

CLARISSA ROCHA DE MELO

**DA UNIVERSIDADE À CASA DE REZAS GUARANI E VICE-
VERSA: REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA INDÍGENA NO
ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS
GUARANI NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA
DO SUL DA MATA ATLÂNTICA/UFSC**

FLORIANÓPOLIS, 2014

CLARISSA ROCHA DE MELO

**DA UNIVERSIDADE À CASA DE REZAS GUARANI E VICE-
VERSA: REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA INDÍGENA NO
ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS
GUARANI NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA
DO SUL DA MATA ATLÂNTICA/UFSC**

Tese a ser apresentada ao programa de Pós-
Graduação em Antropologia Social da
Universidade Federal de Santa Catarina,
como requisito parcial para a obtenção do
grau de doutora em Antropologia.

Orientadora: PROF. Dr.^a ANTONELLA
IMPERATRIZ TASSINARI.

FLORIANÓPOLIS, 2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Melo, Clarissa Rocha de

Da Universidade à casa de rezas guarani e vice-versa :
Reflexões sobre a presença indígena no Ensino Superior a
partir da experiência Guarani na Licenciatura
Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC /
Clarissa Rocha de Melo ; orientador, Antonella Imperatriz
Tassinari - Florianópolis, SC, 2014.

405 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Antropologia Social.

Inclui referências

1. Antropologia Social. 2. Ensino Superior Indígena. 3.
Licenciaturas Interculturais Indígenas. 4. Modos de
Conhecer. 5. Guarani. I. Tassinari, Antonella Imperatriz.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Antropologia Social. III. Título.

Nós índios, conhecemos o silêncio. Não temos medo dele.
Na verdade, para nós ele é mais poderoso do que as palavras.
Nossos ancestrais foram educados nas maneiras do silêncio e eles
nos transmitiram esse conhecimento.
"Observa, escuta, e logo atua", nos diziam.
Esta é a maneira correta de viver.
Observa os animais para ver como cuidam se seus filhotes.
Observa os anciões para ver como se comportam.
Observa o homem branco para ver o que querem.
Sempre observa primeiro, com o coração e a mente quietos,
e então aprenderás.



Fotografia: Clarissa Melo, 2013.

Quanto tiveres observado o suficiente, então poderás atuar.
Com vocês, brancos, é o contrário. Vocês aprendem falando.
Dão prêmios às crianças que falam mais na escola.
Em suas festas, todos tratam de falar.
No trabalho estão sempre tendo reuniões
nas quais todos interrompem a todos,
e todos falam cinco, dez, cem vezes.
E chamam isso de "resolver um problema".
Quando estão numa habitação e há silêncio, ficam nervosos.
Precisam preencher o espaço com sons.
Então, falam compulsivamente, mesmo antes de saber o que vão dizer.
Vocês gostam de discutir.
Nem sequer permitem que o outro termine uma frase.
Sempre interrompem.
Para nós isso é muito desrespeitoso e muito estúpido, inclusive.
Se começa a falar, eu não vou te interromper.
Te escutarei.
Talvez deixe de escutá-lo se não gostar do que estás dizendo.
Mas não vou interromper-te.
Quando terminares, tomarei minha decisão sobre o que disseste,
mas não te direi se não estou de acordo, a menos que seja importante.
Do contrário, simplesmente ficarei calado e me afastarei.
Terás dito o que preciso saber.
Não há mais nada a dizer.
Mas isso não é suficiente para a maioria de vocês.
Deveríamos pensar nas suas palavras como se fossem sementes.
Deveriam plantá-las, e permiti-las crescer em silêncio.
Nossos ancestrais nos ensinaram que a terra está sempre nos falando,
e que devemos ficar em silêncio para escutá-la.
Existem muitas vozes além das nossas.
Muitas vozes.
Só vamos escutá-las em silêncio.

**"Neither Wolf nor Dog. On Forgotten Roads with an Indian Elder" –
Kent Nerbur.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao povo guarani, que é um povo da terra, originário de *yvy mbyte*, do Paraguai, da Argentina, do Brasil, da Bolívia, do Uruguai, países que fazem parte do amplo território Guarani. Agradeço pelo aprendizado no silêncio, pela espiritualidade, pela coragem e persistência na busca de viver bem nessa terra.

Agradeço às famílias Guarani que me oportunizaram momentos singulares de aprendizado, carinho, paciência que permitiram a criação de laços de amizade, principalmente nas aldeias de Mbiguaçu e Morro dos Cavalos. Gratidão pela confiança!

Agradeço à família da Capoeira, pois por mais que eu não estivesse presente com frequência, a capoeira sempre esteve presente dentro de mim: Mestre Plínio, meu professor – Contra Mestre Teo, e toda família Angoleiro Sim Sinhô.

Agradeço a toda família Abayomi de Dança Afro, por me oportunizar fazer uma das coisas que mais gosto além da Antropologia: dançar!! Em especial, minha professora de dança, Simone Fortes.

Aos amigos de uma vida que de algum modo tornaram-se minha família: Paula e Zeca, minha gratidão; à Zé Verzola pela alegria; à minha querida amiga, viajante do mundo: Hanna Limulja; à Cinthia Creatini, minha amiga e colega de doutorado, pelas conversas, pela parceria nas alegrias e angústias da escrita de uma tese; à minha vizinha Ana Carolina Cernicchiaro, pelas conversas antropológicas, pelos textos e pela amizade; à Gabriella de Souza, pelas conversas e amizade; à Viviane Vasconcelos pelos aprendizados compartilhados e pela ajuda no layout final das genealogias.

Ao Bruno Andrade pelo mapa das aldeias indígenas; ao Christian Cage pelo design das tabelas.

Agradeço os aprendizados junto às colegas de doutorado que compuseram a turma das sete mulheres: Rose, Cinthia, Raquel, Fernanda, Dani, Tati; e as demais amigas construídas ao longo dos encontros antropológicos: Isabel de Rose, Nádia Heusi, Suzana Cavalheiro.

Meus colegas e amigos de Mestrado em Antropologia Social – que moram no meu coração.

Agradeço aos professores do PPGAS/UFSC que acompanharam minha trajetória, que de algum modo me apoiaram, e outros que foram fontes de inspiração.

Aos colegas e professores do NEPI – Núcleo de Estudos de Povos Indígenas, pelo diálogo e troca de conhecimentos: em especial à coordenadora Edviges Ioris e Antonella Tassinari.

Agradeço a minha orientadora Antonella Tassinari pela dedicação, pelos aprendizados, pelo apoio e amizade ao longo de quase uma década.

À Maria Dorothea Post Darella, pelos ensinamentos durante todos esses anos. Agradeço pelas oportunidades que me proporcionou e pelo incentivo para que eu trabalhasse com os Guarani.

Aos professores, colegas e amigos que me inspiram a trabalhar com os Guarani: Maria Dorothea Post Darella, Aldo Litaiff, Deise Lucy, Flávia Mello, Adriana Testa, Diogo Oliveira, Viviane Vasconcelos.

Agradeço à banca de doutoramento, pela disposição da leitura e participação na finalização de uma etapa importante da minha vida: Antônio Carlos de Souza Lima, Deise Lucy Montardo, Gersem Luciano Baniwa, Rafael Devos, Edviges Ioris, Aldo Litaiff e José Kelly.

Agradeço em especial à equipe de coordenação da Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica – Valmir Muraro, Ana Lúcia, Lucas Bueno, Clóvis Brighenti, Dorothea Post Darella, Murilo Mariano, Ariana; aos docentes e acadêmicos indígenas Guarani, Xokleng Laklãnõ e Kaingang, que fazem desse curso, por me permitir fazer parte dessa história e construir esse trabalho. Grata pela confiança.

Agradeço as famílias que hoje fazem parte da minha vida, especialmente àqueles que me colocaram no mundo – meus pais Elizeth e Hermano, pelo amor incondicional; meus avós – Plínio, Maria, Paulo Honório (*in memoriam*) e Naninha; Agradeço meu irmão Hermano, a Yuri, e meus sobrinhos Yasmin e Hugo que me fazem querer ser uma pessoa melhor.

Meus sogros: Eleny e Edson – quem agradeço também ao pelos gráficos, pois sem suas aulas de excel tudo seria mais difícil!

Por fim, gratidão Carlos Eduardo Castellano Mostaço por permanecer ao meu lado durante esses cinco longos anos de trabalho – mas de muitas alegrias compartilhadas pela vida e nas aldeias Guarani – com amor, paciência e companheirismo.

Ao IBP – Instituto Brasil Plural, pelo financiamento de parte da pesquisa, e a CAPES, pela concessão de bolsa de estudos.

Aguydjevete!

RESUMO

Esta tese trata do encontro entre as políticas públicas voltadas ao ensino superior indígena e a experiência dos acadêmicos – e mais especificamente, os estudantes guarani – na Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica e seus modos de conhecer.

Tendo em vista a necessidade de sistematizar dados sobre o ensino superior indígena, esta tese pretende contribuir com um panorama, articulando discussões e reflexões que percorrem toda a América Latina. Nesse sentido, compreender as experiências indígenas, e, mais especificamente, dos grupos Guarani nesse contexto, contribui para reflexões gerais sobre esse processo ainda recente que envolve a presença indígena no ensino superior.

O objetivo dessa tese é demonstrar que o Ensino Superior, assim como o Xamanismo – e toda sua complexidade constitutiva –, é um lócus de interesse desses acadêmicos indígenas. Realizam um esforço vislumbrando a possibilidade de trânsito entre mundos: o “mundo Guarani” e todas as especificidades culturais e conhecimentos que o compõem; e o não indígena – buscando os conhecimentos dos brancos que lhes são apresentados na educação escolar e ensino superior. Nesse sentido, a casa de rezas – a *opy* – e a universidade, são locais centrais de aprendizagem e aquisição de saberes, e esses acadêmicos realizam um movimento de circularidade entre esses espaços, estabelecendo um diálogo entre conhecimentos e modos de conhecer.

Destaca-se a importância atribuída por alguns acadêmicos guarani, ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena e a “busca de visão Guarani” – *Kaaguy’i Nhemboe*, assim como seus rituais frequentes de rezo. São processos de produção, aquisição e transmissão de conhecimentos valorizados, e evidentemente, ambos detêm protocolos distintos de aprendizagem, todavia, não se excluem, mas dialogam.

Demonstra-se a importância da *troca* e da *relação*, do conhecimento que reside na alteridade, seja ela a mata e todos os seres que nela habitam ou a Universidade e todos os atributos que a compõem. Nesse movimento intrínseco a estes grupos caracterizado pelo *devoir*, os acadêmicos (as) guarani aderem a conhecimentos que fazem sentido a eles, tanto no xamanismo – com a busca de visão guarani, quanto no ensino superior – com a seleção do que ensinar nas escolas indígenas e quais conhecimentos *entram* na escola e quais não.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior Indígena; Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica; Conhecimentos Guarani; Xamanismo.

ABSTRACT

This dissertation deals with the encounter between indigenous higher education public policies and the experience of academics - and more specifically, Guarani students - within the Southern Atlantic Forest Indigenous Intercultural Degree and their ways of knowing.

Given the need to systematize data on indigenous higher education, this dissertation aims to contribute with an overview, linking discussions and reflections that run throughout Latin America. In this sense, understanding the indigenous experience, and more specifically, of Guarani groups in this context, contributes to more general reflections on this still recent process involving the indigenous presence in higher education.

The goal is to demonstrate in this dissertation, that higher education, as well as Shamanism - and all its constituent complexity - is a locus of interest of these indigenous scholars. They make an effort, glimpsed by the possibility of transit between worlds: the "Guarani world" and all the cultural specificities and knowledge that constitute it; and non-indigenous - seeking the knowledge of the whites, that is presented to them in school and in higher education. In this sense, the house of prayer - the *opy* - and the university are central places of learning and acquiring knowledge, and these scholars perform a movement of circularity between these spaces, establishing a dialogue between knowledge and ways of knowing.

Highlighting the importance attributed by some Guarani scholars to the Indigenous Intercultural Degree and the "quest of Guarani vision" - *Kaaguy'i Nhemboe*, as well as their frequent prayer rituals. They are processes of production, acquisition and transmission of valued knowledge, and of course, both hold different learning protocols, however, they do not mutually exclude each other, but dialogue.

It demonstrate the importance of exchange and relationship, of knowledge that resides in otherness, be it the forest and all the beings that inhabit it, or the University and all the attributes it comprises. In this intrinsic movement of these groups, characterized by becoming, Guarani scholars adhere to pieces of knowledge that make sense to them, both in Shamanism - with the Guarani vision search, and in higher education - with the selection of what to teach in Indigenous schools and which knowledge should enter the school and which should not.

KEYWORDS: Indigenous Higher Education; South Atlantic Indigenous Intercultural Degree; Guarani Knowledge; Shamanism.

RESUMEN

Esta tesis aborda el encuentro entre las políticas públicas direccionadas a la educación superior indígena y la experiencia de los académicos indígenas - más concretamente los estudiantes Guaraní - en la Licenciatura Intercultural Indígena del sur de la Mata Atlántica y sus formas de conocer.

Dada la necesidad de sistematizar datos sobre la educación superior indígena, esta tesis tiene como objetivo contribuir con una visión general, vinculando las discusiones y reflexiones que existen por toda América Latina. En este sentido, entender la experiencia indígena, y más específicamente, de los grupos Guaraní en ese contexto, contribuye a reflexiones generales sobre este proceso aún reciente que involucra la presencia indígena en la educación superior.

O objetivo es demostrar en esta tesis, que la educación superior, así como el chamanismo - y toda su complejidad constituyente - es un locus de interés de estos académicos indígenas. Ellos hacen un esfuerzo, vislumbrando la posibilidad de tránsito entre mundos: el "mundo Guaraní" y todas las especificidades culturales y conocimientos que lo conforman; y el no- indígena - la búsqueda del conocimiento de los blancos que le son presentados en la escuela y en la educación universitaria. En este sentido, la casa de oración - la opy - y la universidad son los lugares centrales de aprendizaje y adquisición de conocimientos, y estos estudiantes realizan un movimiento de circularidad entre estos espacios, estableciendo un diálogo entre el conocimiento y las formas de conocer.

Destaca la importancia atribuida por algunos estudiantes Guaraní, al curso de Licenciatura Intercultural Indígena y "búsqueda de la visión Guaraní" - kaaguy'i Nhemboe, así como sus frecuentes rituales de oración. Son procesos de producción, adquisición y transmisión de conocimientos valorados y, por supuesto, ambos tienen diferentes protocolos de aprendizaje, sin embargo, no son mutuamente excluyentes, sino que dialogan.

Demuestra la importancia del intercambio y de la relación, del conocimiento que reside en la alteridad, ya sea los bosques y todos los seres que lo habitan, o la Universidad y todos los atributos que la componen. En este movimiento intrínseco a estos grupos caracterizado por el devenir, académicos (as) Guaraní adhieren a conocimientos que tienen sentido para ellos, tanto en el chamanismo - con la búsqueda de visión Guaraní, como en la educación superior - con la selección de qué

enseñar en las escuelas indígenas y cuáles conocimientos entran a la escuela y cuáles no.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior Indígena; Licenciatura Intercultural Indígena del sur de la Mata Atlántica; Conocimiento Guarani; Chamanismo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aldeia de Amaral, Mymba Roka.....	39
Figura 2: Aldeia Morro da Palha, Itanhaém.....	39
Figura 3: Aldeias Morro dos Cavalos e Amaral.....	40
Figura 4: Aldeias Morro dos Cavalos, Massiambu e Mbiguaçu.....	40
Figura 5: Aldeia de Jaboticabeira/Araquari.....	41
Figura 6: Aldeia de Morro Alto.....	41
Figura 7: Entrega da Pauta de reivindicações pelos acadêmicos indígenas para vice-reitora/UFSC.....	97
Figura 8: Acadêmicos (as) Guarani durante os <i>tempos</i> Universidade.....	147
Figura 9: As <i>Kyringue</i> - crianças Guarani - em sala de aula na Universidade.....	148
Figura 10: <i>Tempos</i> Universidade: hospedagem na praia de Canasvieiras.....	149
Figura 11: Acadêmicos Indígenas em manifestação de solidariedade aos Guarani Kaiowá.....	150
Figura 12: Acadêmicos Indígenas em manifestação de solidariedade aos Guarani Kaiowá.....	151
Figura 13: Acadêmicos Indígenas em manifestação de solidariedade aos	151
Figura 14: Acadêmica Xokleng Laklãnõ em Cerimônia Guarani na ilha de Florianópolis.....	153
Figura 15: Saberes sobre a Terra- Seminários Sábios Indígenas, UFSC.....	159
Figura 16: Palestra com Bartolomeu Meliá, junto ao ex-coordenador do curso, Valmir Muraro.....	159
Figura 17: Acadêmicos Guarani junto ao casal Wherá Tupã e Roda Poty Djá, na Ilha do Campeche, Florianópolis, SC.....	160
Figura 18: Saída de Campo: Costão da praia da Daniela; Sítio Saracura, em Ratoles, ambos em Florianópolis, SC.....	160
Figura 19: Wherá'í, filho da acadêmica Guarani Adriana, "ajudando" na construção da <i>opydjere</i>	181
Figura 20: Seminário Sábias Indígenas, Hotel Canasvieiras, novembro de 2012, Florianópolis, SC.....	189

Figura 21: Oficina de Capoeira Angola ministrada pelo Treinel Carlos Eduardo, Centro de Capoeira Angola Angoleiro Sim Sinhô.....	193
Figura 22: Oficina de Jogos e Brincadeiras com os acadêmicos Guarani, Xokleng Laklãnô e Kaingang no bosque da UFSC.....	195
Figura 23 e 24: Oficina de Jogos e Brincadeiras com os acadêmicos Guarani, Xokleng Laklãnô e Kaingang no bosque da UFSC.....	196
Figura 25: Turma Guarani em aula da Disciplina Laboratório de Língua Guarani, ministrada pelo professor Bartolomeu Meliá.....	216
Figura 26: Marcos, Eunice e Karai na aldeia de Morro dos Cavalos.....	224
Figura 27: O dia a dia na licenciatura Intercultural indígena do Sul da Mata Atlântica.....	240
Figura 28: O dia a dia na licenciatura Intercultural indígena do Sul da Mata Atlântica.....	241
Figura 29: O dia a dia na licenciatura Intercultural indígena do Sul da Mata Atlântica.....	241
Figura 30: símbolo no centro da <i>opy</i> , aldeia de Mbiguaçu.....	247
Figura 31: Alexandrina e seu filho Jaison nos braços.....	271
Figura 32: Acadêmicas Guarani em sala de aula: Comemoração "Dia internacional das mulheres".....	272
Figura 33: Maria Cecília e Sandra na UFSC.....	272
Figura 34: Alcindo Wherá Tupã.....	275
Figura 35: Construção da <i>opydjere</i> : aldeia de Mbiguaçu, Setembro de 2012.....	289
Figura 36: <i>opydjere</i> para mulheres, aldeia de Mbiguaçu, Abril de 2013.....	290
Figura 37: Preparo da busca de visão Guarani na aldeia de Mbiguaçu.....	293
Figura 38: Preparo da busca de visão Guarani na aldeia de Mbiguaçu.....	294
Figura 39: Altar com rezos confeccionados para busca de visão Guarani.....	295
Figura 40: Busca de visão, aldeia de Mbiguaçu.....	300

LISTA DE MAPAS

Mapa I: Localização das Terras Indígenas dos acadêmicos Guarani ES.....	211
Mapa II: Localização das Terras Indígenas dos acadêmicos Guarani SC e RS.....	212

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela I: Levantamentos de Instituições de Ensino Superior e Tipos de Ações Afirmativas.....	107
Tabela II: Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil.....	111, 112 e 113
Tabela III: Classificação ciclo de vida Xokleng Laklãnõ.....	185
Tabela IV: Fases da infância Kaingang.....	185
Tabela V: Fases da infância Guarani.....	187
Tabela VI: Acadêmicos Guarani, Terras Indígenas e Situação Fundiária.....	207, 208 e 209
Gráfico I: Gênero.....	165
Gráfico II: cargo/função nas aldeias.....	167
Gráfico III: Estado Civil.....	168
Gráfico IV: Idades	169
Gráfico V: Acadêmicos com filho (a).....	170
Gráfico VI: Magistério Indígena.....	171
Gráfico VII: Formação Superior.....	172
Gráfico VIII: Universidades Coursadas.....	173
Gráfico IX: Cursos escolhido.....	174
Gráfico X: Alfabetização na Língua Indígena.....	175
Gráfico XI: Diferentes domínios da Língua Indígena.....	176
Gráfico XII: Trajetórias Escolares: Ensino Fundamental e Médio.....	177
Genealogia da Turma Guarani 1-	219

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

LACED- Laboratório de pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
PTC - Projeto Trilhas de Conhecimento
MEC - Ministério da Educação
RCNEI- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
OIT- Organização Internacional do Trabalhador
SESU- Secretaria de Educação Superior
SECADI- Secretaria de Educação Contínua, Alfabetização e Diversidade
CESI - Comissão Especial de Educação Superior
CIESI- Comissão Interdisciplinar para Educação Superior Indígena/UFSC
PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
ISA - Instituto Sócio Ambiental
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
IESALC - Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe
CELADE- Centro Latino-Americano e Caribenho de Demografia
SISPPi- sistema de indicadores sócio-demográficos de populações e povos indígenas
IESP- Instituição de Ensino Superior
IBP - Instituto Brasil Plural
PET- Programa de Educação Tutorial
CUIA- Comissão Universidade para Índios
PROUNI- Programa Universidade para todos
FUNASA- Fundação Nacional de Saúde Indígena
DSEI- Distrito de Saúde Indígena
REUNI- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais
PAA - Programa de Ações Afirmativas
PPGAS Programa de Pós Graduação em Antropologia Social
INCT- Institutos de Inclusão Social
NEPI- Núcleo de Estudos de Povos Indígenas
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FOIRN- Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
ONG- Organização não Governamental
CIMI- Centro Indígena Missionário
CTI- Centro de Trabalho Indigenista

NEPPI- Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas
FIOCRUZ- Fundação Oswaldo Cruz
TI - Terra Indígena
PPP- Projeto Político Pedagógico
SPI- Serviço de Proteção ao Índio
EEI- Educação Escolar Indígena
UFAC- Universidade Federal do Acre (Universidade da Floresta)
UNEAL - Universidade Estadual do Alagoas
UFAM- Universidade Federal do Amazonas
IFAM- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
UEA- Universidade do Estado do Amazonas
UNIFAP- Universidade Federal do Amapá
UNEB- Universidade Estadual da Bahia
IFET-BA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
UECE- Universidade Estadual do Ceará
UFC- Universidade Federal do Ceará
UFG- Universidade Federal de Goiás e UFT – Universidade Federal de Tocantins
UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais
UFCG- Universidade Federal de Campina Grande
UFGD/ UCDB- Universidade da Grande Dourados/ Universidade Católica Dom Bosco- Mato Grosso do Sul
UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNEMAT- Universidade Estadual de Mato Grosso
UFPE- Universidade Federal de Pernambuco
UNIR- Universidade Federal de Rondônia
UFRR- Universidade Federal de Roraima
USP- Universidade de São Paulo
UNOCHAPECÓ- Universidade de Chapecó- Santa Catarina
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

CONVENÇÕES ORTOGRÁFICAS¹

A grafia das palavras em guarani varia de acordo com as parcialidades e foi convencionado dentro de algumas Terras Indígenas, pelos professores guarani, como é o caso das aldeias de Mbiguaçu e Morro dos Cavalos, localizadas no litoral Catarinense.

