições não indígenas para estudar, reduzindo a evasão e estimulando os conhecimentos próprios;

27 – Melhor adequação da merenda escolar ao padrão alimentar de nossas crianças. O excesso de alimentos industrializados modifica o paladar além de introduzir uma quantidade grande de químicos nos organismos de nossos filhos. Solicitamos que a alimentação seja de produtos orgânicos. Assim, propomos que, onde tenha produção, seja adquirido os produtos da própria comunidade e no caso de não produzir seus alimentos seja adquirido do município;

28 – Reconhecimento de nossa presença e ocupação tradicional na região, demarcando nossas tekoha kuéra e no território Yvy Mbyte (Argentina, Brasil e Paraguai)

Brevemente são esses os apontamentos. Vamos seguir nos reunindo para fortalecer nossas ações e fazer as cobranças devidas nas instituições e órgãos que tem por obrigação nos atender, para que de fato consigamos fazer que nossas escolas sejam Escolas Indígenas específicas e diferenciadas

Tekoha Ocoy, 17 de dezembro de 2023