Entre os grupos *Kaiowá* utiliza-se, por exemplo, *tekoha*, com o uso do ‘h’, com som de ‘tekorra’; já entre os grupos Guarani do litoral Catarinense, escreve-se *tekoa*. Para os *Kaiowá* seria *Nänderu* – com o uso do acento til. Já para os *Mbya* e *Chiripá*, seria *Nhanderu*; pois vogais nasais ou nasalizadas, o tilde [til] é escrito apenas quando não há outro indicador da nasalização.

Nas aldeias *Chiripá*, utilizam o ‘tch’ ou ‘ch’ enquanto os *Mbya* usam o ‘x’ – para *xiripá*. Assim também ocorre com o ‘w’ e o ‘v’: na aldeia de Mbiguaçu, convencionou-se a escrita verá, yvyrá, aguydjavete; enquanto na aldeia de Morro dos Cavalos utiliza-se o wherá, ywyrá, aguydjewete. Ainda como exemplo, os *mbyá* usam *xondaro*; no Paraguai – *sondaro*; os *chiripá* – *tchondaro*. Ainda temos palavras que utilizam o ‘dj’ como *aguydje*; mas também escritas com ‘j’ – *aguyje*.

No geral, a maioria das palavras são oxítonas, utilizam seis vogais (a, e i, o, u, y) e quinze fonemas consonantais (p,t,k,ku,mb,b,nd/n, ng,gu,g,v,r,j/nh,x, ´, h) (Dooley, 1998).

Nesta tese, as palavras em língua guarani estão grafadas em itálico, utilizo *dj* (no lugar de *j*), pois é mais usado pelos grupos com quem tive contato durante a pesquisa. Às vezes utilizo ‘tch’, ‘x’, e/ou ‘ch’; às vezes ‘w’ ou ‘v’ pois estive trabalhando com grupos que utilizam uma forma, e outros grupos que utilizam formas distintas, nesse sentido, optei por não convencionar uma grafia em detrimento da outra.

Na aldeia de Mbiguaçu, utilizam ‘kerechu’, mas na aldeia de Morro dos Cavalos, o mais usado é ‘kerexu’. Destarte, propositalmente o leitor encontrará variações de grafia durante a tese.

As vezes utilizo o hífen (-) para indicar verbos e substantivos que requerem complementação pronominal (-*guata*, caminhar), as vezes não utilizo: como grafado na tese, *endu* – ouvir/sentir, que seria *tchee a-endu*. Deixo apontado aqui que a maioria dos verbos guarani requerem uma complementação pronominal, assim como ocorre com as partes do

¹ Sugiro Caballos Piñero (2013) “Etnografía Guarani en el Tesoro de Ruiz de Montoya”; Meliá (1992; 2010) e o próprio Dooley (1998).

² Aldeia conhecida pelos Guarani como a mais antiga (*Ymã*) ou ponto de

corpo guarani, que são acompanhadas do pronome: *xe rete* – o que pertence a meu corpo; *xe akã* –minha cabeça; *techa* – meus olhos.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

- A Pesquisadora e a Pesquisa com os grupos Guarani: um pouco da trajetória.....27

INTRODUÇÃO

- Contextualizando a produção do conhecimento: os caminhos trilhados no Doutorado.....33
- *TATAYPYRUPA: aqueles que repousam sobre um mesmo fogo* - as aldeias Guarani no contexto da pesquisa.....45
- Aldeia de Morro dos Cavalos – *Tekoa Ymã*.....46
- O processo de demarcação de Morro Dos Cavalos.....51
- Aldeia de Mbiguaçu – *Yynn Moroti Wherá*.....53
- Educação Escolar, Ensino Superior Indígena e o Xamanismo: possibilidades de apropriação de conhecimentos que residem na alteridade.....57
- Sumarizando a Tese.....65

PARTE I: LICENCIATURAS INDÍGENAS E ENSINO SUPERIOR

Capítulo I: Indígenas No Ensino Superior: Um Panorama...67

- I.I Políticas Voltadas ao Ensino Superior Indígena.....68
- I.II Acadêmicos Indígenas em IES no Brasil e formas de acesso.....81
- I.III Políticas Afirmativas e a Lei de Cotas.....92

Capítulo II: Licenciaturas Interculturais Indígenas: Um Panorama das Experiências no Brasil (2001-2013).....103

- II.I Sistematização e análise dos dados sobre as Licenciaturas Interculturais.....103

PARTE II: A LICENCIATURA INTERCULTURAL DO SUL DA MATA ATLÂNTICA

Capítulo III: Contextualização Histórica.....121

III.I Histórico das demandas Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ para constituição do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.....121

III.II Conhecendo os acadêmicos indígenas Guarani, Kaingang e Xokleng/ Laklãnõ a partir das trajetórias desses grupos126

Capítulo IV: Contextualização do Campo: os *tempos do curso* e os estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.....145

IV.I O curso de licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.....145

IV.II Os Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ e a Licenciatura Indígena: Dados gerais das turmas.....163

Capítulo V: Atividade Docente – Teorias e Práxis.....179

V.I Disciplina de Infância Indígena - A Infância Guarani, Xokleng/Laklãnõ e Kaingang.....179

V.II Disciplina de Práticas corporais - A centralidade do corpo nos estudos ameríndios.....191

PARTE III: OS ACADÊMICOS GUARANI: DA UNIVERSIDADE À CASA DE REZA E VICE-VERSA

Capítulo VI: Da casa de reza à Universidade: Conhecendo os acadêmicos

Guarani.....201

VI.I Conhecendo os acadêmicos Guarani.....207

VI.II *Yvyra ïdjá*: Ser professor Guarani.....220

VI.III O dia à dia na Licenciatura Indígena.....226

Capítulo VII: Reinventando o que é ser mulher Guarani: corporalidade e espaços de circulação.....	242
VII.I <i>Cunhá karai</i> – Mulheres Guerreiras.....	243
VII.II <i>Cunhangue Arandu – os conhecimentos femininos.....</i>	246
VII.III Ser mulher Guarani e ser acadêmica.....	253
VII. IV Corpos que Falam: A experiência das acadêmicas Guarani na licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.....	260
Capítulo VIII: Da Universidade à casa de reza: Possibilidades de diálogo entre distintos <i>modos de conhecer</i>.....	274
VIII.I <i>Nhe´e</i> - <i>palavra que sai de dentro e transmite sentimento: Comunicação e deslocamento.....</i>	280
VIII.II <i>kaaguy´i nhembo´e</i> – Aprendendo com a mata.....	286
VIII.III Produzir o corpo, produzir ‘gente’: a centralidade do corpo nos processos de aprendizagem ameríndios.....	300
VIII.IV Diálogos possíveis entre xamanismo e ensino superior.....	306
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	312
I. As experiências dos indígenas egressos e algumas questões estruturais no ensino superior.....	313
II. Os desafios dos acadêmicos indígenas na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.....	316
III. <i>Modos de conhecer</i> : os desafios da intercientificidade.....	321
IV. Os riscos da escolarização dos saberes indígenas.....	326
V. Modos de conhecer Guarani e o Ensino Superior.....	331
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	334
ANEXOS.....	352
Anexo I: Relatório sobre as experiências de Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil (2001-2013).....	352
Anexo II: Dados do PPP do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.....	388

APRESENTAÇÃO

A Pesquisadora e os com grupos Guarani: um pouco da trajetória de pesquisa

Ao finalizar a graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2005, fui convidada pela Professora Dr.^aAntonella Tassinari a fazer parte do grupo de estudos sobre Infância e Educação Indígena. Neste mesmo período, houve minha inserção no NEPI – Núcleo de Estudos sobre Populações Indígenas –, então coordenado pelo professor Silvio Coelho dos Santos, e na CAPI – Comissão de Apoio aos Povos Indígenas –, constituída por um grupo de profissionais de diversas áreas. Estas inserções foram de suma importância para o amadurecimento teórico e prático na temática indígena. Além disso, os diálogos e apresentações dos trabalhos relacionados à linha de pesquisa “Infância e Educação Indígena”, “sob a coordenação da professora Antonella Tassinari e, posteriormente, os seminários sobre “Conhecimentos indígenas”, coordenados pela professora Edviges Ioris, conduziram-me a reflexões teóricas e experiências práticas sobre Educação Escolar Indígena, ensino Superior e Conhecimentos Indígenas.

Cabe destacar que a vinculação ao NEPI foi fundamental para troca de ideias, compartilhar textos, apresentação de projetos, artigos, assim como participar e organizar eventos, seminários e palestras com diversos pesquisadores do Brasil e fora dele. Exemplo disso, os professores mexicanos Nicanor Rebolledo e Pilar Miguez– que nos brindaram com sua estadia pós-doutoral no núcleo, pesquisando sobre o Ensino Superior indígena no Brasil e México; os professores Miguel Bartolomé e Alicia Barrabás, que ministram cursos excelentes sobre os grupos guarani, sobre importância de sua cosmologia, assim como sobre política indigenista.

Além da importância da inserção acadêmica em minha trajetória, meu contato com grupos guarani em Florianópolis também se revelou fundamental para que me sentisse atraída pela Etnologia Indígena. Visitei a aldeia indígena de Morro dos Cavalos, localizada no Município de Palhoça, na grande Florianópolis, por intermédio de amigos, com continuidade em 2005, quando realizava observações durante os períodos de aula na escola, em eventos culturais das aldeias, e em uma breve participação em alguns cursos de capacitação de professores indígenas.

Ao somar meus primeiros olhares a uma aldeia indígena guarani com a inserção no núcleo de estudos de Povos Indígenas, - aliado à experiência e constante luta do professor Silvio Coelho dos Santos em prol dos grupos indígenas - decidi fazer um projeto na área de Educação Indígena. Minha pesquisa de Mestrado iniciou-se em 2006, com observações das aulas na escola indígena *Itaty*, localizada no Morro dos Cavalos - *Tekoa Ymã* ou *Itaty*².

Nestes momentos de observação cuidadosa em sala de aula, pude perceber algumas lacunas ou “zonas interditas”³ no processo de ensino- aprendizagem entre professor não indígena ou *djuruá*, e alunos Guarani. Não por falta de interesse daquele, mas por desconhecimento de como agir com uma cultura completamente diferente da sua. Embora os cursos de capacitação para o magistério Guarani - *Kuaa Nhembo'e* -, oferecidos pela Secretaria de Educação dos Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro e Espírito Santo – no Magistério Guarani⁴ – estivessem acontecendo para os professores indígenas, os professores *djuruá* chegavam despreparados nas aldeias.

Durante minhas observações em campo, percebi que entre os Guarani a visão não era central nos processos de ensinar e aprender. A experiência dos Guarani seria proveniente de uma cultura *centralmente* oral - aliada a gestualidade, a dança, o entoar dos cantos - , seu *locus* de conhecimento é a audição, *ouvir* bem significa *compreender* bem. A palavra para designar o *ouvir* em guarani é *endu*, *ver* é *etcha*, porém, a palavra *endu* também significa *sentir*, *entender* e, *endukuaa*,

²Aldeia conhecida pelos Guarani como a mais antiga (*Ymã*) ou ponto de passagem, e também como monte de pedras (*itaty*). Pelos não indígenas é referência pela sua proximidade da ilha de Florianópolis, localizada às margens da Br-101, trecho sul.

³ As “zonas interditas” são desenvolvidas por Barth a respeito dos grupos étnicos (1995) e utilizadas posteriormente por Tassinari (2001) para compreender os fluxos de conhecimentos entre os grupos indígenas e não indígenas que não podem ser “negociados”, pois envolvem outras lógicas de pensamento. A partir da noção de “fronteira”, Tassinari pretende examinar as possibilidades, assim como as impossibilidades de diálogo entre a educação escolar indígena e os conhecimentos escolares não indígenas. Propõe investigar as escolas indígenas como contextos de produção de fronteiras entre conhecimentos indígenas e conhecimentos escolares, criando possibilidades de diálogos e zonas interditas.

⁴ Também referido como “Protocolo Guarani”.

monhendu, também é utilizada para referir-se ao ato de tocar alguns instrumentos, ou fazer *ouvir/sentir*⁵.

Tais experiências e observações em campo permitiram que eu me dedicasse a traçar um paralelo entre Antropologia e Educação – destacando aqui a relevância em estudar as relações que permeavam a escola, contribuindo, conseqüentemente, para um melhor entendimento da relação entre os vários atores presentes no contexto indígena, Secretarias de Educação e demais órgãos que trabalham com Educação Escolar Indígena.

Meu objetivo de pesquisa de mestrado se pautou na compreensão dos processos próprios de aprendizagem entre alguns grupos guarani de Santa Catarina⁶, que são reconhecidos por lei, como uma educação específica e diferenciada, através da Constituição de 1988: “(...) *uma educação bilíngüe, diferenciada, na língua materna, respeitando os processos próprios de aprendizagem*”. Foi então que surgiu a questão inicial: *quais são estes processos próprios de aprendizagem no caso dos Guarani?*

Vários autores – dos clássicos aos contemporâneos⁷ – tratam da importância da *corporalidade*, da *noção de pessoa*, para a compreensão de aspectos tácitos entre populações indígenas. Dentre estes, muitos me trouxeram pistas para abordar o corpo como elemento importante na compreensão daquilo que se refere à educação indígena nos espaços escolares e não- escolares. A corporalidade e os cuidados corporais entre os Guarani demonstraram formas de comunicação que extrapolam a oralidade e remetem ao corpo e suas técnicas corporais⁸.

⁵ Fato similar foi constatado por Seeger,(1975) entre os Suyá, em que a palavra Suyá traduzida para o português como *ouvir* é *Ku-mba*, e seu significado na língua Syuá é *ouvir compreender, saber*. Acredita-se que o *ouvido* seja o receptor dos códigos sociais ao invés da *mente* ou do *cérebro*. A visão é um atributo negativo, atribuída aos feiticeiros, pois “*são eles quem tudo vêem*”. Outros trabalhos também observam essa recorrência, mas serão explorados adiante.

⁶ Denominados em pesquisas anteriores (Dallanholl, 2002; Vasconcelos, 2011; Oliveira, 2004; Saraiva, 2007; Mello, 2006; Melo, 2008; Oliveira, 2011) por *mbyá* (aldeia Morro dos Cavalos); e *chiripá* (aldeia de Mbiguaçu).

⁷ Mauss (2003); Seeger, Da Matta, Viveiros de Castro (1979); Clarice Conh (2000); Overing Kaplan (2002); Mary Douglas (1976); Hélene Clastres (1978); Lopes da Silva (2002); Flávia Mello (2001, 2006); Limulja (2007), entre outros, desenvolvidos em Melo (2008).

⁸ Estes aspectos foram verificados principalmente na continuidade de meu campo do Mestrado na aldeia de Mbiguaçu, *Yynn Moroti Wherá* - reflexo das

Tendo em vista os processos de escolarização nas aldeias indígenas e as demandas pela formação superior, tive o intuito de refletir a partir da compreensão desses processos próprios de aprendizagem, como se relacionavam com a educação escolar. Nesse sentido, me pautei em trabalhos que se referiam à necessidade de uma abordagem antropológica dos processos de escolarização nas aldeias indígenas: Lopes Da Silva (2001), em seu artigo intitulado: “Uma Antropologia da Educação no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena” – faz uma crítica à separação existente entre “o conhecimento acadêmico teórico das pesquisas antropológicas sobre o pensamento ameríndio” e o “registro pragmático reivindicatório da mobilização em torno dos direitos educacionais indígenas”.

Para demonstrar sua afirmação, a autora faz uma descrição das pesquisas recorrentes na etnologia indígena sul-americana, e aponta para a necessidade de considerar essas contribuições no decorrer de três décadas⁹. Sua descrição demonstra o refinamento teórico e metodológico da Etnologia para uma compreensão cada vez mais

águas cristalinas -, que se localiza no Km 190 da BR-101, em São Miguel, no município de Biguaçu, na grande Florianópolis. Nesta localidade pude acompanhar suas cerimônias de rezo que envolvem uma gama imensa de cuidados com o corpo, aprendizado das danças e cantos, assim como prescrições rituais. Para detalhes ver: Melo: 2008, e também Isabel De Rose: 2010, que pesquisou a temática do *xamanismo* nessa aldeia.

⁹ De acordo com Lopes da Silva (2001: 33-37): Nos anos 70, os estudos baseavam-se em “categorias nativas”, *pessoa, tempo, espaço*, idiomas simbólicos como a *corporalidade*; nos anos 80 predominavam os estudos dos povos amazônicos, as relações dos seres humanos com a natureza e o mundo dos espíritos: a busca da compreensão da alteridade (Viveiros de Castro, 1986); na década de 90, (Descola, 1998) abordava questões referentes à *Ética e Ecologia Simbólica*, problematizando a “*natureza humana*”, que seria proveniente de um conceito ocidental (Viveiros de Castro, 1996: 129); a busca da compreensão do pensamento ameríndio em seus próprios termos (Overing, 1990: 603); a ampliação do conceito de *racionalidade*, para “*racionalidades*” no plural (Overing, 1990); a subjetividade e a experiência como dimensões centrais para compreensão da *cognição*, das práticas sociais, do simbolismo (Toren, 1990; Taylor, 1996); o “*Perspectivismo Ameríndio*” no qual Viveiros de Castro (1996) explica que o pensamento indígena sul-americano opera - inversamente ao pensamento ocidental – a partir da concepção de *multinaturalismo* (em oposição ao *multiculturalismo relativista*) entre os seres do universo. Além disso, traduz o perspectivismo como a capacidade de ocupar *um ponto de vista*, uma *perspectiva* que estaria no corpo.

satisfatória do pensamento indígena sul-americano, e para uma análise antropológica da educação escolar indígena.

Na atualidade as escolas fazem parte da paisagem das aldeias indígenas, além disso, são palcos onde inúmeras cenas se performatizam, um palco de aprendizados, incompreensões e reelaborações. São locais valorizados pelos grupos indígenas como lócus de articulação e mediação com o “mundo dos brancos”, nesse sentido, não atentar para essa presença é deixar de lado uma gama imensa de relações possíveis e impossíveis.

Todavia, fazem-se necessárias análises que façam jus à complexidade desses fenômenos, atentando para o que subjaz nas suas entrelinhas, tendo como eixo esta proposta teórica – de não separar “o conhecimento acadêmico teórico das pesquisas antropológicas sobre o pensamento ameríndio” e o “registro pragmático reivindicatório da mobilização em torno dos direitos educacionais indígenas”. Nesse sentido, essa tese se propôs a aprofundar questões preliminares da pesquisa de Mestrado sobre processos de produção, transmissão e aquisição de conhecimentos Guarani, tendo como foco central a experiência dos acadêmicos guarani no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, sediado na Universidade Federal de Santa Catarina.

INTRODUÇÃO

Contextualizando a produção do conhecimento: os caminhos trilhados no Doutorado

Em lugar de supor que o tempo apenas fornece um meio externo para as relações humanas, é preciso compreender que ele, ao contrário e em si mesmo, é uma relação. Pois é apenas com o tempo, e com um tempo não mensurável pelos parâmetros quantitativos mais usuais, que os etnógrafos podem ser *afetados* pelas complexas situações com que se deparam – o que envolve também, e claro, a própria percepção desses afetos ou desse processo de ser afetado por aqueles com quem os etnógrafos se relacionam (Goldman, 2005:150)¹⁰.

Meu interesse sobre educação indígena guarani no Mestrado, vislumbrava a compreensão de relações mais complexas entre estes grupos guarani, que enfatizavam a importância do corpo; de uma temporalidade própria e de momentos de silêncio como significativos para a educação¹¹. No doutorado, meus caminhos ora me separaram dos Guarani (optando por pesquisar juntamente a outros grupos, em outro país) ora me aproximaram (quando finalmente voltei atrás na decisão anterior, e decidi pela continuidade da pesquisa com os acadêmicos guarani).

Senti a angústia que muitos pesquisadores relataram em suas defesas recentes de tese de doutorado¹² sobre grupos guarani: “tudo já havia sido dito, ou pesquisado”. Entretanto, esta também era uma frase de León Cadogan – pesquisador paraguaio reconhecido por suas pesquisas entre os Guarani – que em 1949, diz que esse grupo indígena seria tão conhecido, que parecia exaustivo mais estudos sobre Guarani. Todavia, parece corrigir a si mesmo, reiterando que o conhecimento ainda é muito insipiente. E Schaden (1974) – outro nome de peso nestes estudos – também vai ao encontro de Cadogan, salientando em 1963, que os pesquisadores estariam longe de terem estudado tudo sobre os

¹⁰ Goldman, Márcio. 2005. Jeanne Favret-Saada, os afetos, a etnografia. IN: Cadernos de campo, n. 13.

¹¹ Ver: Melo, Clarissa (2008).

¹² Teses sobre os Guarani, defendidas em 2011 no PPGAS/UFSC.

grupos guarani e que havia a necessidade de dar ênfase aos estudos que tematizavam suas variações regionais (Litaiff, 1996:13-17).

Bartolomeu Meliá, em 1992, observa que os Guarani “*foram históricos, são atuais e serão modernos*”, referindo-se ao seu repertório cultural de “*recriação da tradição*”. Trabalhos recentes comprovam estas afirmações e vêm demonstrando o quanto podemos aprender com esses grupos¹³.

Tendo em vista o objetivo da antropologia, que afinal, seria *descobrir* ou *inventar* objetos: *descobrir*, pois em certo sentido o objeto já está ali em forma de algo que atrai a atenção do pesquisador; *inventar*, pois é algo que só se define no diálogo entre o pesquisador e o nativo, ou seja, é produto de relações (Calávia Saéz, 2009), descobri meu objeto de pesquisa. Foi um dia, ainda insegura em relação ao meu campo, levantei e olhei para meu computador e percebi que havia um email de uma amiga guarani e interlocutora em minha pesquisa de mestrado, Eunice Antunes. Neste email ela dizia que estava na Universidade Federal de Santa Catarina no curso de Licenciatura Indígena e que precisava da minha ajuda para encaminhar um documento à FUNAI. Ao ler o email tive um *flash* sobre meu objeto de pesquisa: a presença guarani na Licenciatura Intercultural Indígena e os possíveis diálogos entre processos de ensinar e aprender nativos e a formação superior.

Já na chegada à UFSC, entregaram-me uma carta para ser enviada à FUNAI, solicitando à instituição apoio financeiro para viabilizar o transporte dos acadêmicos indígenas. Ao deparar-me com aquela cena – vários indígenas no hall de entrada do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – muitos pensamentos me vieram à mente. Ao passo que era interessante, sentia certo estranhamento ao observar meus amigos indígenas – sempre vistos em suas respectivas aldeias – ali, fazendo parte do “meu mundo”. Este processo permeou toda a pesquisa de campo. Se antes, no mestrado, eu me mudei às aldeias indígenas para conhecer suas realidades cotidianas e escolares, neste momento, no doutorado, eles se “mudaram” para Universidade para conhecer nossa realidade diária e adquirir *nossos conhecimentos*.

O curso de Licenciatura Intercultural indígena acabara de iniciar, estavam no primeiro ano de um curso piloto, e não havia pesquisas sobre esse processo, além disso, já conhecia muitos

¹³ Oliveira, Melissa Santana de, 2004; Mello, Flávia, 2001, 2006; Saraiva, Moreno, 2007; Quezada, Sérgio, 2007; Melo, Clarissa, 2008; Heusi, Nádia 2011; Barros, Valéria, 2011, Rose, Isabel de, 2010; Vasconcelos, Viviane, 2011; Oliveira, Diogo de, 2011, entre outros.

acadêmicos guarani que estavam cursando a Licenciatura, e me senti animada com a ideia da pesquisa.

Com relação à tese, inicialmente foi pensada como uma etnografia do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata atlântica. Fui aos poucos revendo meus amigos e amigas guarani, buscando uma reaproximação e nas conversas falei sobre meu projeto e que desejava contribuir com uma pesquisa sobre esse curso, por ser algo recente não apenas em Santa Catarina, mas um processo recente no Brasil.

A primeira coisa que me veio à mente foi a ideia de compor uma etnografia multisituada inspirada no artigo de George E. Marcus (1995) e nos trabalhos de Latour (2005) –Teoria Ator Rede – incentivando a seguir os pontos de conexão, ao invés de recortar o curso de licenciatura como único universo de pesquisa. Confesso que não dei continuidade a à todas propostas teóricas, todavia, além da participação nas etapas presenciais do curso que ocorriam a cada dois meses e duravam em média três semanas cada, decidi que nestes intervalos me dedicaria a preencher os pontos de conexões. Para tanto, realizei entrevistas, mas principalmente conversas informais nos bastidores do curso, com professores e pessoas envolvidas, além de ir à campo nas às aldeias indígenas.

Durante todo o campo realizei entrevistas filmadas, fotografias, além da captação de imagens que se consolidaram finalmente em um audiovisual que acompanha essa tese. As imagens completam os argumentos do texto e apresentam meus interlocutores indígenas, suas aldeias, docentes e equipe do curso de Licenciatura Intercultural, constituindo uma tessitura que se entrelaçou no decorrer de alguns anos de pesquisa (2011-2014).

Assim, meu campo de pesquisa tornou-se *multisituado* (George E. Marcus, 1995), por se tratar de um campo focado nos sujeitos – nos acadêmicos indígenas – e não em aldeias específicas. Concentrava-me na Universidade, quando assistia às aulas do curso, participava de palestras e atividades acadêmicas junto aos estudantes, mas também nos hotéis que estavam hospedados. Participava das *cerimônias guarani*¹⁴ que ocorriam na ilha de Florianópolis e também nas aldeias; e finalmente realizava frequentes idas a campo nas aldeias Guarani

¹⁴ Escrevo sobre as cerimônias na parte III dessa tese quando trato da valorização do ensino superior e do xamanismo como meios de acessar conhecimentos que residem na alteridade.

durante os intervalos entre as etapas. Essa participação e interlocução com os acadêmicos (as) indígenas se consolida a partir do trabalho de orientação dos acadêmicos do curso em suas respectivas comunidades, além da atuação como professora no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica¹⁵.

Refleti durante a pesquisa, como articularia meu campo de pesquisa visto que a turma inicial do curso de licenciatura Intercultural era constituída por 38 estudantes guarani. Indagava-me como faria as conexões nas aldeias indígenas em uma turma com tantos sujeitos e pertencentes a Estados distintos (RS, PR, SC, MS, ES). Outro recorte era necessário, devo dizer que muitos foram pensados, arquitetados, mas no final sabemos que os rumos da pesquisa são direcionados por meio dos *encontros etnográficos*¹⁶.

Meu projeto de qualificação foi intitulado: Seguindo as tramas do *Adjaká*: Trajetória de Mulheres Guarani rumo ao Ensino Superior Indígena em Santa Catarina. A questão de gênero foi tema do primeiro “recorte” da tese, todavia, durante os *encontros etnográficos*, as cerimônias e rituais que aconteciam durante o curso revelavam uma incessante busca de conhecimentos advindos da alteridade, fornecendo inúmeras pistas sobre os processos de aquisição de conhecimentos entre esses acadêmicos guarani que não enfatizavam *exclusivamente* as mulheres indígenas.

Na Universidade, meu campo iniciou-se em agosto de 2011, com observações em sala de aula, e nos intervalos entre etapas (do mesmo ano) realizei alguns levantamentos teóricos e práticos sobre o novo campo que se iniciara. Muitos momentos foram recheados de emoções e aprendizados, um deles foi ainda em novembro de 2011,

¹⁵ Esse aspecto será desenvolvido na parte II desta tese.

¹⁶ A proposta de *encontro etnográfico* é de Malinowski em seu *clássico*: “*Argonautas do pacífico Sul*” mais especificamente o capítulo sobre o *Kula* - um sistema peculiar de trocas existente entre os habitantes das ilhas Trobriand, uma grande relação intertribal que une através de laços sociais definidos uma vasta área geográfica e um grande número de pessoas, atando-as com obrigações recíprocas e obrigando-as a observar regras e prescrições detalhadas. Neste texto, Malinowski já destaca como pedra angular da disciplina antropológica o seu método: a observação participante. E, a partir dela aposta no *encontro etnográfico* como forma de produção de conhecimento. Todavia, hoje, refletimos mais sobre o que é ou pode ser esse encontro, como devemos proceder nele e, principalmente, qual o caráter epistemológico daquilo que produzimos a partir dele.

quando fomos à ilha do Campeche – localizada ao sul da ilha de Santa Catarina – com toda turma de acadêmicos guarani¹⁷. Lá fomos afortunados ao receber uma aula do casal reconhecido por sua sabedoria, Sr. Alcindo Wherá Tupã Moreira, e sua esposa, Rosa poty Djá Mariano¹⁸, além de familiares. Deram explicações sobre as inscrições rupestres, e sobre os conhecimentos dos antigos guarani que por ali passaram.

A guia responsável pela trilha às inscrições rupestres sentiu-se constrangida, pois percebera que muito do que sabia sobre a ilha e as inscrições eram apenas uma perspectiva dentre outras. Riram muito das informações trazidas por ela, e explicaram apenas uma pequena parte em português e o resto na língua guarani, finalizando com um rezo emocionado de Alcindo Wherá Tupã. Ele olhou para a guia e disse sorrindo: “*vocês estudam tanto e sabem é bem pouquinho mesmo!*”¹⁹.

Ainda em Novembro do mesmo ano, realizamos no Museu Universitário o “Seminário Guarani: *Compreensões Antropológicas sobre conhecimentos Guarani e vice-versa*”²⁰, quando pesquisadores que já realizaram pesquisa com grupos guarani, puderam apresentar seus trabalhos e ouvir opiniões à respeito destes pelos sujeitos pesquisados. Os estudantes guarani também tiveram a oportunidade de apresentar suas pesquisas realizadas durante o curso de Magistério Específico. Uma ocasião de diálogo profícuo que fez reverberar o que

¹⁷ Essa Atividade Acadêmico Científico Cultural (AACC) foi alvo de inúmeras “conexões cosmológicas”, visto que nenhum dos outros dois grupos (Kaingang e Xokleng) conseguiu realizar o passeio, devido as más condições climáticas. A turma guarani comentava, após o fato, que aquele lugar pertencia aos seus ancestrais, por isso apenas *eles* conseguiram realizar a atividade na ilha.

¹⁸ Casal guarani fundador da aldeia de Mbiguaçu – *Yynn Moroti Wherá* -, reconhecidos pela sabedoria e experiência de vida estreitamente vinculada ao xamanismo.

¹⁹ Sr. Alcindo tem o hábito de proferir essas palavras para muitos *djuruá* - não indígenas - para que reconheçam e valorizem os seus conhecimentos, considerados durante muito tempo “inferiores”. Além disso, tem o intuito de mostrar que os conhecimentos daqueles são regidos por protocolos distintos dos Guarani, porém ambos residem num mesmo patamar de autoridade.

²⁰ Realizado pelo Núcleo de Estudos de Povos Indígenas (NEPI) e Núcleo de Estudos Sobre Saúde e Saberes Indígenas (NESSI), coordenado pela professora Antonella Tassinari, com apoio do PPGAS/UFSC e INCT- Instituto Brasil Plural. Como resultado do Seminário, estamos organizando uma Coletânea: Heusi, Nádia; Jesus, Suzana; Melo, Clarissa (Orgs.). *Compreensões Antropológicas sobre Conhecimentos Guarani e vice-versa*. 2014. No prelo.

produzimos na Universidade nos ouvidos e corações daqueles com os quais trabalhamos.

Lembro-me que quando defendi minha pesquisa de Mestrado não tive um momento tão oportuno que reunisse tantos Guarani para ouvir e realizar considerações sobre meu trabalho. Neste seminário, ao finalizar a apresentação da dissertação, pude falar aos acadêmicos guarani do curso de Licenciatura Intercultural sobre meus interesses de pesquisa de doutorado. Após o Seminário, os comentários surgiam aos poucos, fiquei emocionada ao ouvir que gostaram do meu trabalho, comentando que tive a sensibilidade para entender o que eles queriam me dizer.

Apesar de reconhecer que minha dissertação foi um trabalho inicial, de alguém que acaba de conhecer os grupos com os quais vai trabalhar, foi importante como um primeiro passo. Na atualidade percebemos que quanto mais os pesquisadores já conhecem os grupos com os quais vão trabalhar, e tem uma relação de proximidade, a escrita ganha densidade, além de novas nuances.

No ano seguinte, 2012, meu campo de pesquisa se constituiu por aproximações entre alguns interlocutores que eu já conhecia, amigadas que se fortaleceram, e fios condutores que me levaram a transitar por algumas aldeias guarani. Um destes fios condutores no contexto de minha pesquisa foi a atuação como orientadora nas etapas do *Tempo Comunidade*. Estas etapas são momentos em que os acadêmicos indígenas se encontram em suas respectivas aldeias se dedicando às aulas (aqueles que são professores) e, além disso, à feitura dos trabalhos para apresentação nas etapas presenciais, na Universidade.

Essa articulação me proporcionou um novo posicionamento dentro das aldeias guarani e trouxe uma função explícita para meus interlocutores da pesquisa e amigos. Algumas portas se abriram me proporcionando maior aproximação com os estudantes e aldeias que não conhecia. Entre os meses de janeiro a novembro de 2012, – durante os intervalos entre etapas – convivia entre uma aldeia guarani e outra: ora Morro dos Cavalos, ora Mbiguaçu, com visitas a outras aldeias como Amaral, Morro da Palha, Massiambu, Araquari, Jaboticabeira, Morro Alto e Amâncio.

Figura 1: Aldeia de Amaral, Mymba Roka.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

Figura 2: Aldeia Morro da Palha, Itanhaém .



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

Figura3: Aldeias Morro dos Cavalos e Amaral.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

Figura 4: Aldeias Morro dos Cavalos, Massiambu e Mbiguaçu



Fotografia: Clarissa Melo, 2013.

Figura 5: Aldeia de Jaboticabeira/Araquari.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

Figura 6: Aldeia de Morro Alto.



Fotografia: Clarissa Melo, 2013.

Em 2013, as orientações continuaram, e as “visitas” frequentes às aldeias também: atividades relacionadas às PEC – projetos de emenda constitucionais - que ferem os direitos constitucionais indígenas; lançamento de livro no qual trabalhei como coordenação antropológica²¹; cerimônias de *rezo* guarani, rituais de “*busca de visão*”²², entre outras atividades realizadas nas aldeias.

Na universidade comecei meu Estágio Docência na disciplina “Infância Indígena” ministrada pela professora Antonella Tassinari, e posteriormente como professora colaboradora na disciplina de “Práticas Corporais” ministrada para as três turmas: Guarani, Kaingang e Xokleng. E finalmente como professora na Terminalidade “Linguagens e Língua Indígena”, ministrando a disciplina “Práticas Corporais II”.

Se por um lado essa participação “intensa” no curso me demandou a extensão do meu campo de pesquisa e conseqüentemente do prazo de quatro anos para defesa de tese, por outro lado, foi fundamental para o amadurecimento de inúmeras questões, para o fortalecimento dos vínculos com os acadêmicos (as) indígenas, e finalmente para o desenvolvimento de uma perspectiva que ultrapassasse exclusivamente a turma Guarani. Nesse sentido, meu olhar se espalhou para o curso como um todo, e para os acadêmicos pertencentes aos grupos Xokleng/Laklanõ e Kaingang.

Além da inserção no curso de Licenciatura Intercultural, fui convidada para compor uma equipe para uma *Perícia Antropológica*²³ em setembro de 2013, com objetivo de averiguar se as terras indígenas guarani em processo de demarcação, localizadas no litoral norte do Estado de Santa Catarina, seriam de ocupação tradicional

²¹ *Yvy ojeyv ija ete pe – A terra que volta ao verdadeiro dono*, Cultura e História de aldeias Guarani de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Fruto do Convênio FUNAI/DNIT PP0025/202-00, que instituiu o programa de Apoio às Comunidades indígenas – PACIG – como programa de compensação pela duplicação da BR-101, trecho Palhoça/SC - Osório/RS.

²² Um ritual anual que acontece atualmente na aldeia de Mbiguaçu - *kaaguy nhembo'é* - que é “*uma verdadeira escuela de la religion Ava katu ete*” (Bartolomé, 1991). Descrevo minha experiência durante o ritual (parte III desta tese), pois foi fundamental para a compreensão dos processos de produção, aquisição e transmissão de conhecimentos entre os Guarani.

²³ Atividades de diligência pericial no litoral norte do estado de Santa Catarina, nas áreas denominadas pela FUNAI como sendo as Terras Indígenas de Piraí, Taramã, Pindoty e Morro Alto, segundo constam nos Autos de Ação Ordinária (Procedimento Comum Ordinário) nº 2009.72.01.005799-5/SC.

ou não. Foi um aprendizado importante, tanto no que tange aos fundamentos de uma Perícia Antropológica – algo que não estudamos na academia, com raras exceções²⁴ – quanto no conhecimento jurídico dos direitos indígenas e questões fundiárias. Além disso, essa participação como *antropóloga colaboradora* nas diligências periciais, me permitiu conhecer oito aldeias indígenas importantes²⁵, vinculadas à quatro Terras Indígenas²⁶, que demonstram laços de parentesco e uma rede intensa de relações com as aldeias guarani do litoral de Santa Catarina.

Todavia, mesmo com essas experiências – que amadureceram minha prática como antropóloga – foram apenas o início de um caminho em um universo que compõem a cosmologia, a organização social e os conhecimentos guarani. Lembro-me da fala de Bartolomeu Meliá²⁷ – em palestra para os acadêmicos da Licenciatura Intercultural Indígena – quando contou um pouco sobre sua vida e trajetória junto aos povos indígenas. Ele humildemente observou que durante o doutorado esquecia-se de “agir como antropólogo” e esqueceu-se de anotar muita coisa, depois que conseguiu o título percebeu que nada sabia.

Creio que o que Meliá nos faz compreender que para trabalhar com grupos indígenas, precisamos de dedicação, pesquisa e convivência. As relações sociais dentro de um grupo indígena nos revelam infinidade de saberes, são pequenas partes de um grande quebra-cabeça. Do mesmo modo a nossa relação com aqueles com os quais trabalhamos, pois se encaixarmos adequadamente as peças, teremos um resultado final significativo.

De todo modo, ao finalizar a tese tive a mesma sensação descrita por Meliá: no fim do doutorado me senti apta para finalmente ingressar no campo de pesquisa com os Guarani. Entretanto, o que me alegra é que pude realizar um primeiro passo no Mestrado, e hoje, no Doutorado, vejo que alcancei apenas um pequeno degrau na

²⁴ Cursos pontuais e disciplinas optativas oferecidas pelo NUER, coordenados pela professora Dra. Ilka Boaventura/PPGAS/UFSC.

²⁵ Morro Alto, Pindoty, Conquista, Jabuticabeira, Yvapuru, Tiaraju, Tarumã e Tarumã Mirim.

²⁶ TI Pindoty, município de Araquari e Barra do Sul (Aldeias: Pindo, Conquista, Jabuticabeira, Yvapuru); TI Tarumã, município de Araquari (aldeias Tarumã e Tarumã mirim); TI Pirafé, município de Joinville (aldeia Tiaraju) e TI Morro Alto.

²⁷ Realizada no dia primeiro de junho de 2012, na Universidade Federal de Santa Catarina.

compreensão do que é o conhecimento Guarani²⁸, mas a caminhada em si, já valeu a pena.

Com toda certeza, os caminhos trilhados guiaram minha pesquisa e também me transformaram enquanto pesquisadora. Percebo que não é novidade para quem trabalha/pesquisa junto aos grupos guarani sentir-se diferente a partir da convivência e da aquisição de aprendizados que sem dúvida levaremos por toda vida.

Outros momentos importantes durante este caminho trilhado na pesquisa foram às cerimônias de *rezo* guarani que envolvem uma gama infinita de conhecimentos xamânicos e são valorizadas por grande parte dos acadêmicos do curso. Constituíram e rechearam a pesquisa, proporcionando um entendimento mais denso sobre os processos de aquisição e transmissão de conhecimentos entre esses grupos guarani²⁹.

Além disso, nos dias seguintes no curso, os temas centrais eram sobre o que havia acontecido na cerimônia, as visões - que traziam ensinamentos em suas entrelinhas -, e muita troca de experiências. Percebi esses momentos – além das etapas presenciais do curso – como fundamentais para entender sobre *conhecimento, lógicas de pensamento, educação guarani* e muitos outros temas sobre os quais a cerimônia permite adentrar.

Cada vez nos aproximamos mais, e fui me sentindo confortável para perguntar sobre assuntos do meu interesse. Deste modo as cerimônias e convivência foram aos poucos nos aproximando – antropóloga e acadêmicos (as) – ao ponto de compararmos *conhecimentos e formas de conhecer*, traçando pontos de conexão entre os aprendizados recebidos na *opy* – durante as cerimônias – e os recebidos nas aulas da Licenciatura, na Universidade.

²⁸ Escrevo aqui no singular “conhecimento”, mas destaco que são inúmeros processos de ensino- aprendizagem, pautados em *relações* entre mestres e aprendizes. Além disso, os conhecimentos guarani não são circunscritos, acabados, nem tampouco algo a ser acumulado ou adquirido sem uma “*habilitação*” que remete ao “saber-sentir” – o *arandu* guarani.

²⁹ Pissolato (2006) já enfatizava que os cuidados e as práticas xamânicas são fundamentais para compreensão e apreensão dos processos de produção, transmissão e aquisição de conhecimentos entre os grupos guarani.

TATAYPYRUPA: aqueles que repousam sobre um mesmo fogo - as aldeias Guarani no contexto da pesquisa

As aldeias e os movimentos atuais vêm comprovar que, embora a disponibilidade de terras lhes seja irrisória e cada vez mais seu espaço no seu mundo seja diminuído, os Guarani continuam fiéis na identificação de seu território, elegendo seus lugares dentro dos mesmos limites geográficos observados pelos cronistas durante a conquista.

As aldeias do litoral são tratadas como se nada tivessem a ver com o território histórico Guarani, nem tão pouco com o sentido e direção das migrações. São consideradas via de regra, como coincidência, como pequenos focos formados recentemente, sem história ou conexão com o passado.

A visão a-histórica da presença *Mbyá* no litoral serve para justificar a falta de direito e necessidade de terra para os *Mbyá* (Ladeira, 1992, p.57-58).

As Terras Guarani situam-se em diferentes regiões, não são contínuas e estão entremeadas das mais variadas formas de ocupação humana. Portanto, quando dizemos que os Guarani mantém a configuração de um território tradicional significa que, para eles, o conceito de território supera os limites físicos das aldeias e trilhas e está associado a uma noção de mundo que implica na redefinição constante das relações multiétnicas, no compartilhar e dividir espaços (Ladeira, 2002, p.23).

Meu intuito não residiu em focar nas aldeias indígenas, mas nos acadêmicos e sujeitos guarani. De todo modo, durante os intervalos entre as etapas do curso de licenciatura, transitava pelas aldeias guarani, que compõem um território de circulação de parentes, bens, serviços e rituais.

Cada vez mais chegamos a um momento histórico em que não podemos reduzir as aldeias indígenas a pequenos espaços circunscritos. Quanto mais circulamos por essas aldeias e conversamos com nossos interlocutores, percebemos que há uma linha, muitas vezes invisível –

pelas mudanças nas paisagens provocadas pelas estradas, empreendimentos e construções – que tece todas as aldeias, formando uma verdadeira teia de relações.

Isso não é novidade de fato, pois já foi demonstrado em alguns trabalhos³⁰, todavia, temos que apontar enquanto pesquisadores, antropólogos, a importância do território – *ywyrupa/tataypyrupa*³¹ para os grupos Guarani em meio a um contexto histórico de disputadas pela posse de terras.

Na parte II dessa tese, descrevo o processo histórico de ocupação vivenciado pelos grupos guarani a partir do século XX, até o início da demarcação de seus territórios, comparando com os processos vivenciados pelos outros grupos que fazem parte da Licenciatura Intercultural, os Xokleng/Laklãnõ e Kaingang. Nesse momento, atualizo os contextos experienciados nas aldeias indígenas guarani que fizeram parte dessa pesquisa, sem deixar de mencionar a importância das redes e relações que são tecidas entre elas. Além disso, busco retratar a importância do litoral catarinense para os grupos Guarani, a partir dos estudos, levantamentos, relatórios e vivências dos Guarani nessas localidades.

Aldeia de Morro dos Cavalos – *Tekoa Ymã*

(...) a composição da população do "Morro dos Cavalos" está inserida na dinâmica própria aos Guarani, possuindo vínculos com várias aldeias, com uma variação relacionada a casamentos, mobilidade e chefias (Ladeira, 2002).

A família de Artur Benites³² que me acolheu em Morro dos Cavalos, no ano de 2007 (durante a pesquisa do Mestrado), - com sua filha Cláudia, seu genro Agostinho (ex-cacique) e seus filhos, hoje vivem em *Tekoa Vy'á- aldeia Feliz* -, em Major Gercino³³. Antes da mudança de

³⁰ Ladeira (1992); Darella (2004), Valéria Barros (2011), Viviane Vasconcelos (2011).

³¹ Conceitos nativos (problematizados durante as aulas na licenciatura Indígena) que podem ser traduzidos por: *Ywyrupa* – nosso leito na terra; *tataypyrupa* - aqueles que repousam sobre o mesmo fogo.

³² A família de Artur Benites chega a Morro dos cavalos em torno de 1995 vinda de Itajaí -outro ponto de referência onde muitas famílias moraram.

³³ Pude ir visitá-los (2012) e conhecer finalmente a nova aldeia tão sonhada por seu Artur Benites. Foi seu Genro, Agostinho Moreira, que me levou pela

localidade, Agostinho Moreira passa o cargo para Teófilo Gonçalves – ex-cacique da aldeia de Cantagalo/RS, que assume em 2009.

As novas configurações trazem conflitos e disputas entre famílias extensas. Durante uma reunião da comunidade em que Teófilo Gonçalves é substituído, assumindo Eunice Antunes como cacique escolhida pela comunidade. Este foi um momento limítrofe que acompanhei durante minha pesquisa de doutorado, assim como as transformações um tanto “revolucionárias”, a partir do momento em que Eunice assume a liderança.

Conheci a cacique e seu marido Marcos Moreira à época de minha pesquisa de Mestrado, morando na aldeia de Mbiguaçu com os filhos Karai, Rayanna e Kennedy. Atualmente, moram próximos de Adão Antunes e Ivete – pais de Eunice – e trabalham como professores na aldeia. Marcos é coordenador pedagógico, Eunice trabalha como cacique e professora do Ensino Médio. Marcos, Eunice, seu pai (Adão) e sua irmã – Elizete Antunes³⁴ – são acadêmicos da Licenciatura Intercultural.

Já a família de Batista Gonçalves, continua residindo na localidade, mas devido ao falecimento recente de sua esposa, divide seu tempo entre Morro dos Cavalos e a aldeia de Mbiguaçu, onde sua filha yasmin *kerechu* passou a residir junto à avó Sônia – mãe de Luciana Moreira.

Pude perceber que além de rupturas e substituições de lideranças, a escola de Morro dos Cavalos estava submersa numa trama de relações sobre as quais Eunice Antunes demonstrava constante preocupação – com a escola, com a aldeia e o processo de demarcação da Terra Indígena.

A escola indígena de Morro dos Cavalos é um exemplo para se pensar nas transformações ocorridas durante os processos de escolarização nas aldeias indígenas do Litoral Sul do Brasil. Em 1992, havia uma pequena casinha de barro na comunidade – construída pelos próprios Guarani – que pouco a pouco recebeu a presença de professores voluntários e de projetos de Universidades, mas foi apenas em 2003 que

primeira vez a uma cerimônia guarani, em Mbiguaçu, no ano de 2007. A nova Terra foi comprada pelo convênio FUNAI/DNIT, como medida compensatória da duplicação da BR-101 trecho palhoça/SC – Osório/RS.

³⁴ Elizete Antunes é casada com Marcos *karaidjekupe*, cacique de Massiambu - aldeia que se localiza do outro lado da BR-101, trecho sul. Ambos são professores da comunidade.

se constituiu na escola sob a tutela do Governo do Estado, com suas exigências e particularidades.

Em 1996, inicia-se o processo institucional de escolarização nas aldeias, mediante a parceria entre líderes Guarani, Secretaria de Educação do Estado e FUNAI. O objetivo principal era elaborar um projeto que visasse à implementação de escolas nas três aldeias guarani da grande Florianópolis: Morro dos Cavalos, Massiambu e Mbiguaçu. Em 1998, foi fundada a escola *Wherá Tupã Poty Djá*, em Mbiguaçu, e em 2003, a escola *Itaty*, no Morro dos Cavalos, sob a tutela do governo do Estado.

Em Morro dos Cavalos a escola chegou mais tarde que nas demais aldeias, fato que me chamou atenção já em 2008, quando realizava pesquisa de Mestrado na aldeia. Artur Benites e as pessoas da comunidade resistiam muito sobre a possibilidade de uma escola nos moldes do *djuruá* na aldeia. Ainda em 2008, quando indaguei os professores indígenas mais antigos na aldeia, disseram-me que tinham medo que a “cultura *djuruá*” influenciasse a “cultura indígena”, e portanto, não queriam escola. Este fato foi descrito por indígenas de muitas aldeias, que tinham medo, que não queriam uma escola “de branco”. Mas, com o passar dos anos e a visibilidade de outras experiências de escolarização, a comunidade de Morro dos Cavalos – percebendo que havia direitos que contemplavam uma educação diferenciada para os indígenas e que eles poderiam fazer uma escola ao seu modo – começou a reivindicá-la.

Atualmente presenciamos algumas alterações tanto em sua direção, quanto no quadro de professores, visto que a escola *Itaty* se tornou uma referência onde só atuam como professores, os próprios guarani, com exceção da coordenação, que exige concurso específico³⁵.

A aldeia de Morro dos Cavalos é um local extremamente importante para os Guarani por se tratar de uma ocupação antiga e ponto de passagem de muitas famílias, como já mencionado em muitas pesquisas³⁶. É uma área de ocupação antiga e ininterrupta, local de

³⁵ Joana Evangelista, professora Guarani que atuou durante muitos anos em Morro dos cavalos, com residência em Palhoça/SC, atualmente vive no município de Major Gercino, na aldeia *Vy'a Porã*, e é acadêmica da Licenciatura Intercultural indígena.

³⁶ Em TCC, Teses, Dissertações: Montardo, 2009; Dallanhol, 2002; Mello, 2001, 2006; Darella, 2004; Quezada, 2007; Saraiva 2007; Vasconcelos, 2011; TCC: Mattevi, 2011. Em relatórios e estudos: Darella, 1999, 2000; Ladeira, 1991, 1992, 2002.

referência para grupos guarani que caminhavam pelo litoral catarinense, passavam por Misiones na Argentina, pelo Paraguai, desenhando em um mapa invisível seus caminhos, que remetiam a uma circularidade por um território conhecido.

Em Morro dos Cavalos, os Guarani se tornam visíveis na década de 1960, diante do início das obras da BR 101, todavia, relatos e pesquisas (citadas anteriormente) referem-se a chegada de Julio e Isolina Moreira³⁷ na década de 1930 na região. A família de Julio e Isolina e une novamente com o casamento entre seu filho (Milton) e a filha de Alcindo e Rosa – Rosalina. Desse modo, a relação entre Morro dos Cavalos e posteriormente a aldeia de Mbiguaçu estaria dada desde essa nova união. Nesse sentido, mesmo com a mudança de Alcindo e Rosa para aldeia de Mbiguaçu, as relações entre as famílias e aldeias se mantêm – fato observado até atualidade³⁸.

Na academia, os primeiros levantamentos sobre a aldeia Morro dos Cavalos datam de 1970³⁹, e em 1991, Maria Inês Ladeira realiza o levantamento das áreas ocupadas pelos Guarani no litoral de Santa Catarina (Ladeira, 1991), pelo Centro de Trabalho Indigenista - CTI. Já nesse período, Ladeira destaca em seu relatório (encaminhado à FUNAI), que a comunidade guarani de Morro dos Cavalos estava sendo constantemente ameaçada de expulsão por pretensos proprietários da terra.

Após os apontamentos de Ladeira, em 1994 a FUNAI designa grupo técnico para realizar o estudo de identificação da área. No mesmo ano, Coutinho (1994) defende seu trabalho de conclusão de curso, onde destaca que Morro dos Cavalos é uma referência para os Guarani,

³⁷ O pai de Júlio Moreira era irmão do pai de Alcindo Moreira (líder da família extensa e karai da aldeia de Mbiguaçu) – João Sabino. Após a morte de Julio Moreira, Alcindo e sua esposa passam a morar em Morro dos Cavalos. Após a morte dos pais de Dona Rosa, o casal segue para Mbiguaçu e funda uma nova aldeia na década de 1980.

³⁸ Todavia, cabe destacar que nesse período (1991) os relatórios apontavam essas famílias, tanto de Morro dos Cavalos quanto Mbiguaçu como *nãndeva* ou *xiripá*. A partir das reorganizações características dos grupos guarani - migrações devido à morte de parentes, mudanças para visitar outros parentes -, outras famílias chegam a região, como a família de Artur Benites em 1995, que se denomina guarani *mbyá*. Depois dele, e juntamente com sua família, se agregam outros núcleos familiares, que remodelam as configurações da comunidade, sendo considerada atualmente uma aldeia *mbyá*, diferentemente de Mbiguaçu onde se consideram *xiripá*.

³⁹ Bott (1975); Santos (1975) e Simonian (1986 apud Darella, 1999).

principalmente pela importância da região da Serra do tabuleiro – parque criado em 1975, sobrepondo seus limites à presença Guarani. Em 1995, Morro dos Cavalos é identificada como Terra Indígena, com uma área de 121,8 hectares⁴⁰.

Nesse mesmo ano, chega à localidade a família de Artur Benites (morador de Rio do Meio, Itajaí, desde 1977, segundo Ladeira; Darella; Ferrareze, 1996) que já sofria os impactos do início da duplicação da BR 101. Do mesmo modo, vinda de Rio do meio (Itajaí/SC), e a família de Rosalina Moreira, muda-se para Praia de Fora, iniciando uma grande modificação na estrutura e organização da aldeia com a chegada das famílias *mbya* – com estreita ligação com a localidade de Massiambu, sendo apenas um cacique (Augusto da Silva⁴¹) para as duas aldeias até 1998.

Em 1996, um período de novas discussões e debates sobre a Terra indígena em questão, com veiculação por parte da imprensa, da possibilidade de retirada dos indígenas da área de preservação. Nesse período, Maria Dorothea Post Darella e Maria Inês ladeira são responsáveis pela complementação do estudo de impacto ambiental⁴² – EIA/RIMA, relativos às obras de duplicação da rodovia BR-101, indicando as áreas de ocupação guarani no trecho norte do litoral catarinense, Garuva-Palhoça – Morro dos Cavalos, Massiambu, Terra Fraca, Cambirela, Praia de Fora I e II (tendo em vista sua localização no trecho que se estende de Palhoça/SC à Osório/RS⁴³).

⁴⁰ Esse relatório foi refutado por ter sido elaborado sem a participação da comunidade indígena, que solicita novos estudos que contemplassem uma área correspondente a organização e reprodução social do grupo, bem como manutenção das atividades produtivas, a partir dos atributos previstos no artigo 231, parágrafo 1º da Constituição Federal.

⁴¹ Augusto da Silva e Ana da Silva são o casal mais velho, pertencentes à parentela *mbyá* de maior prestígio em Marangatu, município de Imaruí/SC – terra adquirida com recursos do PACIG - Programa de Auxílio às Comunidades Indígenas Guarani (Convênio Dnit/FUNAI).

⁴² Ladeira, Darella e Ferrareze, 1996. Relatório sobre as áreas e comunidades Guarani afetadas pelas obras de duplicação da BR-101 no Estado de Santa Catarina, trecho Garuva-Palhoça.

⁴³ A partir desse estudo, foi realizada a indenização aos grupos guarani, pela duplicação da BR-101 trecho Palhoça (SC)-Osório (RS). A FUNAI em convênio com PACIG – Programa de Auxílio às Comunidades Indígenas Guarani –, adquire novas Terras Indígenas, sendo que uma delas foi a de Major Gercino, chamada de Aldeia Feliz – *Vy'a Porã*. Entre as terras adquiridas pelo convênio estão: aldeia de Canelinha – *tava'î* –, onde vive a família de André

Em 1999, o levantamento realizado por conta do Gasoduto Brasil-Bolívia⁴⁴, demonstra que a população da aldeia de Morro dos Cavalos atinge a maior densidade populacional do Estado. No mesmo ano data o relatório de Darella (1999)⁴⁵, “Aldeias, Terras e Índios Guarani no litoral Centro-Norte de Santa Catarina e a BR 101” que indica as áreas Guarani no Estado, e descreve o processo de ocupação dessas áreas que fazem parte do território tradicional guarani⁴⁶.

Nesse relatório, complementando também os levantamentos de Ladeira (1991), destacam-se algumas localidades importantes de ocupação guarani no litoral de Santa Catarina, como os municípios de: Biguaçu, Barra Velha, Guarimirim, Itajaí, Joinville, Araquari, São Francisco do Sul, Garuva, Jaguaruna, Araranguá, Navegantes, Palhoça. Há presença guarani também nos municípios de Vitor Meireles e José Boiteux – área indígena de Ibirama – pertencente aos Xokleng/Laklãnõ; Treze Tílias e Cunha Porã, Ipuacu – área indígena Xapecó, pertencente aos Kaingang – e Itapiranga⁴⁷.

O processo de demarcação de Morro Dos Cavalos

(...) o contato coloca um grupo indígena diante de lógicas espaciais diferentes da sua e que passam a ser expressas também em termos territoriais. As

Vilharva; aldeia de Amaral – *Mymba Roka*, que tem como cacique José Benites (acadêmico do curso); e Morro da Palha – Itanhaém –, tem como cacique Timóteo de Oliveira.

⁴⁴ A Petrobrás através da Transportadora Brasileira Gasoduto Bolívia Brasil S.A.- TBG, através do convênio 04/98 estabelecido entre FUNAI e TBG, criou grupo de trabalho para identificação e posterior indenização das áreas afetadas pelo empreendimento.

⁴⁵ Esse relatório é uma complementação de sua participação nos grupos de trabalho para identificação das comunidades guarani localizadas na área de influência da rodovia BR-101 no litoral centro-norte, e também para integrar dados para elaboração dos relatórios de identificação e delimitação de Terras Indígenas de responsabilidade da antropóloga Iane Andrade Neves – DEID/DAF/FUNAI.

⁴⁶ Esse relatório foi importante subsídio para composição do histórico da região.

⁴⁷ De acordo com relatos de indígenas e moradores da região, a presença guarani na área kaingang (Xapecó) é datada de mais de 90 anos; e na terra indígena Xokleng/laklãnõ (Ibirama) de cerca de 80 anos. Na atualidade, observamos a presença de alguns acadêmicos guarani - que fazem parte do curso de Licenciatura Intercultural - nessas Terras indígenas citadas.

diversas formas de regulamentar a questão territorial indígena pelos Estados Nacionais não podem ser vistas apenas do ângulo do reconhecimento do direito à “terra”, mas como tentativa de solução desse confronto (Gallois, 2004).

Desde o primeiro estudo de identificação realizado na Terra Indígena em 1995, até o ano de 2000, a comunidade de Morro dos Cavalos passa por diversas ofensivas. Mesmo com ocupação ininterrupta desde a década de 1930, os moradores são constantemente ameaçados, inclusive com pedido de reintegração de posse proposta por Walter Alberto Sá Bensousan⁴⁸.

A recusa dos Guarani com relação ao primeiro relatório de identificação é comunicada ao Ministério Público Federal pela FUNAI em 2000, exigindo que a área a ser demarcada contemplasse toda área do Morro dos Cavalos, Massiambu e *Tekoa* Porã como uma única terra indígena, solicitando ainda, a criação de um novo GT. Em 2001 foi criado um novo Grupo de Trabalho com fins a identificação da Terra Indígena Morro dos cavalos, coordenado por Maria Inês Ladeira. Relatório aprovado pela FUNAI e pela comunidade indígena, com 1988 hectares, publicado no Diário Oficial da União em 18 de dezembro de 2002 e no órgão oficial do Estado de Santa Catarina em 4 de fevereiro de 2003.

Durante esse período, muitos conflitos sucederam entre as partes interessadas na área – indígenas e não indígenas⁴⁹. Posteriormente, após muitas lutas, campanhas e reivindicações políticas, teve sua portaria declaratória (Portaria n.º. 771) assinada pelo Ministro da Justiça, em 19 de abril em 2008, com o reconhecimento de 1988 hectares. Todavia, no aguardo para efetiva ocupação da área pelos Guarani, com a assinatura da Presidenta Dilma Rouseff para homologação da área⁵⁰.

⁴⁸ Para mais informações sobre Walter Alberto, ver site de sua autoria: <http://www.antropowatch.com.br/index.html>.

⁴⁹ Para trabalhos que tratam especificamente do processo de regularização fundiária do Morro dos Cavalos, ver: Aparício (2008) e Mattevi (2008).

⁵⁰ Além disso, a partir de estudo de Darella (2000) realizado na área, a comunidade aguarda pela construção de dois túneis que desviarão o tráfego da BR-101, trecho sul, permitindo a ocupação da comunidade e trânsito entre as áreas anteriormente divididas pela rodovia, pois o local onde hoje está localizada a aldeia do Morro dos Cavalos é apenas parte da área habitada

Em 2010, a FUNAI procede a demarcação física, iniciando a colocação dos marcos nos limites da Terra Indígena, todavia, em 2012 a desintrusão e indenização dos moradores não indígenas não haviam sido realizadas, nem tampouco a homologação pela presidente.

Durante esse período, houve muitas falácias propagadas, disputas entre partes contrárias à demarcação, e recentemente, em 2014, as partes contrárias entraram com pedido de suspensão da portaria declaratória de Morro dos Cavalos.

Diante desse cenário de incerteza, a cacique Eunice Antunes e seu marido Marcos Moreira – seus familiares e parentes que moram na área – além de serem acadêmicos indígenas, professores e lideranças, tem que lutar pelo espaço que vivem, ponto de referência para vários grupos Guarani. Essa luta se fortalece na Universidade, onde os conflitos fundiários – além de muitos outros – são abordados em sala de aula⁵¹.

De todo modo, observamos a morosidade dos processos de demarcação de terras indígenas, com exceção de Mbiguaçu, a primeira aldeia guarani a ser demarcada no Estado de Santa Catarina⁵².

Aldeia de Mbiguaçu – *Yynn Moroti Wherá*⁵³

Já na aldeia de Mbiguaçu, *Yynn Moroti Wherá*, a família que residia à época de minha pesquisa de mestrado (2007) é a mesma, a família de Alcindo *Wherá Tupã* Moreira e sua esposa Rosa *Poty Djá*. Todavia, muitas mudanças ocorreram: crianças haviam se tornado adultos, muitos dos que acompanhei na escola brincando e na maioria das vezes “brigando”, hoje estavam casados. Lembrei-me da dissertação de Camila Codonho (2007), - uma amiga que pesquisou os Galibi-Marwono, uma população do Amapá – ela observou que as crianças que brigavam quando eram pequenos, seriam futuros esposos ou esposas. As

anteriormente à abertura da BR-101, nos anos 60, que acabou por dividi-la (Darella, Garlet e Assis, 2000).

⁵¹ Exemplo disso, a Atividade Acadêmico Científico Cultural realizada na aldeia de Morro dos Cavalos, sobre o tema da demarcação da área com todos os acadêmicos do curso – Kaingang, Guarani e Xokleng/Laklãnõ.

⁵² Na parte III desta tese, apresento um quadro com a situação fundiária das áreas ocupadas pelos grupos Guarani que fazem parte da licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.

⁵³ De acordo com a grafia guarani utilizada na aldeia de Mbiguaçu, seria *Yy Morotchi Vera*.

crianças brincavam com os consangüíneos – com quem o casamento era interditado, já os que elas não brincavam, ou seja, brigavam, seriam seus afins potenciais. Uma interessante coincidência em alguns casais com os quais me deparei na aldeia.

Mbiguaçu tem uma característica singular devido à presença da família extensa de Alcindo Wherá Tupã e Dona Rosa Poty Djá⁵⁴. Seus filhos Geraldo Moreira e Vanderley Cardoso Moreira seguem seus ensinamentos, participando ativamente das cerimônias na *opy*, além de serem acadêmicos do curso de Licenciatura intercultural Indígena.

A família de Geraldo aumentou com o nascimento do neto *karai Apyka*, filho de Daniela e Ismael (outro casal que *brigava* quando mais novos na escola). Sua filha Nicole - que ainda era bebê na época de minha pesquisa de mestrado - agora era uma linda menina de cinco anos de idade.

O irmão de Alcindo, Sr. Graciliano que lá residia, estava em Praia de fora/SC com alguns de seus filhos e atualmente no litoral norte do Estado. Sua filha mais velha, Adriana Moreira, vive em Mbiguaçu com seu marido e filhos, e atualmente é acadêmica do curso de Licenciatura. Além dela, mais duas famílias que lá residem são estudantes do curso: Adelino Gonçalves (casado com a filha de Alcindo *Wherá Tupã* Moreira - Helena), e Ronaldo Barbosa (genro de Adelino); e a família de Marli Antunes – (irmã de Adão Antunes) na qual seu filho, Samuel de Souza, é acadêmico do curso⁵⁵. O casal que me assistia quando permaneci na aldeia durante o mestrado, foi Eunice e Marcos Moreira – que atualmente vivem em Morro dos Cavalos.

Esses movimentos enfatizam a importância da mobilidade guarani para manutenção do *nhandereko* – *nosso jeito de ser e viver*, além da aquisição de conhecimentos atribuída as *oguata* – caminhadas, deslocamentos⁵⁶.

A aldeia de Mbiguaçu⁵⁷ é identificada em 1996⁵⁸, e finalizada sua demarcação em 2003 com um total de 59 hectares, constituindo-se

⁵⁴ Para mais dados sobre a história do casal, ver: Mello, 2006; e Oliveira, 2011.

⁵⁵ As relações de parentesco entre os acadêmicos indígenas serão apresentadas na genealogia “da sala de aula”, na parte III dessa tese.

⁵⁶ Desenvolverei este tema na parte III desta tese.

⁵⁷ Localizada em São Miguel/município de Biguaçu, região da grande Florianópolis/SC as margens da BR 101, Km 190, denominada de *yy moroti vera* – *reflexo das águas cristalinas*.

uma das duas Terras Indígenas demarcadas em Santa Catarina, seguida da Terra Indígena de Araçá no oeste do Estado – demarcada em 2007, contudo não homologada.

Ladeira (1991) identifica em um levantamento preliminar as áreas de ocupação guarani no litoral do Estado, seguido dos relatórios: “*Relatório sobre as áreas e comunidades guarani afetadas pelas obras de duplicação da BR-101 no Estado de Santa Catarina, trecho Garuva - Palhoça*” (Darella, 1998), e o “*Relatório Aldeias Terras e índios guarani no litoral de Santa Catarina e a BR -101*” (Darella, 1999) - citado anteriormente. Esses levantamentos e relatórios dão visibilidade aos grupos guarani que habitavam toda região do litoral catarinense, indicando a necessidade de proceder à regularização fundiária das áreas de ocupação. Nesse contexto, a aldeia de Mbiguaçu, ocupada desde 1987 pela família Moreira e Mariano, vinda anteriormente, de Morro dos Cavalos.

Em determinado momento deste percurso - quem sabe em todo ele -, senhor Alcindo decide que não deseja continuar vivendo como “boi do *djurua*” e passa a buscar com maior afinco um local para voltar a viver o *nhande-reko*. Esse período de sofrimento perdura por mais de vinte anos e começa a encontrar seu desfecho em 1987, quando ouvem falar por meio das filhas do senhor Julio Moreira - que havia falecido poucos meses antes -, de uma área que seria passível de viverem novamente em um *tekoa*, situada no Balneário São Miguel, município de Biguaçu. Para lá se mudam no dia 12 de outubro daquele ano, vindos de Sangão/SC, batizando o lugar de *Tekoa Y’ÿ Morotchĩ Vera*, aldeia onde refletem as águas cristalinas, devido às diversas nascentes de água que formam os belos riachos da região, que remetiam àqueles que banhavam as antigas aldeias Pari e Piracanju (Oliveira, 2011, p.99).

⁵⁸ Em 1994, através da Portaria 0759/PRES, foi designado grupo técnico para identificação das terras indígenas de Mbiguaçu, Morro dos cavalos e Massiambu.

Em Mbiguaçu, a escola é inaugurada cinco anos antes da escola de Morro dos cavalos, fator que nos remete á dinâmica de cada grupo familiar e ás formas de organização política e social de cada *tekoa*⁵⁹.

Nesse sentido, em 1998, a escola é inaugurada, em 2004 com a abertura de um novo pavilhão, é realizada uma homenagem a família anfitriã da aldeia – Alcindo Moreira e Rosa Mariani, modificando o nome da escola para “*Wherá Tupã Poty Djá*⁶⁰”, em 2005.

Em Mbiguaçu também havia uma escola de madeira, ainda não regulamentada construída em 1997, que posteriormente deu origem a uma casa de nutrição e na atualidade foi demolida.

O pavilhão atual se localiza acima da montanha com vista para comunidade, para o mar e para a BR-101. Os professores guarani dessa aldeia buscam uma parceria com professores não indígenas⁶¹, todavia é possível perceber a busca por uma educação baseada na vontade do *tcheramoi* Alcindo Wherá Tupá Moreira – muitas vezes consultado pelos professores para que possam desenvolver assuntos relacionados à educação guarani em sala de aula.

Durante a pesquisa de doutorado, a aldeia de Mbiguaçu se tornou uma localidade importante para a compreensão de diversos aspectos relacionados aos processos de produção, aquisição e transmissão de conhecimentos observados durante as cerimônias de rezo guarani, realizadas frequentemente na aldeia⁶².

⁵⁹ Em Melo (2008) destaco as diferenças e semelhanças entre a organização social e política das aldeias de Mbiguaçu e Morro dos Cavalos.

⁶⁰ Wherá Tupã- nome guarani de Alcindo Moreira, e Poty Djá - nome de Rosa Mariano.

⁶¹ Em Morro dos cavalos, a escola *Itaty* é organizada exclusivamente por professores indígenas, exceto o cargo de diretor – ocupado por não indígena – pois necessita de alguém concursado na área.

⁶² Desenvolverei esses aspectos na parte III desta tese.

Educação Escolar, Ensino Superior Indígena e Xamanismo: Possibilidades de apropriação de conhecimentos que residem na alteridade

Ao pretender pesquisar sobre a experiência dos acadêmicos Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do sul da mata Atlântica, percebo a importância de contextualizar o leitor – não apenas sobre os caminhos trilhados durante o campo, e o histórico das aldeias onde passei grande parte da pesquisa – mas também, ainda que brevemente, sobre o processo de escolarização das aldeias indígenas a partir de um retrato nacional das políticas voltadas a educação escolar indígena. Aponto também alguns trabalhos importantes que auxiliaram nas reflexões teóricas sobre a temática.

Além disso, busco estabelecer um diálogo entre xamanismo e ensino superior, compreendendo que não são pólos opostos, mas movimentos complementares que despertam o interesse de grande parte desses acadêmicos guarani. Nesse sentido, alguns trabalhos me instigaram a pensar sobre a busca de conhecimentos que reside na alteridade, seja ela vinculada a um plano horizontal – onde podemos posicionar a educação escolar e superior – ou num plano vertical – onde estabelecemos a comunicação com o plano cosmológico, e nesse caso, o xamanismo.

Inúmeros trabalhos sobre educação escolar indígena narram esse processo de escolarização nos contextos indígenas, destacando que as escolas indígenas – desde décadas anteriores até 1970 – foram organizadas por órgãos governamentais (SPI/FUNAI) e por missões religiosas, atuando com o objetivo de integrar as populações indígenas à sociedade nacional.

Durante as décadas 1970 e 1980 diversos encontros e em assembleias compostas por indígenas e indigenistas desencadearam a criação de várias organizações que irão protagonizar mudanças substanciais na concepção e na legislação do período, especialmente a Constituição Federal de 1988. Entretanto é apenas na década de 90, com o Decreto Presidencial (nº 26), que o governo Brasileiro transfere a responsabilidade oficial da Educação Escolar Indígena da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC).

As mudanças ocorrem lentamente a partir de um contexto de transformações na estrutura do Estado Brasileiro, desde o final da década de 1970. A luta não apenas dos povos indígenas, mas da

sociedade nacional era pela redemocratização do Brasil, com uma reforma do Estado, que se desenvolve a partir da década de 1990. Os movimentos sociais tiveram papel central na conquista da participação nos processos decisórios e na implementação de políticas públicas.

Com relação aos debates sobre a questão indígena, questionaram-se os pressupostos filosóficos e políticos do regime militar, a Doutrina da Segurança Nacional, o desenvolvimentismo, como sinônimo de progresso, a prática do autoritarismo, da repressão e da tutela desenvolvida pelo Estado brasileiro nas décadas de 1960 e 1970 (Heck, 1996 apud Almeida, 2010). É importante a reverberação internacional em relação os direitos indígenas que passam a reconhecer a *diferença e diversidade cultural*, e culmina com a adoção em 1989, da Convenção 169, durante a 76ª Conferência Internacional do Trabalho, reconhecendo o princípio da autodeterminação dos povos⁶³.

Em relação a esta temática, o livro “*O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)*”, (CAPACLA, 1995) revela um apanhado da produção bibliográfica produzida a partir da década de 70 sobre o tema da Educação Escolar Indígena. A autora – a partir de resenhas de teses e livros – compõe um cenário das reflexões teóricas e experiências práticas que emergiam neste período.

Um nome de peso presente nesta revisão bibliográfica – não apenas por sua longa experiência de vida, mas também pela sua trajetória de engajamento político e acadêmico em prol dos povos indígenas – é Silvio Coelho dos Santos. Em “*Educação e Sociedades Tribais*”, SANTOS (1975) relata os desdobramentos de suas pesquisas com populações indígenas da região sul, na década de 70. Ele nos mostra a dominação sobre a qual estavam submetidas e retrata a constituição de um cenário de dependência dos grupos indígenas aos órgãos governamentais. Nesse momento o autor já enfatiza as diferenças monumentais existentes entre as perspectivas indígenas e não indígenas sobre educação. Segundo ele, a educação indígena não está sujeita a existência de espaços físicos, como salas de aula, horários definidos. Ironicamente ele questiona os mecanismos “civilizados” de ensinar aos indígenas informações distantes do seu uso cotidiano e contextos de prática, utilizando a alfabetização como instrumento principal. Na opinião do autor, a alfabetização deveria ser relegada à segundo plano,

⁶³ Ratificada pela Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Dominica, Equador, Guatemala, Honduras, México, Paraguai, Peru, Venezuela e, pelo Brasil, em 2002.

pois o fundamental nesses contextos seria instruí-los para enfrentar e sobreviver às condições geradas pelo convívio com a sociedade nacional, individualista e baseada no sistema de produção capitalista (Santos, 1975, p.83).

No contexto da região sul do Brasil, a escolarização dos grupos indígenas inicia-se em meados da década de 40, período de grandes embates frente aos projetos governamentais que não elaboravam um plano de ação voltada aos povos indígenas, trazendo em seu bojo a discussão da terra, atividades na área da economia, saúde, e a educação como mais um destes elementos. Embora a escolarização sistemática tenha se iniciado no Estado de Santa Catarina na década de 1940, a discussão sobre os objetivos da educação escolar para os povos indígenas não se deu até o início da década de 1970. Naquele momento, Silvio Coelho já previu e abordou questões que fazem parte das discussões atuais sobre Ensino Superior Indígena, no que tange aos espaços regulamentados para estas práticas educativas, quanto sobre a necessidade da instrumentalização destes grupos e posteriormente, do ensino bilíngue em todos os níveis de ensino.

Outro nome de destaque na revisão de Marta Capacla é Bartolomeu Meliá (1979). Seu livro intitulado: “*Educação para o indígena*” enfatiza que as populações indígenas já possuem seu sistema educacional ao qual a educação escolar não deveria se justapor. Em consonância com Silvio Coelho (1975), Meliá aprofunda a discussão sobre a língua na qual a educação deveria se dar. As reflexões teóricas de Meliá à época são esclarecedoras e atuais aos dias de hoje.

Na década de 90, publica um artigo intitulado “Educação Indígena na Escola”, no qual valoriza as epistemes indígenas, e afirma que deveriam ser consideradas para que novas ações pedagógicas possam ser praticadas. Segundo Meliá (1999), a racionalidade indígena sempre foi negada, subjulgada, contudo nela está a contribuição mais significativa e necessária.

A ação pedagógica para a alteridade não é uma descoberta feita pela sociedade ocidental e nacional para oferecer aos povos indígenas, muito pelo contrário: é o que os povos indígenas podem ainda oferecer à sociedade nacional. Assim, não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação (Meliá, 1999).

Outros trabalhos neste período merecem destaque, incluem o livro organizado por Lopes Da Silva: “*A Questão da Educação indígena*”, que foi resultado do Encontro Nacional sobre Educação Indígena (1981), e possuiu experiências alternativas de alfabetização em diferentes regiões do país. Este livro tem um papel importante na medida em que aglutinou experiências de diversas regiões do país.

Pedagogicamente aprofundava-se o debate em torno da língua da alfabetização, pois se por um lado, a escolha era pela língua materna do grupo, por outro lado os professores não indígenas não dominavam a língua e tampouco possuíam materiais didáticos adequados. A partir daí, percebeu-se que a questão da Educação Escolar Indígena deveria ser realizada em um trabalho multidisciplinar, envolvendo linguistas, educadores e antropólogos na construção de uma nova prática educacional, bem como materiais didáticos adequados.

Podemos observar a partir destes trabalhos, a construção da educação escolar indígena nas décadas de 70 e 80 – ressaltando o caráter ideológico da educação; a questão da falta de autonomia dos grupos indígenas em relação aos órgãos governamentais; e o debate em torno do ensino bilíngue. Constata-se também uma ampliação de teses e dissertações sobre educação escolar indígena, como demonstra Grupioni (2003) em seu artigo que se constitui em um inventário sobre estes trabalhos acadêmicos relacionados à temática, entre o período de 1978 a 2002.

Grupioni reflete sobre a ampliação da discussão e elaboração de trabalhos sobre educação escolar entre povos indígenas, formação de professores e Ensino Superior. A maior visibilidade dos temas suscitados pela educação escolar indígena na Universidade – de acordo com o autor – tem relação direta com o aumento da importância da escola para os próprios indígenas, uma vez que se tornou uma questão social e politicamente importante para eles e para aqueles que os apoiam.

Além disso, o Laboratório de pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento/Museu Nacional –LACED– com o projeto *Trilhas de Conhecimento* (PTC) ⁶⁴ contribuiu intensamente na constituição da sistematização dos dados sobre Ensino Superior Indígena no Brasil e América Latina, que serão apresentados posteriormente. Nesse sentido,

⁶⁴ Financiado pela Fundação Ford - *Pathways to Higher Education Initiative* (PNEI):

www.fordfoundation.org/pdfs/library/pathways_to_higher_education.pdf.

percebemos que o ensino superior indígena é alvo de pesquisas não apenas no Brasil, mas em vários países da América Latina. Exemplo disso são os livros de Daniel Mato⁶⁵.

Meu objetivo abrange, destarte, o estudo da presença indígena no ensino superior a partir da experiência dos acadêmicos Guarani na licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Pretendo desse modo, contribuir com uma problemática atual experienciada por diversos grupos indígenas, e mais recentemente os grupos Guarani, que são acadêmicos de um curso piloto de licenciatura Intercultural sediado na UFSC. Partindo destes pressupostos da Etnologia Indígena, e intrínsecos aos grupos Tupi antigos e Guarani, esta tese tem o intuito de compreender as transformações e experiências vivenciadas por esses acadêmicos indígenas que realizam um movimento de circulação entre a *opy* – casa de rezas – e seus rituais de “rezo, e a universidade, vislumbrando a aquisição de conhecimentos produzidos nesses espaços.

Outros trabalhos me ajudaram a perceber a relevância dos investimentos realizados pelos grupos indígenas no que tange a aquisição de conhecimentos que provém da alteridade e, nesse caso específico, advindo da Universidade. Gow (1991) aponta justamente a produtividade em pensar uma analogia entre a escola e o xamanismo como conhecimento que apresenta uma ambiguidade que desliza entre o poder, o prestígio, a capacidade de trânsito e mediação entre mundos e conhecimentos específicos e sua propriedade destrutiva e disruptiva.

Tassinari, em alguns de seus trabalhos (1997, 2001, 2009), utiliza esta analogia para analisar a escola entre alguns grupos do Rio Oiapoque, no Amapá. A autora enfatiza que a busca da educação escolar tem a ver com a captura do “saber da alteridade”, “saberes com propriedades transformativas formalizadas”. As escolas indígenas – assim como os xamãs – têm a capacidade de transitar entre mundos e realidades distintas, ambos têm como característica a mediação, não pertencendo a nenhuma das esferas que articula. Em outro trabalho Tassinari e Conh (2012, p.247-269), partindo da premissa da “Abertura ao Outro” (Levi Strauss, 1991), analisam os contextos Karipuna/Amapá e Xikrin/ Pará, apontando distintas formas de se apropriar da escola, mas semelhantes

⁶⁵ Daniel Mato coordena um trabalho de mapeamento e sistematização das experiências de Ensino Superior na América Latina na UNESCO/Venezuela, que resultaram na publicação de quatro livros que podem ser baixados no site: http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=pt.

iniciativas de estabelecer alianças com a exterioridade, especialmente aos saberes exógenos presentes tanto na educação escolar quanto no xamanismo.

Nesse caso, o conhecimento advindo da Universidade, e o investimento dos acadêmicos guarani no xamanismo, exigem grandes esforços para serem adquiridos – tanto permanecer sentados em sala de aula durante todo o dia, ingerir outros tipos de substâncias/alimentos “perigosos”, permanecer afastados dos núcleos familiares; quanto seguir regras de conduta e comportamentos semelhantes para “receber” os ensinamentos xamânicos. Além disso, esses conhecimentos provenientes da alteridade proporcionam uma mediação entre mundos: entre índios e não índios – na Universidade –, entre *parentes*, humanos e não humanos – no xamanismo.

Ao tratar de conhecimentos xamânicos, gostaria de destacar as contribuições de Langdon (1996, 2008) que remetem ao xamanismo como um complexo que extrapola a figura de um xamã, mas envolve relações sociais e sua práxis permeia todas as esferas da vida cotidiana. Remeto-me nesse contexto de pesquisa, tanto às relações da práxis xamânica que podem ser observadas dentro dos rituais ou “cerimônias de rezo Guarani”- *puã nhomonguera*, quanto os cuidados necessários para manter o *nhandereko* – “*nosso jeito de ser e viver*” ou “*sistema guarani*”. Nesse sentido, a valorização do xamanismo refere-se desde cuidados corporais (dietas alimentares, resguardos pós-parto, cuidados no período do *djatchy* – menstruação, importância de fumar o *petyngua* (cachimbo guarani), ter momentos de silêncio, modos de agir, entre outros aspectos da vida cotidiana), até a “formação de lideranças espirituais”- *popygua*, nos rituais frequentes na *opy* – casa de rezas -, quanto em rituais anuais como a “busca de visão guarani” – *kaaguy nhembo´e*, que será descrita mais adiante, na parte III dessa tese.

Além da característica de mediação que envolve os conhecimentos no xamanismo e no ensino superior, trato dos processos de aquisição e transmissão desses conhecimentos entre os grupos Guarani, e dos distintos protocolos exigidos entre as pedagogias nativas e a Universidade. Tim Ingold (2000) enfatiza a importância dos contextos de prática para a aprendizagem e sugere que os conhecimentos precisam ser “habilitados” (“*skillment*”) em nosso corpo para que se traduzam em conhecimentos e aprendizados de fato. Nesse sentido, esse autor contribui para uma reflexão sobre esses processos de aquisição de conhecimentos que dão importância ao *sentir*, ao *experienciar*, e a *intuição*.

Nesse mesmo sentido, Carneiro da Cunha (2012) também contribuiu nas reflexões sobre as *disposições adequadas* para adquirir certos conhecimentos, algo central para esses grupos guarani que enfatizam a necessidade do preparo do corpo para aquisição de conhecimentos. Sobre a importância da corporalidade guarani e da educação marcada no corpo, Clastres (1975) destaca que a superfície (o corpo) é preenchida com as regras da sociedade por meio de rituais de iniciação, pois o corpo mediatiza a aquisição de um saber, e este saber é inscrito no corpo, e “*a marca é um obstáculo ao esquecimento*”.

Calávia, Naveira, Perez Gil (2003), ao tratar da iniciação xamânica entre os grupos Pano, remetem que esta “*visa à transformação corporal do aprendiz através de dietas alimentares e sexuais rigorosas, ingestão de diversas substâncias, vigílias continuadas, dor e sofrimento, que tornam o corpo forte, resistente, leve, amargo, sábio e poderoso*”. Nesse sentido, percebemos a importância da educação marcada no corpo através de distintos processos⁶⁶.

Muitos autores – clássicos e contemporâneos – me inspiraram ao tratar de processos de produção, aquisição e transmissão de conhecimento entre os Guarani (Schaden, 1974; Helene Clastres 1978; Nimuendajú, 1987; Mello, 2001, 2006; Pissolato; 2006; Testa, 2007 e Oliveira, 2011, Vasconcelos, 2011). Na presente tese analiso alguns aspectos como a importância do *nhe´e* – *alma, palavra* - na transmissão da aprendizagem; as cerimônias na *opy* – *casa de reza guarani*; o ritual *kaaguy´i nhembo´e* – e a preparação do corpo através de jejum para aquisição de conhecimentos; o *petyngua* – o cachimbo guarani, um canal de comunicação com *nhanderu*; os *sonhos* – códigos a serem decifrados pelos mais velhos; o *silêncio* – mecanismo de aprendizagem que permite a expansão da percepção e da intuição; os rituais de passagem – como *djatchy* (período menstrual) feminino; as narrativas míticas e aconselhamentos – *nhemonguetá* - que trazem em suas entrelinhas as regras de sociabilidade; os processos de *deslocamento* e na *mobilidade* guarani – que propiciam a comunicação e compartilhamento dos conhecimentos; o tempo do corpo e no corpo – que demonstram a importância do ritmo corporal e do tempo inscrito no corpo.

⁶⁶ Marcell Mauss (2003) - um clássico - que trata das técnicas do corpo, a maneira pela qual os homens, sociedade por sociedade fazem usos de seus corpos, e cada sociedade tem hábitos que lhes são próprios.

Outra característica predominante também nesses processos de aquisição de conhecimentos é a incessante busca guarani por saberes que residem na alteridade, essa característica foi enfatizada na literatura Tupi- Guarani (Viveiros de Castro, 2002) e por Levi Strauss (1993) partir do estudo dos mitos ameríndios. A partir dos mitos Levi Strauss explica a característica denominada por ele de “*overture à L’autre*” – *abertura para o outro*, tratando ambos (Viveiros de castro, 2000; Levi Strauss, 1993) da relação com a alteridade como constitutiva do pensamento e da ação dos povos ameríndios. *Essa busca pode ser observada nos deslocamentos, na mobilidade, nas relações e troca estabelecidas por esses grupos, e pelo caminhar – oguata – característica bastante enfatizada na literatura sobre os Guarani (Darella, 2004; Ladeira, 1992; Ciccarone, 2004; Pissolato 2006; Testa (2007) Vasconcelos, 2011).*

Destarte, argumento nessa tese que o Ensino Superior, assim como o Xamanismo – e toda sua complexidade constitutiva –, é um lócus de interesse desses acadêmicos indígenas. Ao passo que valorizam a aquisição desses conhecimentos, enfatizam a necessidade de disposições adequadas para aprendizagem. Todavia, nesses espaços de aprendizagem se colocam em uma postura aberta à *relação* e à *troca*, apesar dos desafios e impossibilidades de diálogo. Demonstram, portanto, e de certo modo reafirmam, a característica observada desde as narrativas de contato: a *abertura para o outro*, e a busca de conhecimentos da alteridade como cerne das tradições. Nesse sentido, temos muito que aprender com povos indígenas que se colocam dispostos à relação e ao diálogo, diferentemente de muitos não indígenas que se autorizam como aquele que *fala*, às vezes *escuta*, mas não demonstra interesse em aprender com o outro e a partir dele criar algo distinto de suas ideias cristalizadas. Esse é o verdadeiro *encontro etnográfico* ao qual essa tese se propõe.

SUMARIZANDO A TESE

Esta tese está dividida em 3 partes, um vídeo etnográfico e um Relatório sobre as experiências de Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil (este último em anexo).

A primeira parte (parte I) trata-se de um panorama do ensino superior indígena no Brasil. Proponho realizar um apanhado sobre as políticas voltadas à inclusão indígena no ensino superior no Brasil e destacar alguns pontos sobre esse tema em alguns países da América Latina. Descrevo esse processo a partir das demandas indígenas pela escolarização em nível médio e posteriormente pelo ensino superior indígena.

A segunda parte (parte II) inicia com uma descrição dos caminhos percorridos para a constituição do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Posteriormente, traço um breve histórico remetendo a ocupação destes grupos indígenas no sul do país – utilizando o recorte dos séculos XIX e XX, com ênfase nas distintas experiências vivenciadas pelos grupos indígenas Guarani, Xokleng e Kaingang durante esse processo. Contextualizo o curso de Licenciatura, com o objetivo de sistematizar informações que permitem entender melhor quem são os estudantes indígenas, suas trajetórias e do seu grupo étnico. Finalmente reflito sobre minha experiência como docente em algumas disciplinas do curso.

A terceira parte (parte III) tem como foco os acadêmicos (as) Guarani e suas experiências tanto no curso na Universidade, como nos rituais de “rezo”. Busco refletir também sobre a importância atribuída às mulheres indígenas na Etnologia, e mais especificamente, as mulheres Guarani, enfatizando a experiência de *ser mulher indígena* e *ser acadêmica*. Demonstro a importância dos processos de produção, aquisição e transmissão de conhecimentos entre os acadêmicos Guarani com foco central em momentos rituais: nas “cerimônias de rezo” realizadas na *opy* – casa de rezas Guarani – e no ritual *Kaaguy’i Nhemboe – aprendendo com a mata* – a “Busca de visão” Guarani – fundamentais para as articulações e compreensões das *disposições adequadas* para adquirir certos conhecimentos.

A tese, deste modo, pretende suprir uma lacuna sobre as experiências desses acadêmicos indígenas no ensino superior, bem como refletir sobre modos de produção, aquisição e transmissão de conhecimentos, observando como esses processos dialogam – tanto na universidade, quanto nos rituais de “rezo”. Destaco que ambos – o

xamanismo e o ensino superior – são conhecimentos que residem em uma alteridade e possibilitam uma mediação entre mundos distintos: o xamanismo – permitindo acesso ao plano espiritual e todos os seres que o compõe; e a universidade – permitindo o acesso ao mundo não indígena e seus modos de pensar e agir. Desse modo, esses conhecimentos não se excluem, mas se complementam na constituição da *pessoa guarani*, que tem na alteridade o cerne de suas tradições.

PARTE I: LICENCIATURAS INDÍGENAS E ENSINO SUPERIOR

Capítulo I: Indígenas No Ensino Superior: Um Panorama

I.I Políticas Voltadas ao Ensino Superior Indígena

I.II Acadêmicos Indígenas em IES no Brasil e formas de acesso

I.III Políticas Afirmativas e a Lei de Cotas

Capítulo II: Licenciaturas Interculturais Indígenas: Um Panorama Das Experiências No Brasil (2001-2013)

II.I Sistematização e análise dos dados sobre as Licenciaturas Interculturais

CAPÍTULO I: INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: UM PANORAMA

(...) no momento atual da(s) história(s) indígena(s) a reconfiguração imaginária do Brasil como país pluriétnico impõe a necessidade de dominar conhecimentos e formas de transmissão de saber sem abandonar ou escolarizar valores, tradições culturais e histórias diferenciadas próprias a cada segmento da população indígena (Souza Lima e Barroso, 2013).

Neste capítulo proponho realizar um apanhado sobre as políticas voltadas à inclusão indígena no ensino superior no Brasil e destacar alguns pontos sobre esse tema em alguns países da América Latina. Descrevo esse processo a partir das demandas indígenas pela escolarização em nível médio e posteriormente pelo ensino superior indígena. Durante esse percurso, configuram-se não apenas mecanismos de acesso às Universidades Federais pelas Ações Afirmativas⁶⁷, mas também pela criação de graduações específicas denominadas Licenciaturas Interculturais Indígenas.

⁶⁷ Aponto, posteriormente, que os indígenas já buscavam o acesso ao ensino superior através de bolsas nas universidades privadas.

Para realização deste panorama, utilizo como referências centrais, dados do levantamento realizado em 2004⁶⁸, 2007⁶⁹ 2010⁷⁰, 2012⁷¹, 2013⁷² pelo LACED – Laboratório de pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento/Museu Nacional, a partir do *Projeto Trilhas de Conhecimento - PTC*⁷³. Além disso, foram utilizados dados provenientes do relatório sobre as Ações Afirmativas da UFSC, em 2012⁷⁴ e dos Seminários: “*Presença indígena na Universidade*”⁷⁵ e “*Universidade e Educação Superior Indígena: Desafios para uma inclusão de qualidade e construção de um espaço intercultural de produção e trocas de saberes*”⁷⁶, entre outros.

II Políticas Voltadas Ao Ensino Superior Indígena

Em relação aos debates em âmbito nacional sobre o Ensino Superior Indígena, é a partir da década de 90, que passam a fazer parte da pauta governamental⁷⁷. A partir da Constituição de 1988 – com a garantia por

⁶⁸ Souza lima; Hoffmann, 2004.

⁶⁹ Souza Lima, 2007.

⁷⁰ Rosenthal; Cajueiro, 2010.

⁷¹ Paladino; Almeida, 2012. E também: Souza Lima; Paladino, 2012.

⁷² Souza Lima; Barroso, 2013.

⁷³ O Projeto trilhas de conhecimento foi constituído com o objetivo de contribuir para o incremento de políticas governamentais, voltados para o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes indígenas e outras populações tradicionais no ensino superior, com vistas ao empoderamento dessas coletividades territorializadas no Brasil. É um projeto financiado pela Fundação Ford – Programa *Pathways ot Higher Education Iniciative* (PHEI). Para dados mais completos dos objetivos, produtos e desdobramentos do projeto PTC, ver Souza Lima; Barroso, 2013, p.26-45.

⁷⁴ Tassinari et al., 2012.

⁷⁵ Realizado na USP, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, em 27 a 29 de agosto de 2012.

⁷⁶ Realizado na UFSC em 2012, organizado pelo NEPI, coordenado por Antonella Tassinari, Edviges Ioris e José Nilton Almeida.

⁷⁷ O **Plano Nacional de Educação** – PNE, de **2001**, que por sua vez, estabeleceu em sua meta 17, a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração entre universidades e instituições de nível equivalente. As **políticas sociais de Ação Afirmativa**, incluindo cotas no ensino superior para indígenas, tiveram origem com o **decreto n. 4.229, de 13/05/2002**, que elencava entre as propostas do **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)** a eliminação da discriminação racial e a promoção de igualdades de oportunidade no país.

lei do ensino bilíngue –, a formação dos professores indígenas torna-se pré-requisito tanto no Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. A exigência do MEC, pela qualificação e formação superior de professores indígenas – para atender às necessidades das escolas nas aldeias – foi o que desencadeou a criação de cursos de Licenciaturas Indígenas em todo o Brasil. Uma formação de professores indígenas, inicialmente voltada para o ensino nas suas respectivas escolas, mas com “equivalentes curriculares” que possibilitam a atuação em escolas fora das comunidades⁷⁸.

As demandas por Ensino Superior ganharam destaque através dos cursos de Magistério Superior⁷⁹ voltados ao atendimento das necessidades de formação de professores indígenas para atuarem nas escolas das suas comunidades. Esses cursos possibilitam a habilitação destes como professores em sala de aula, rompendo a subordinação na qual estavam submetidos com a atuação anterior, como “monitores indígenas” ou “monitores bilíngues”. Desse modo, é na década de 1990 que se estabelecem marcos legislativos na área da educação escolar indígena que vão desencadear inúmeras iniciativas. Nesse período se estabelece as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, (BRASIL, 1993), e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998). Esse último fornece sugestões e orientações para os professores indígenas trabalharem em sala de aula, desde conteúdos, avaliações e metodologias que respeitem seus contextos específicos.

A formação Superior vem somar na luta pela demarcação de Terras Indígenas e à gestão dos Territórios Indígenas, sendo uma ferramenta central de acesso aos seus direitos e aos conhecimentos oriundos da sociedade hegemônica, na tentativa de um diálogo intercultural. Diálogo que muitas vezes se traduz por um monólogo onde apenas os povos indígenas recebem os conhecimentos oriundos do contexto não indígena, mas estes últimos não têm muitas informações

⁷⁸ Esse é um ponto polêmico que explicarei ao tratar do curso de licenciatura indígena na UFSC, pois alguns acadêmicos querem uma formação que possibilite ministrar aulas fora das aldeias, todavia, o curso de licenciatura indígena trabalha com eixos norteadores e disciplinas que não se adéquam, muitas vezes ao formato das disciplinas ministradas nas escolas não indígenas.

⁷⁹ É de 1999 a Resolução n. 3 do **Conselho Nacional de Educação** - CNE que estabelece caber aos estados promover a formação continuada do professorado indígena, bem como instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena.

sobre a realidade desses povos. Exemplo disso é o livro organizado por Venturi e Bokany (2013) que demonstra a falta de informações e desconhecimento da população em geral sobre os povos indígenas e os contextos em que estes vivem na atualidade.

Diante desse processo de luta pelo acesso ao ensino superior, alguns trabalhos foram produzidos pelo LACED e sua equipe, criticando a ação tutelar do Estado sobre as Terras Indígenas. Por outro lado, constata-se a preocupação de órgãos governamentais e não governamentais, em capacitar os indígenas e suas organizações para solicitar recursos de diversas agências de fomento, sendo assim, protagonistas destes processos. Neste mesmo momento contemporâneo, os próprios indígenas passam a solicitar uma formação profissional superior para lidar com os “saberes dos brancos” (Souza Lima, 2007).

Ao visualizarmos esse processo da perspectiva indígena, podemos perceber alguns pontos ainda não explícitos. Se de um lado há uma demanda do MEC e Secretarias de Educação pela formação continuada, atendendo as demandas de professores indígenas nas aldeias, por outro lado, esses povos têm como objetivo central compreender como os não indígenas pensam. Esse “pensar” tem a ver com a manutenção e demarcação de terras indígenas, com sustentabilidade de suas comunidades, com o reconhecimento jurídico de seus direitos como povos originários, e acima de tudo, como protagonistas de um processo dinâmico de inclusão no ensino superior. Nesse sentido, a busca pela qualificação, é:

(...) um esforço para entender e dominar a avassaladora entrada das políticas públicas nas aldeias indígenas seja na esfera política ou em outras esferas sociais mais recônditas como o parentesco e relações intergeracionais. Nesse novo regime de poder a participação dos indígenas nas agências de Estado é um imperativo que coloca desafios variados (Souza Lima; Barroso, 2013, p.25).

Assim, o acesso ao ensino superior também é uma tentativa de compreender as políticas públicas e dialogar com o Estado e suas instituições:

Parece-me que esses intelectuais indígenas buscam a capacidade de extrapolar seus contextos e formular interpretações sobre as relações entre povos indígenas e o Estado e os em diálogo com

outros contextos locais e regionais, nacionais e internacionais. Em suma, estão em jogo modos indígenas de conceber formas e processos estatais (id, ibd., p.26).

Até a Constituição, os povos indígenas eram tutelados pelo Estado Brasileiro, apenas com sua promulgação em 1988, que os indígenas passam a ser reconhecidos como capazes de responder juridicamente, respaldados pelas suas organizações. Outro marco importante foi a ratificação pelo Governo Brasileiro, do *Estatuto dos Povos Originários* através da **Convenção 169/OIT**, em 2002⁸⁰.

Tendo em vista a meta 17, do **Plano Nacional de Educação** (2001-2011), no Brasil, a partir da união entre SESU-SECAD⁸¹, e da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996) - que exigem a formação em nível superior para professores do Ensino Médio -, há abertura de concursos para projetos de formação de indígenas em nível superior, com o objetivo de fornecer subsídios financeiros. O **Proind** – *Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas* –, por exemplo, é criado justamente para suprir a necessidade de formar e graduar os indígenas em nível superior.

Em 2004, foi criado um grupo de trabalho – CESI – *Comissão Especial de Educação Superior*⁸², com a participação de representantes da Comissão Nacional de Professores Indígenas, do Fórum de Pró-reitores do Brasil, do ISA e da FUNAI. Esse grupo ficou responsável por refletir sobre propostas político pedagógicas para nortear os cursos referendados pelo movimento indígena como “Licenciaturas Interculturais”, tendo como base as experiências da UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso (2001), e do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR (2003) (Paladino e Almeida, 2012, p.110-119)⁸³.

⁸⁰ Acordada em 1989 em Genebra, ratificada pelo Brasil apenas em 2002, e entra em vigência em 2003. Mesmo assim, muitos dos acordos em pauta ainda estão longe de serem cumpridos de fato: http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/gender/pub/convencao%20169%20portugues_web_292.pdf. O artigo 2 a e b, podem ser lidos como garantia ao ensino superior, respeitando a condição de povos culturalmente distintos.

⁸¹ Secretaria de Educação Superior e Secretaria de educação contínua, alfabetização e diversidade do MEC- Ministério da Educação.

⁸² Instituído pela Portaria n.52, de 29 de outubro de 2004.

⁸³ Outras experiências modelo que foram desenvolvidas em parceria com o Projeto Trilhas de Conhecimento foram as universidades Federal de Roraima -

Em 2004 também ocorre o seminário promovido pelo LACED “*Desafios para Educação Superior de povos indígenas no Brasil*” que de acordo com Souza Lima (2013, p.31) estimulou as Secretarias de Educação Superior – SESU e de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – SECAD do MEC a tomarem posição no tocante à Educação superior de Indígenas, gerando o lançamento, um ano depois, do Prolind, publicado em 2005⁸⁴.

O primeiro edital Prolind⁸⁵ foi lançado em junho de 2005, convocando as Instituições Federais para apresentarem propostas de cursos que envolvessem as comunidades indígenas, e fizessem parcerias ou convênios de cooperação com as redes de educação pública dos Estados. Além disso, os editais deveriam fomentar a implementação de cursos que integrassem ensino, pesquisa e extensão e promovessem a valorização de temas relevantes para esses povos indígenas, como línguas indígenas, gestão de seus territórios e sustentabilidade, entre outros. Os editais definiam como eixos para a formulação de propostas, a manutenção de cursos em andamento, a implementação de novos cursos, a elaboração de propostas de cursos com as comunidades beneficiadas, e o apoio à permanência de estudantes indígenas nos diversos cursos de graduação das IES.

Luis Donizete Grupioni⁸⁶ enfatiza que os dados sobre os cursos ainda são muito fragmentados. Se os dados sobre Educação Básica já se encontram sistematizados, talvez pelo fato de que o Ensino Superior Indígena seja ainda muito insipiente – trata-se de um processo relativamente recente, 10 anos de experiência com exemplos de Licenciaturas Indígenas, Ações Afirmativas –, com exceção de algumas dissertações, percebe-se a ausência principalmente de dados oficiais.

UFRR; Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, e a Católica Dom Bosco (particular) - UCDB, também em Mato Grosso do Sul (Souza Lima e Barroso: 2013, p.31).

⁸⁴ Para ver Prolind:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17445:programa-de-apoio-a-formacao-superior-e-licenciaturas-interculturais-indigenas-prolind-novo&catid=194:secad-educacao-continuada

⁸⁵ O Prolind foi lançado a partir de recursos da SECAD, através do programa Diversidade na Universidade.

⁸⁶ Convidado no seminário intitulado *Presença Indígena na Universidade*, realizado na USP, 2012.

Não obstante, destaca-se a ausência de dados sistematizados sobre a presença de indígenas na Pós-Graduação⁸⁷.

Gradativamente pesquisas, livros, encontros e seminários que promovem a troca de experiências sobre o tema se intensificam e as Universidades promovem debates acerca do ensino superior voltado aos povos indígenas, principalmente no que tange ao acesso diferenciado de grupos socialmente desfavorecidos, por meio das chamadas Ações Afirmativas. Esse debate tem sua efervescência a partir da promulgação da primeira lei⁸⁸ sobre reserva de vagas em universidades públicas no Brasil.

O primeiro levantamento provisório sobre Educação Superior para Indígenas de Souza (2003)⁸⁹ foi enfático no sentido de apontar a carência de dados estatísticos oficiais de qualidade para analisar adequadamente a questão, o que nos fornece novamente, uma indicação sobre a própria novidade da discussão. Alguns levantamentos foram realizados no sentido de suprir esta carência de dados sistematizados, todavia, ainda há muito por fazer. Apesar de haver uma legislação para estruturar o Ensino Básico nas escolas em Terras indígenas, com relação ao Ensino Superior não há um marco regulatório e tampouco, sabemos sobre o universo dos acadêmicos indígenas.

O ensino superior indígena se expande gradativamente, e em toda América Latina é alvo de reivindicações dos movimentos indígenas e recebe atenção por parte dos governos nacionais e agências internacionais. Exemplo disso, o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) – da Unesco⁹⁰ –, que

⁸⁷ Souza Lima aponta a necessidade de reflexão prévia sobre os destinos dos egressos de todos esses programas e cursos de formação de indígenas no ensino superior, principalmente na pós-graduação, por meio dos programas *Pathways International Fellowship Program*, em países da América Latina.

⁸⁸ Lei Nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000 (Rio de Janeiro), que dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais.

⁸⁹ “Educação Superior para Indígenas no Brasil. Mapeamento Provisório” (Souza, 2003).

⁹⁰ O Projeto Diversidade Cultural e Interculturalidade na Educação Superior na América Latina, do Instituto Internacional da UNESCO para Educação Superior na América Latina e Caribe (UNESCO-IESALC) é um projeto de investigação orientado a documentar e analisar experiências de instituições de educação superior (IES) da América Latina dedicadas a atender demandas e propostas de educação superior de comunidades indígenas e afrodescendentes. Visa formular recomendações de políticas, gerar critérios para produção de estatísticas e

pode ser acessado na publicação “*Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*”, coordenado por Daniel Mato⁹¹. Este trabalho é uma parceria do Centro Latino-Americano e caribenho de Demografia (CELADE), Fundos para o desenvolvimento dos povos indígenas da América Latina e Caribe (Fondo Indígena⁹²), que desenvolve, por sua vez, um sistema de indicadores sócio-demográficos de populações e povos indígenas (SISPPÍ). Este último é responsável por formular políticas orientadas a diminuir as desigualdades étnicas e fomentar o desenvolvimento dos povos indígenas, apoiado pela Unesco. É o primeiro levantamento que envolve experiências de diversos países. Por meio dele visualizamos os desafios que os indígenas de toda América Latina e Caribe enfrentam nas instituições de ensino superior, seja pela falta de preparo das próprias instituições ou pela novidade da questão:

Obstáculos institucionales administrativos derivados de la rigidez de procedimientos que no contemplan particularidades que, según los casos, marcan el trabajo de estas IES, o programas dentro de ellas, sus docentes, estudiantes e investigadores, como por ejemplo: emplazamiento geográfico, distancias, tiempos y costos de transporte, calendarios docentes y de investigación asociados a ciclos de trabajo de las comunidades (según los casos dependientes de ciclos astronómicos y climáticos), diferencias lingüística (Mato, 2008, p.63).

Além destes, existem obstáculos institucionais que não contemplam:

(...) modalidades de aprendizaje semi-presenciales, currículo flexible, integración de modos de producción de conocimientos

indicadores sobre o desenvolvimento desse campo; identificar temáticas de interesse para novas investigações sobre o tema, e contribuir com mecanismos de colaboração entre as instituições.

⁹¹ Mato, 2008.

⁹² Este “fundo indígena” é um organismo internacional, público, criado em 1992, com um convênio entre 22 países e ratificado por 16. Tem como atribuições centrais apoiar os povos indígenas na captação de recursos para desenvolvimento de projetos e programas voltados aos seus interesses. (Fonte: Mato, 1998; 2008).

“científicos” y “locales” o “étnicos”, proyectos de investigación aplicada que por su temática o procedimientos no pueden conducir a patentes (tecnologías sociales, recuperación y aplicación de saberes comunitarios y/o ancestrales, producción colectiva de saberes, etc.), integración de sabios indígenas o afrodescendientes (con grandes conocimientos étnicos o locales pero sin título universitario) como docentes y/o en proyectos de investigación (a quienes usualmente no se permite remunerar como “colegas” sino como “informantes” (id., 2008, p.63).

Percebemos, portanto, que todos estes desafios são comuns não apenas no Brasil, mas em diversos países. Todavia, as Instituições de Ensino Superior não podem se furtar de sua missão central: “*ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y diseminar las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural*”⁹³ (Mato, 2008).

Além da IESALC/Unesco, a Fundação Ford também financia os programas *Pathways Internacional Fellowship Program*, em países da América Latina. Como um dos resultados desses programas, temos o livro “*Caminos hacia la Educacion Superior – Los programas Pathways de La Fundacion Ford para pueblos indígenas em México, Peru, Brasil e Chile*”, organizado por Antônio Carlos Souza Lima e Mariana Paladino (2012). O livro trata das experiências dos programas no **Chile** com o projeto Rupu, na Universidade Nacional de La Frontera, Temulco, e na Universidade de Tarapaca (Projeto Thakhi); o projeto Hatun Nan, no **Peru**, na Universidade Nacional de San Antonio Abad Del Cuzco (UNSAAC), e na Universidade Nacional de San Cristobal de Huamanca; o programa de apoio a Estudiantes indígenas em Instituciones de Educacion Superior (PAEIIES) – que no **México** se aplicou á 16 instituições – entre estas a Universidade Pedagógica Nacional (UPN) e a Universidade de Quintana Roo.

No **Brasil**, o programa foi denominado *Projeto Trilhas de conhecimentos* (PTC), que desempenhou inúmeras funções, entre elas, a implementação de projetos piloto de ações afirmativas para estudantes indígenas em nível superior. Dentre os projetos apoiados de PTC, estão o programa *Rede de Saberes*, da Universidade Católica Dom Bosco

⁹³ Critérios estabelecidos pela Conferência Mundial de Educação Superior reunida em Paris em 1998, por meio da Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI.

(UCDB), em Mato Grosso do Sul, incorporando posteriormente a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a de Dourados (UFGD). Além dessas, o programa *E'ma Pia*, coordenado pela Universidade Federal de Roraima.

A experiência dos demais países da América Latina são importantes dados para reflexão das possibilidades e dos desafios enfrentados no apoio à inclusão de indígenas no ensino superior. Um panorama que ultrapasse os limites territoriais brasileiros pode fornecer parâmetros de comparação entre realidades semelhantes e ao mesmo tempo muito distintas⁹⁴. Todavia, meu intuito não é fornecer um panorama de todos os países da América Latina, mas fornecer alguns dados sobre experiências de Educação Superior com base, principalmente, no **PTC da Fundação Ford**.

Atualmente foram publicados livros com experiências diversas, como resultado do trabalho do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (**IESALC**), que tratam de inúmeros países⁹⁵.

O **México**, por exemplo, possui 12,7 milhões de indígenas que compõe 13 % da população nacional, com 57 etnias⁹⁶. Sua legislação denota o reconhecimento da população indígena e refere-se ao direitos diferenciados a educação bilíngue e intercultural. Em 2001 se inaugura uma nova política para o ensino superior com a criação de uma coordenação geral de Educação Intercultural bilíngue com o objetivo de projetar e instalar universidades interculturais. Em 2003 é criada a *ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*, com objetivo de fomentar a interculturalidade o multilinguismo e a diversidade cultural. Todavia, como um país marcado por processos intensos de

⁹⁴ Como por exemplo, esses dados que mostram a participação política dos indígenas nos diversos países da América Latina: No México, dos 500 deputados federais, 14 são indígenas e, destes, 4 mulheres; Guatemala: 3 mulheres, dentre 19 indígenas, para um total de 158 assentos; No Equador, de um total de 124 membros da assembleia, 2 mulheres entre os 7 indígenas eleitos. No Peru, dos 130 congressistas, 2 mulheres entre os 9 indígenas eleitos; Na Bolívia, onde os povos indígenas são a maioria da população, dos 130 deputados na Casa, 41 são indígenas, mas somente 9 são mulheres (Fonte: <http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=3731>).

⁹⁵ Para dados mais completos e que relatam experiências de ensino superior em diversos países da América latina, ver: Mato (2008; 2009; 2009 e 2012): <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php/publicaciones-iesalc>.

⁹⁶ De acordo com dados de 2000, citados por Souza Lima (2013, p.19-28).

mestiçagem promovidos pelo governo (assim como o Peru), possui um imaginário de nação mestiça. De acordo com o programa **PAEIES** citado anteriormente, os resultados das atuações nesse país promoveram a convocatória aberta às Universidades para propostas de criação de unidades de apoio acadêmico. Foram 16 instituições públicas selecionadas, com atendimento de 37 etnias.

O **Peru** tem entre 4 e 13 milhões de indígenas que compõe de 25 a 50% da população nacional. É um país que reconhece os direitos indígenas como povos culturalmente distintos, e além do direito à educação intercultural, menciona em sua legislação, a necessidade de tratar da história dos povos indígenas nos currículos escolares. Todavia, muito do ingresso do Peru no debate Latino Americano sobre ensino superior indígena tem como base a experiência do México e do Brasil. Dentre as metas a serem atingidas com os programas sediados em suas Universidades, está o atendimento as etnias que vivem na parte da Amazônia Peruana e os Quechua andinos.

No **Chile** existem apenas 8 etnias que somam 4,6% da população nacional, sendo que destes, 87,3 % são pertencentes ao povo Mapuche⁹⁷. Todavia, a legislação do Chile não os reconhece como povos, portanto não possuem direitos diferenciados, tem apenas o respaldo da Convenção 169/OIT no que tange as terras indígenas e manifestações culturais. Por outro lado, possui desde 1990 uma via especial de admissão nas Universidades aos povos Mapuche, como na UFRO – Universidade da Fronteira, e no Instituto de Estudos Indígenas de Araucania.

Na **Argentina** somam-se 600 mil indígenas, 24 etnias que compõe um cenário de 1,5 da população nacional⁹⁸. Sua legislação reconhece os povos indígenas e seus direitos diferenciados no que tange a educação, todavia seus processos de nivelamento e admissão nas Universidades são ainda excludentes em carreiras mais procuradas, fato presente também na realidade brasileira – com exceção das vagas suplementares para indígenas e afrodescendentes.

Dentre todos esses exemplos na América Latina, o que se percebe é que ainda há desigualdade no acesso de indígenas nos serviços educativos; há uma escassa porcentagem de indígenas no ensino superior; e as formas de acesso às Universidades acabam por privilegiar estudantes de escolas privadas, pois possuem critérios pouco

⁹⁷ Dados de 2007, citados por Souza Lima, 2013, p.19-28.

⁹⁸ Dados de 2004/2005, citados por Souza Lima, 2013, p.19-28.

diferenciados para inclusão de indígenas e, principalmente mulheres indígenas. Por outro lado, antes desses programas subsidiados pela Fundação Ford, os responsáveis pela sua execução nos distintos países advertem que não havia uma preocupação das Universidades em atender de maneira diferenciada, reconhecendo a diversidade étnica dos povos indígenas.

Uma constatação geral nesses exemplos na América latina tem a ver com uma suposta garantia de igualdade social como marco das republicas Latino Americanas, mas no cotidiano das instituições predominam políticas sociais de atenção universal, que sustentam as assimetrias e desigualdades. Além disso, em muitos países há uma invisibilidade das identidades étnicas dentro das universidades, sobretudo México e Peru que, como salientado anteriormente, sofreram intensos processos de mestiçagem estimulados pelos Estados. Nesse sentido, os coordenadores dos programas em cada país estabeleceram critérios para o reconhecimento das identidades étnicas dos candidatos indígenas a serem beneficiados pelos programas: o auto-reconhecimento (em todos os países); os sobrenomes e análise genealogia (no Chile); o domínio da língua indígena (México, Peru); o lugar de nascimento, urbano ou rural (México e Peru).

Outros dados importantes presentes em todos esses contextos foram os impactos positivos na melhoria do desempenho acadêmico a partir do acompanhamento dos estudantes indígenas, e seu reconhecimento perante o corpo docente e estudantes não indígenas. Com relação aos aspectos desfavoráveis a esses programas, são enfáticos em apontar os entraves administrativos, também muito presente nas Universidades Brasileiras. A institucionalização dos programas também é uma preocupação, no sentido de assegurar o caráter permanente e sustentabilidade dos cursos⁹⁹. Além dos obstáculos burocráticos, o corpo docente dessas instituições não são preparados para lidar com a diferença, ou seja, com conteúdos específicos e metodologias adequadas, respeitando os processos de aquisição de conhecimentos presentes em cada grupo indígena. Os currículos não são flexíveis a inserção de outros tipos de conhecimentos, tampouco há disponibilidade dos atores não indígenas para composição de equipes multidisciplinares para o desenvolvimento de trabalhos em conjunto.

⁹⁹ O México seria um exemplo onde as universidades, desde 2004, subsidiam 50% do financiamento de recursos necessários nesse processo de institucionalização dos cursos (Souza Lima, 2013: 26).

Retornando a realidade Brasileira, Souza Lima, em um pequeno artigo¹⁰⁰ – em tamanho, mas não em densidade e relevância – enfatiza que mesmo em duas décadas após a Constituição de 1988, e apesar de, o Brasil ser considerado um país pluriétnico, o “cidadão brasileiro” ainda tem poucas informações sobre os povos indígenas, reflexo da formação fundamental e superior defasada, tanto no que tange aos livros didáticos, quanto na perspectiva histórica Brasileira¹⁰¹. Atualmente os povos indígenas ganham visibilidade contra os grandes projetos de “desenvolvimento” como a Usina Hidrelétrica de Belo Monte, que nas palavras do autor, “melhor se caracteriza pelas palavras invasão, genocídio, espoliação e escravidão”, e nas demandas por formação superior.

Nestas situações contemporâneas de luta pela sobrevivência e manutenção de seus territórios, precisam estar preparados, muitas vezes, “*substituindo arcos e flechas, bordunas ou enxadas e machados, por canetas, computadores e diplomas*” (Souza Lima, 2012). Entretanto, como destaca o autor, a demanda indígena pelo ensino superior enfatiza a necessidade do diálogo com seus conhecimentos tradicionais, fato este, implicaria em uma verdadeira revolução do sistema de ensino superior no país, tanto na valorização de outros saberes, como abertura de outros cursos e grades curriculares.

A Universidade deve ser um espaço de formação qualificada de lideranças para elaborar e gerir projetos em terras indígenas, e também para realizar o acompanhamento burocrático que envolve estes processos no nível governamental.

Desejam poder viver de suas terras, mesmo quando fora delas, aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental, que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito. Para isso, querem apreender seletiva e criticamente os conhecimentos da “grande tradição ocidental”. Querem participar de uma vida política da qual não se percebem parte, fazê-lo de modo a entendê-la e instrumentalizá-la, sem incorporá-la, senão ao seu modo e na medida de suas tradições e vontade de mudança (Souza Lima, 2012).

¹⁰⁰ Souza Lima, 2012.

¹⁰¹ Fato já destacado anteriormente no livro de Venturi e Bokany (2013).

É com este viés que valorizamos as experiências de Licenciaturas Interculturais Indígenas das diversas universidades, como mecanismo de acesso e possibilidade de trânsito entre realidades distintas, valorizando os saberes indígenas. Insisto nas palavras de Bartolomeu Meliá¹⁰², de que não são apenas os indígenas que veem adquirir outros conhecimentos nas universidades, mas estas têm que se abrir às novas formas de conhecer, oferecendo espaço para outros saberes e perspectivas que devem fazer parte da Academia.

Os cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas têm sido as principais formas de acesso ao ensino superior juntamente com a *reserva de vagas*. Todavia, as Licenciaturas Interculturais se diferenciam pelo apoio e disponibilidade de financiamento, de alimentação, alojamento e transporte, fatores essenciais para a permanência dos estudantes. Ao tratarmos de políticas de inclusão no Ensino Superior, percebemos a dimensão e complexidade do tema, que envolve desde a necessidade de acesso diferenciado, apoio à permanência, e principalmente, embates epistemológicos.

Ressalto que as questões ligadas ao conhecimento, à formação do estudante indígena, são postergadas, centrando grande parte das discussões aos âmbitos burocráticos. As políticas voltadas aos povos indígenas eclodem frequentemente com caráter emergencial, seguindo a necessidade de formar professores indígenas para atuarem nas escolas no ensino fundamental – os magistérios indígenas são criados e algumas experiências de formação duram nove anos. Após essa formação prolongada, surge a necessidade de formar os professores para atuarem a nível médio nas escolas indígenas, neste momento, os editais Prolind emergem e os cursos piloto vão se desenvolvendo, muitas vezes, sem ter a garantia que receberão o financiamento de ano seguinte, como aconteceu na UNEB¹⁰³.

¹⁰² Refiro-me a falas de Bartolomeu Meliá proferidas durante aulas e palestras ministradas no curso de Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica/UFSC, no qual Meliá é professor convidado para disciplina de Língua Indígena Guarani.

¹⁰³ De acordo com o coordenador do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNEB, tiveram que interromper o curso durante dois anos por entraves burocráticos relacionados ao financiamento do mesmo.

I.II Acadêmicos Indígenas em IES no Brasil e formas de acesso

Na atualidade existem algumas modalidades de ingresso para indígenas no Ensino Superior: a *reserva de vagas*; *vagas suplementares*; *acréscimo de pontos* no processo de seleção; *sistema misto* (reserva de vagas e vagas suplementares¹⁰⁴), ou por meio das Licenciaturas Interculturais Indígenas – sendo que esta última é a principal forma de ingresso dos estudantes indígenas, juntamente com a *reserva de vagas*, como descrito anteriormente.

Apesar de uma aparente ampliação do acesso aos indígenas às Universidades, a permanência destes estudantes (com exceção das Licenciaturas Interculturais que garantem a alimentação e hospedagem) se torna, em muitos casos, inviável. Isso se dá pelo fato de que o ingresso na Universidade não garante possibilidade de auxílio moradia, alimentação e, tampouco o sucesso acadêmico dos estudantes, ou seja, a finalização do curso. Além disso, são elevados números de evasão, principalmente nos cursos regulares das instituições.

As evasões nos alertam para a necessidade de pesquisas sobre os acadêmicos indígenas que ingressam nas Universidades: quem são, onde vivem, quais as trajetórias escolares de cada acadêmico. São esses aspectos que qualificam as políticas públicas voltadas ao ensino superior e propiciam a construção de novas possibilidades que respondam as distintas demandas dos grupos indígenas¹⁰⁵. Essas evasões são visíveis principalmente nos cursos regulares, que apresentam especificidade no ingresso destes indígenas, mas a formação é voltada para o mercado de trabalho, não apresentando nenhuma especificidade cultural.

Sobre este tema, Gersem Baniwa e Rita Potiguara¹⁰⁶ tecem algumas considerações e explicam que os cursos regulares operam na lógica do direito individual, em oposição ao direito coletivo presente nas

¹⁰⁴ Todos esses mecanismos fazem parte da política pública intitulada: *Ações afirmativas*.

¹⁰⁵ Um exemplo deste trabalho de pesquisa está sendo realizado pelo NEPI/UFSC, através dos bolsistas REUNI de pós-graduação e através de atividades do PROEXT- projeto de extensão financiado pelo MEC - no qual bolsistas mapeiam os estudantes indígenas desta universidade, realizam entrevistas sobre suas trajetórias e buscam fornecer apoio aos mesmos diante das dificuldades experienciadas na UFSC.

¹⁰⁶ Palestrantes convidados do Seminário “Presença indígena na Universidade”, realizado na USP, em 27 a 29 de agosto de 2012.

aldeias indígenas. Rita fala sobre o retorno que podem oferecer para a Ciência e também para suas comunidades e afirma que “*temos que fazer a diferença com a nossa diferença*”. Ela destaca a responsabilidade dos indígenas que ingressam no Ensino Superior e afirma que sua militância na educação escolar indígena foi fruto da formação superior. Foi quando ela se deu conta de seu protagonismo como acadêmica indígena, e engajou-se na busca por relações interculturais e igualitárias em todos os níveis acadêmicos. Ambos, Rita Potiguara e Gersem Baniwa, são exemplos de indígenas que realizaram sua formação em cursos regulares das universidades e valorizam a experiência, apesar de reconhecer a dificuldade e os embates de perspectivas e lógicas operantes.

Partindo dos exemplos de acadêmicos indígenas e suas formações no Ensino superior, aponto alguns dados que permitem um panorama geral no Brasil: dados sobre número de acadêmicos indígenas nas instituições de ensino superior, assim como formas de acesso aos estudantes indígenas, a partir de relatórios de 2010¹⁰⁷ e 2012¹⁰⁸.

O Conselho Nacional de Educação estima existir no Brasil cerca de 5.000 estudantes universitários indígenas, entre formados e formandos. Considerando seu perfil socioeconômico, a maior parte dessa população cursou a educação básica em escolas públicas. Essas, com raras exceções, padecem pela falta de preparo de professores e gestores para o trato da presença indígena, e os relatos dos estudantes indígenas remetem a vergonha e preconceito em suas experiências escolares. O contingente de estudantes universitários indígenas vem crescendo consideravelmente, tanto através das Ações Afirmativas, quanto dos vestibulares diferenciados para os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena. Algumas destas iniciativas foram direcionadas a um público-alvo definido segundo critérios socioeconômicos, outras segundo critérios étnico-raciais.

Neste contexto, o Estado do Paraná¹⁰⁹ foi pioneiro em promover em 2001, a primeira ação afirmativa de acesso diferenciado à

¹⁰⁷ Cajueiro, 2010.

¹⁰⁸ Tassinari, et al., 2012.

¹⁰⁹ O Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná é o nome dado ao processo seletivo especificamente dirigido a estudantes de povos indígenas residentes no estado do Paraná e anualmente aplicado, de maneira unificada, pelas universidades regidas no âmbito do estado (Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), as Faculdades

universidade para os povos indígenas¹¹⁰. No mesmo ano, a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) promoveu o primeiro curso de formação de professores indígenas em nível superior por meio da implementação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena¹¹¹.

São diversas as experiências para promover o acesso aos indígenas ao Ensino Superior a partir de mecanismos distintos nas várias regiões do país¹¹². De acordo com dados de Cajueiro (2010)¹¹³, são verificadas 43 instituições de Ensino Superior Públicas Federais e Estaduais (IESPs) que têm ações, promovendo o acesso aos indígenas seu alunato. Entre elas foram encontradas 24 das 28 universidades estaduais (86%), motivadas em função de leis estaduais, e 15 Universidades Federais, cujas ações são definidas por resoluções internas, uma vez que no plano federal não existe uma política regulamentando essas ações. Em relação à distribuição regional dessas 43 IESPs, verifica-se que: 7 pertencem à Região Nordeste (o que corresponde a 16 % do total de IES públicas estaduais e federais da região); 3 à Região Norte (18 %); 17 à Região Sudeste (20%); 4 à Região Centro-Oeste (29%); 12 à Região Sul (34%).

Estaduais articuladas pela instituição da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Norte Pioneiro (UENP) e pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Fonte: <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/vestibular-pr/>.

¹¹⁰ Atualmente a UEM- Universidade do Estadual de Maringá discute a implantação de um curso de licenciatura intercultural indígena, conforme notícia internet:

http://www.informativo.uem.br/novo/index.php?option=com_content&view=article&id=3116:seminario-discute-implanta-da-licenciatura-intercultural-para-os-povos-indnas-do-paran&catid=160:informativo-888&Itemid=40.

¹¹¹ Projeto de Formação de Professores Indígenas – o 3º Grau Indígena (2001-2006), formou 180 acadêmicos indígenas e foi considerada um exemplo de política de ação afirmativa pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), durante a Conferência Internacional de Educação para a Paz realizada em 2003, em Boca del Rio no México, com a participação de cerca de 40 países.

¹¹² Para dados detalhados, ver tabela do LACED sobre as formas de acesso das universidades do Brasil:

http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Tabelas%20do%20Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf

¹¹³ Utiliza como referência o levantamento realizado por Vinicius Rosenthal e Rodrigo Cajueiro (2010).

Em relação às formas de acesso verifica-se que entre as 43 IESPs mencionadas pelo relatório, 23 delas (53,5%) optaram pelo sistema de *reserva de vagas*, como mecanismo de implementação de suas ações afirmativas; 17 (39,5%) pelo sistema de *vagas suplementares*; 1 (2,3%) a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), pelo sistema de *acréscimo de pontos*; e 2 (4,6%), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), por um sistema misto de *reserva de vagas* e *vagas suplementares*. Estas duas universidades realizam um concurso vestibular unificado, onde são reservadas 2% das vagas para candidatos de escolas públicas que se declararam índio-descendentes. Oferecem, também, até duas vagas suplementares exclusivamente para candidatos de escolas públicas que se declararem índios aldeados¹¹⁴.

Em relação aos mecanismos de seleção dos candidatos indígenas, entre as 43 IESPs, 12 (28 %) realizam vestibulares específicos, ou seja, um concurso com critérios de seleção e conteúdos diferenciados daqueles aos quais se submetem os outros candidatos. A seguir aponto alguns exemplos de universidades que possuem ingresso diferenciado para estudantes indígenas.

Exemplo de vestibular específico para indígenas é da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) vem oferecendo¹¹⁵ uma vaga suplementar para cada curso de graduação, não cumulativa para os anos subsequentes, quanto não preenchido. Para concorrer às vagas exclusivas, o candidato deve apresentar uma carta da liderança da aldeia onde vive e ter realizado ensino médio em escolas públicas. O vestibular diferenciado da UFSCar é realizado no Campus de São Carlos em dois dias consecutivos, com oferta de alojamento e refeições para os candidatos¹¹⁶.

¹¹⁴Esses critérios são distintos e variam de acordo com as instituições. Na UFSC, algumas vagas têm sido preenchidas por indígenas residentes em meio urbano que mantém vínculos com seu povo. O Programa de Ações Afirmativas da UFSC, regido pela Resolução Normativa nº008/CUN/2007, de 10 de julho de 2007, contempla estudantes que “pertencam aos povos indígenas” em seu artigo 2º, inciso III. No artigo 9º prevê a criação de “cinco vagas suplementares que serão preenchidas pelos candidatos melhor classificados no vestibular”, sendo criadas novas vagas a cada ano, até um total de 10 vagas em 2013.

¹¹⁵ Desde 2007, com a PORTARIA GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007.

¹¹⁶ Para mais dados sobre essa ação afirmativa na UFSCar, ver Dal’Bó Lazarin (2011), que realizou sua pesquisa de mestrado sobre a experiência dos estudantes indígenas nos cursos regulares da UFSCar desde o vestibular.

Outro exemplo pioneiro da adoção de um vestibular específico para indígenas desses exemplos é realizado pela Comissão Universidade para os Índios (CUIA¹¹⁷), que reúne oito instituições de Ensino Superior do Paraná, já destacado anteriormente como experiência pioneira em 2001. O Vestibular consiste em uma prova oral de língua portuguesa; uma prova com cinco questões objetivas de interpretação de texto, de língua estrangeira ou língua indígena, de biologia, de física, de história, de geografia, de matemática e de química; e uma prova de redação em língua portuguesa¹¹⁸. Em relação ao vestibular de 2011, realizado pela CUIA, destaca-se o Manual do Candidato, divulgado amplamente em várias aldeias, continha cartas-convite nas línguas Guarani e Kaingang. Todos os candidatos contaram com alojamento na instituição durante os três dias de realização do vestibular.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na região central do Rio Grande do Sul também tem realizado o processo seletivo de indígenas por meio de critérios de avaliação diferenciados. Os candidatos respondem apenas à prova de língua portuguesa e produzem uma redação, sendo considerado como aprovação o fato de não zerar nenhuma dessas avaliações. Em debate acerca de seu Programa de Ações Afirmativas, a UFSM vem analisando a adoção de critérios específicos para a avaliação das provas de redação, considerando as diferenças linguísticas e os exercícios de tradução que esses candidatos realizam no momento da escrita. Outra atuação importante da UFSM é no âmbito da Assistência Estudantil, não apenas para alunos cotistas, mas para todos os alunos que se declaram *carentes*¹¹⁹. Ainda há o

¹¹⁷ As atividades da CUIA são amparadas na Lei Estadual nº 13134, de 18/04/2001, e na Lei Estadual nº 14995, de 09/01/2006, do Governo do Estado do Paraná, que reserva 6 (seis) vagas em cada uma das universidades públicas estaduais do Paraná, para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas do Paraná, e do Termo de Convênio nº 502/2004-UFRPR/SETI, que reserva 10 (dez) vagas dos cursos ofertados pela Universidade Federal do Paraná, para serem disputadas exclusivamente por indígenas integrantes das sociedades indígenas no Brasil (Fonte: Relatório NEPI/UFSC, 2012).

¹¹⁸ Todavia, vale destacar que os conteúdos da prova apresentam as mesmas disciplinas obrigatórias para qualquer candidato, com exceção apenas de história – voltada à história indígena –, e uma prova de “língua indígena” (depoimento do acadêmico indígena guarani Daniel Antunes, 12/12/2013, seminário sobre Ações Afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina).

¹¹⁹ Trata-se da garantia de Moradia Estudantil, bolsa transporte para quem mora no centro da cidade e tem aulas no Campus de Camobi, afastado da região

auxílio proporcionado pelas bolsas de atividades desenvolvidas no âmbito universitário: são as bolsas de assistência ao estudante, bolsa de monitoria e bolsa de formação estudantil. Somado a isto, a universidade possui ainda um Programa de Educação Tutorial – PET/Conexões de Saberes/Lote Indígena, que possui até doze bolsas de pesquisa para estudantes indígenas da instituição.

Paladino e Almeida (2012) verificam que o número de instituições que realizam algum tipo de *Ação Afirmativa* aumenta significativamente desde os levantamentos listados anteriormente até final de 2012: de 43 instituições públicas de Ensino Superior, agora 72 passam a promover o acesso diferenciado; de 28 Universidades Estaduais, verifica-se a existência, no momento, de 47, e de 15 universidades Federais, temos agora 25. Com relação aos vestibulares com critérios diferenciados o número sobe de 12 instituições para 25. Estes exemplos demonstram a grande demanda de vagas por indígenas de todo o Brasil e a importância do vestibular diferenciado para permitir a efetiva ocupação dessas vagas, assim como programas que apoiem a permanência destes acadêmicos indígenas.

Cabe destacar o papel das instituições privadas¹²⁰, permitindo o ingresso de um número importante de indígenas com suporte de bolsas da FUNAI¹²¹ e recentemente (desde 2004) com o Prouni¹²², oferecendo

central, e bolsa alimentação. Esta última permite que o aluno faça as três refeições no Restaurante Universitário com subsídio de 80%, ou seja, valor pago pelas refeições é de R\$ 0,20 pelo café da manhã e R\$ 0,50 pelo almoço ou jantar.

¹²⁰ O número de estudantes em universidades privadas é considerável em detrimento das universidades públicas, e na região Sul, até 2002, para 146 estudantes indígenas em universidades particulares, havia sete (7) em universidades públicas. Dos 1.150 indígenas universitários registrados pela FUNAI, em 2002, 706 estão matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, os outros 444 estão em IES públicas. Em 2003, estima-se 1.300 indígenas, dos quais 60 a 70% estavam em instituições privadas (Souza, 2003).

¹²¹ A FUNAI dispunha de um programa de concessão de bolsas de ensino para estudantes universitários indígenas, normatizado em 1983 pela Portaria n° 887. Estas bolsas eram baseadas em critérios de “níveis de aculturação”. Estes critérios eram definidos em graus, sendo “elevado” para amplo conhecimento da sociedade envolvente, “médio” para conhecimento razoável e “baixo” para pouco ou nenhum conhecimento. A partir de 1985, houve um aumento na concessão de bolsas de estudo para indígenas por parte da FUNAI. Nessa época, o quadro de bolsas informava que, das 789 ofertadas na Região Nordeste, 24 eram destinadas para estudantes do Ensino Superior, e o número não passava de

bolsas para cursos regulares, voltadas à inclusão de indígenas no Ensino Superior. Um exemplo da importância das instituições privadas em Santa Catarina é destacado na dissertação de Weber (2007), onde a autora demonstra a grande quantidade de acadêmicos indígenas Xokleng/Laklânò que ingressam nas instituições como Furb (Universidade de Blumenau), Univali (Universidade do vale do Itajaí) e, principalmente, na Uniasselvi¹²³ (Centro Universitário Leonardo Da Vinci).

Ainda em relação às bolsas Prouni, cabe destacar a complexidade exigida para preenchimento dos dados, além disso, a prova do Exame nacional do Ensino Médio –ENEM –exigida para a concessão da bolsa não possui critérios diferenciados. Em 2009, somente 0,19% ou 1.144 bolsas foram concedidas a estudantes autodeclarados¹²⁴ indígenas, de um total de 95.716 bolsas¹²⁵. A partir destes números percebemos, de um lado, a ampliação das políticas públicas em prol dos grupos indígenas, e de outro, a agência indígena presente durante todos esses processos de luta pela formação superior. Portanto, antes das políticas públicas abrirem seus editais para licenciaturas específicas, os próprios indígenas já buscavam espaço para

200 bolsas para o todo o País. Em 2002, o número de bolsas para estudantes universitários indígenas da Região Nordeste foi elevado para 300, e 1.300 bolsas ao todo no Brasil (Souza, 2003).

¹²² O Programa Universidade para Todos - Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa: http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140.

¹²³ Para o ano de 2007, todos os estudantes Xokleng/Laklano foram contemplados com os 80% de desconto referente a bolsa de estudo e também com a bolsa família constante do Plano de Apoio Financeiro da Uniasselvi/Fameblu, recebendo mais 20% de desconto em suas mensalidades, totalizando 100%. Além disso, recebem transporte gratuito da Terra indígena de Ibirama, José Boiteux, até a Universidade (Weber, 2007, p.100-104).

¹²⁴ A autodelaração, também é um ponto criticado pelas lideranças, por não exigir nenhum vínculo com as comunidades indígenas.

¹²⁵ Paladino e Almeida (2012).

formação nas redes privadas por meio de bolsas e em locais próximos à suas aldeias¹²⁶.

Na atualidade este quadro vem sofrendo alterações, ampliando não somente o número de estudantes indígenas no Ensino Superior em Universidades Federais e Estaduais, mas também a criação de novos cursos de bacharelados específicos, seguindo os moldes das Licenciaturas específicas, e aumento das implementações de Políticas Afirmativas nessas Universidades. Em diversas regiões do país esta demanda tem surgido com mais força nos últimos tempos, e tem estruturado iniciativas no sentido de formar quadros profissionais para “etno-gestão”¹²⁷.

A UCDB – Universidade Católica Dom Bosco – por exemplo, tem discutido a criação de uma carreira de agro-ecologia para estudantes indígenas, e de maneira semelhante, a Universidade de Dourados (UFGD)¹²⁸. Na Universidade de Santa Catarina, a ênfase do curso, ou eixo norteador é intitulado “Territórios Indígenas: Questão Fundiária e Ambiental no Bioma Mata Atlântica”, justamente pela demanda indígena de protagonizar a gestão e retomada de seus territórios.

Todavia, as políticas de Ação Afirmativa enfrentam hoje, o desafio de conhecer este mundo específico da educação escolar indígena, adequando as especificidades desses segmentos da população, criando mecanismos nas universidades que não reproduzam simplesmente as alternativas pensadas para os afro-descendentes, e que percebam a necessidade de instituir uma política orientada aos povos indígenas, capaz de beneficiar mais que indivíduos, mas coletividades que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas (Souza Lima, 2007: 268).

Essas iniciativas são importantes, pois impulsionam reflexões singulares sobre a valorização dos conhecimentos indígenas: os valores democráticos ocidentais para uns, pode ser a ruptura de valores de

¹²⁶ É o caso da turma Xokleng, vinculada ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, sediado na UFSC, onde a maioria desses estudantes já cursou outras graduações (com bolsa) em universidades particulares, próximo a suas aldeias. Explicitarei este fato na Parte II da tese.

¹²⁷ Como o Centro Amazônico de formação indígena, uma iniciativa da COIAB - Coordenação das organizações indígenas da Amazônia Brasileira; CINEP – Centro Indígena de estudos e pesquisas.

¹²⁸ Cabe destacar que as universidades pioneiras em relação ao ensino superior indígena foram a UNEMAT em Mato Grosso, e o projeto INSIKIRAM em Roraima (para mais dados, ver Souza Lima, 2007).

reciprocidade e solidariedade para outros, como destacou anteriormente Gersem Baniwa, ao tratar do direito individual (universidade/mercado de trabalho) e coletivo (aldeias indígenas). Percebendo as diferenças epistemológicas, temos ainda que refletir sobre a vivência destes povos na cidade, nas universidades, pois as vagas para indígenas são importantes, mas não bastam, é necessário acompanhamento para que possam permanecer nelas. Além disso, essas novas políticas voltadas à inclusão de indígenas no Ensino Superior deve possibilitar o surgimento de campos dotados de alojamentos, bibliotecas, internet e docentes com formação intelectual e cultural para reverter os preconceitos que se intensificam nas cidades, criando interfaces para diálogo. Souza Lima (2007) destaca também a necessidade de incorporar cursos de *Direito Indígena* no currículo das universidades, assim como de *Línguas Indígenas*.

Além destes aspectos importantes, cabe enfatizar o hiato existente entre a lei e a sua realização, como destacado no *Relatório Trilhas de Conhecimentos: Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil* (Souza Lima, 2004). Neste relatório, a representante do Ministério Público Federal – Dra. Deborah Macedo Duprat de Britto Pereira – e a representante do Centro de Trabalho Indigenista – Maria Elisa Ladeira – consideram a existência de um “*descompasso entre a lei e a realidade*” no atual universo dessas discussões. Essa constatação revela que, no que tange à luta pelo acesso dos povos indígenas do Brasil à Educação Superior, o desafio ainda é expressivo. Quanto a isso, o resultado de uma discussão recorrente revelada neste relatório aponta que não é suficiente garantir o acesso dos índios à Universidade, mas é mais relevante debater sobre o modelo de Universidade que se pratica no País. Em franco processo de discussão sobre a Reforma Universitária é necessário ter como pano de fundo o caráter pluriétnico do Estado brasileiro. Assim, “*a discussão sobre educação implica na re-elaboração do Estado Nacional*” (Souza Lima, 2004).

Ao tratarmos do descompasso existente entre a legislação brasileira e sua efetiva realização, percebemos que muitos entraves burocráticos que presenciamos ao tratar das escolas indígenas e sua garantia à “diferença cultural” podem ser observados nas Universidades e seu trato à presença indígena. Se nas escolas indígenas o “diferenciado” esbarra no “sistema” das Secretarias de Educação dos Estados, nas Universidades, o “específico” esbarra no sistema de avaliação das instituições e no MEC. Ao passo que a garantia no papel

por um “*ensino bilíngue que respeite os processos próprios de aprendizagem*” exista, na prática esses processos próprios colidem com as formas de avaliação e calendários homogenizadores propostos pelas Secretarias de Educação. Nas universidades presenciamos o mesmo descompasso, as Licenciaturas Específicas, Interculturais, Indígenas, confrontam o “formato acadêmico universal homogenizador”: os conteúdos são específicos, mas a “forma” se mantém¹²⁹. Todavia, essa “forma” é fruto justamente desses modelos disciplinadores característicos das instituições universitárias onde somos formados e, portanto, “moldados”¹³⁰. Nesse sentido, a presença indígena nessas instituições é de fato necessária para repensarmos essas estruturas e formas de transmissão de conhecimentos.

Outro aspecto que diz respeito à “forma” são os editais Prolind. Esses editais são importantes na medida em que ampliam as políticas voltadas ao ensino superior indígena, todavia, temos que visualizar as distintas perspectivas. Antonio Carlos Souza Lima¹³¹ critica o caráter generalista desses editais, pois exigem critérios semelhantes, que não levam em conta a diversidade de situações no Brasil, indagando se esse seria o melhor formato para todas as regiões. Além disso, ele alerta que o Prolind é um meio do administrador não indígena responsabilizar todos os envolvidos, se eximindo, muitas vezes de responder as questões e necessidades das iniciativas.

Penso que um exemplo do que trata o autor, são as alocações necessárias para os cursos: criam-se os cursos, mas as universidades não sabem sequer da sua existência. Estão lá, mas não tem os mesmos direitos de um curso regular, não existem salas próprias e, além disso, os professores vinculados à instituição entram, muitas vezes, em conflitos com seus departamentos para que possam atuar na Licenciatura Intercultural. Ou seja, nas palavras do autor, é como se dissessem “*toma que o filho é teu*”, e assim a equipe de coordenação de cada curso tem

¹²⁹ Tratarei sobre tema nas considerações finais, intitulada “Limites e Possibilidades do Ensino Superior Indígena”.

¹³⁰ A leitura de *Córpous Docéis* (Foucault, 1974), em Vigiar e Punir, é muito interessante para nortear essas discussões sobre o disciplinamento característico das instituições.

¹³¹ Souza Lima esteve presente em 28 e 29 de maio, de 2013, no *Seminário sobre Licenciaturas Interculturais indígenas em Universidades federais brasileiras: Contextos e Perspectivas*, organizado pela coordenação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC.

que lidar com as dificuldades e buscar de todas as formas possíveis o apoio institucional.

Além disso, os editais Prolind são Programas do Governo Federal, e não políticas públicas permanentes¹³², desse modo, não fornecem nenhum tipo de garantia da continuação dos cursos de Licenciaturas Interculturais. Isolam o Ensino Superior Indígena no formato de Licenciatura, deixando todos os envolvidos – indígenas e coordenação dos cursos – na ansiedade sobre o prosseguimento dos mesmos, além de uma dependência permanente dos indígenas às articulações entre Universidades e MEC.

Seguindo esse pensamento, Rita Potiguara¹³³ – atual representante indígena no MEC – alerta que a criação de órgãos “específicos” não garante o avanço das discussões, isso se deve ao fato de que esses núcleos não têm poder de gestão, prosseguem, desse modo, enclausurados em um mesmo sistema burocrático. Souza Lima exemplifica esta questão com a mudança da FUNASA para um núcleo “específico”, o atual DSEI¹³⁴. O distrito especial indígena é um órgão específico para promover o atendimento à saúde indígena, mas de fato sofre com a falta de poder de gestão e se torna engessado em sua própria burocracia¹³⁵.

Deste modo, como vimos, não é suficiente refletir apenas sobre o acesso à Universidade, mas é relevante debater também sobre as políticas voltadas aos povos indígenas, que visivelmente têm possibilidades e limites, portanto, devem ser analisadas com o devido cuidado – como alerta Souza Lima. Todavia, as políticas não específicas

¹³² Todavia, há eixos deste Edital, como veremos posteriormente, que objetiva apoiar cursos em andamento, e alguns se tornam regulares, como o caso da UFMG.

¹³³ Fala de Rita Potiguara, que esteve presente em 28 e 29 de maio, de 2013, no *Seminário sobre Licenciaturas Interculturais indígenas em Universidades federais brasileiras: Contextos e Perspectivas*, organizado pela coordenação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC.

¹³⁴ Antônio Carlos Souza Lima esteve presente em 28 e 29 de maio, de 2013, no *Seminário sobre Licenciaturas Interculturais indígenas em Universidades federais brasileiras: Contextos e Perspectivas*, organizado pela coordenação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC.

¹³⁵ Esse “engessamento” ao qual me refiro é assunto constante entre os grupos indígenas que delatam a precariedade na qual se encontra o atendimento à saúde nas aldeias indígenas na atualidade, enfatizando que a “antiga FUNASA” era melhor.

aos indígenas, como o REUNI¹³⁶ – o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais, também tem limites bem definidos. Algumas Universidades passam a ser financiadas por este programa, como o caso da UFMG e UFRR, permitindo a oferta desses cursos específicos, como uma política permanente, ou seja, um curso regular. Entretanto, na medida em que se tornam regulares, perdem o caráter diferenciado, tendo que enquadrar-se nas exigências de um curso igual a qualquer outro dentro da Instituição.

Destarte, específicas ou não, o fato é que as políticas públicas voltadas ao Ensino superior Indígena necessitam de profundas análises, assim como as políticas de educação escolar indígena. As políticas públicas e programas de acesso, inclusão e permanência para povos indígenas, quilombolas, ainda estão longe de beneficiar de fato aqueles que mais necessitam.

I.III Políticas Afirmativas e a Lei de Cotas de 2012

Neste item, farei algumas considerações partindo dos argumentos recorrentes na literatura sobre o tema, e também com base nas experiências da Universidade Federal de Santa Catarina, visto que o foco central de minha tese não consiste em analisar as *Ações Afirmativas*.

A expressão “Ações Afirmativas” tem origem nos Estados Unidos na década de 1960, e surge com o intuito de proporcionar igualdade de oportunidades à população, a partir da revogação de leis segregacionistas. Essa conquista se deu principalmente devido às lutas do movimento negro no combate ao racismo, juntamente com seus apoiadores. Houve experiências em vários países da Europa, na Índia, na Malásia, na Austrália, no Canadá, na Nigéria, na África do Sul, na Argentina, em Cuba, entre outros. Na Europa, as Ações Afirmativas, também chamadas de “ação ou discriminação positiva” ganham visibilidade na década de 1970, com a possibilidade de participação das minorias étnicas, raciais e mulheres, tanto no mercado de trabalho, no

¹³⁶ O Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Ver: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28.

sistema de ensino e nas representações políticas. Essas ações têm como objetivo combater sistematicamente a discriminação existente em segmentos da sociedade, reduzir a desigualdade entre níveis socioeconômicos, e valorizar a diversidade sociocultural (Paladino; Almeida, 2012).

Esta ideia tenta conferir uma identidade positiva aqueles que antes eram definidos como inferiores e supõe que a convivência entre pessoas diferentes ajudaria a prevenir futuras visões preconceituosas e práticas discriminatórias, além de essa convivência supor um fator de enriquecimento de conhecimentos e experiências para todos (Paladino; Almeida, 2012, p.23).

Todavia, no Brasil, as ações afirmativas promovem distintos posicionamentos e opiniões: há quem defende as políticas universalistas, argumentando sobre a baixa qualidade da educação no país como cerne do problema, e que as cotas e acessos diferenciados produziram um “racismo ao avesso”; e quem defende que essas políticas podem beneficiar aqueles grupos historicamente discriminados, pois argumentam que não basta continuar com uma política educacional dirigida apenas para incluir os mais pobres.

Os autores Maggie e Peter Fry (2002) explicam que a Constituição de 1988, as palavras “raça” e “racismo” aparecem no sentido de repudiar “raça” como critério de distinção. Argumentam que as medidas pós-Durban¹³⁷, ao proporem ações afirmativas em prol da “população negra”, rompem não só com o a-racismo e o anti-racismo tradicionais, mas também com a forte ideologia que define o Brasil como país da mistura. Nesse sentido se posicionam de maneira contrária as cotas para afro-descendentes. Em contrapartida, José Jorge de Carvalho e Rita Segato, antropólogos da Universidade de Brasília e proponentes de uma política de cotas para “negros” naquela universidade, argumentam que não basta continuar com uma política educacional dirigida apenas para incluir os mais pobres (Carvalho; Segato, 2002). Enquanto esses últimos apontam dados das projeções do IPEA, sobre educação brasileira e afirmam que se esta continuar progredindo no mesmo ritmo que hoje, “*em treze anos os brancos*

¹³⁷ III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que teve lugar em Durban, na África do Sul, em 2001.

devem alcançara média de oito anos de estudo e os negros só atingirão essa meta daqui a 32anos". Já Peter Fry e Maggie (2002) discordam sobre a validade dessas projeções e argumentam que os "*dados elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) indicam que as políticas públicas dos últimos dez anos produziram mudanças muito radicais no sistema, sobretudo no ensino funda-mental e médio, o que torna simplesmente impossível qualquer projeção mini-mamente confiável*".

João Feres Junior (2004, apud Paladino; Almeida, 2012, p.24) também vai ao encontro de Carvalho e Segato (2002) enfatizando que mesmo com a melhoria dos níveis fundamental e médio de educação, "*os negros e outras minorias étnico-raciais ainda levariam mais de três décadas para atingir o nível dos alunos brancos na competição por meio de mecanismos tradicionais universais*". Do mesmo modo, o trabalho de Tratenberg Et alli (2006) demonstra que a ideia de "melhorar o ensino básico e fundamental" é uma ilusão, pois nem mesmo assim as desigualdades étnico-raciais no ensino superior poderiam ser superadas.

Não há consenso sobre as *Ações Afirmativas* como mecanismo privilegiado de acesso ao Ensino Superior, principalmente no que tange às necessidades dos grupos indígenas e suas especificidades culturais. Apesar de ambos – *negros* e *indígenas* – fazem parte das denominadas *minorias étnico raciais*, se percebem de maneira distinta, e almejam uma atuação das políticas públicas voltadas aos seus respectivos interesses, com o intuito de se manterem como coletividades afro-descendentes/quilombolas e indígenas.

Além das argumentações dos pesquisadores do tema, faz-se necessário ouvir o que o público alvo destas políticas tem a dizer. Nesse sentido, destaco a experiência dos acadêmicos indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina.

Na UFSC, por exemplo, os dados mostram que praticamente a metade dos indígenas classificados e matriculados nos cursos regulares através do Programa de Ações Afirmativas (PAA), não conseguiu manter-se nos estudos, trancando ou abandonando os cursos¹³⁸. Vários são os fatores inibidores do sucesso dos alunos indígenas em

¹³⁸ "Se consideramos que 44 indígenas se candidataram às 35 vagas oferecidas para indígenas de 2008 a 2012, somente 8 efetivaram sua matrícula e apenas 6 se mantêm no curso, verificamos a necessidade urgente de revisão dos mecanismos de Ações Afirmativas para indígenas na UFSC"(Tassinari et. al., 2012).

permanecerem na universidade, fragilizando iniciativas afirmativas para um acesso mais democrático e diferenciado à universidade¹³⁹.

A presença indígena nas universidades e a consequente formação de pesquisadores indígenas vêm trazendo novas demandas e desafios para a promoção da igualdade étnico-racial no acesso à educação e aos bens culturais. Não basta, portanto, ampliar o acesso aos estudantes indígenas e esperar que eles respondam por si a todas as demandas que a formação universitária impõe.

Em 2008, a UFSC começou a implantar o Programa de Ações Afirmativas/PAA para promover o ingresso e a permanência de indígenas aos seus cursos regulares, resultante da adoção de políticas de inclusão e promoção de acesso diferenciado à Universidade de grupos socialmente desfavorecidos. A elaboração desse Programa foi precedida de uma série de debates sobre reservas de vagas para negros e indígenas, os quais foram conduzidos através de diferentes fóruns de discussão ao longo do quadriênio anterior (2002-2006)¹⁴⁰.

Tendo por preocupação consolidação das políticas afirmativas para a inclusão dos indígenas em um ensino superior de qualidade, o NEPI/UFSC propõe a realização do Seminário *“Universidade e Educação Superior Indígena: Desafios para uma inclusão de qualidade e construção de um espaço intercultural de produção e trocas de*

¹³⁹ 1) altos custos para realização da inscrição; 2) muita burocracia para obtenção da isenção do pagamento da taxa de inscrição do Vestibular; 3) falta preparação para enfrentar um vestibular; 4) problemas com redação, pois português, em geral é segunda língua; 5) formação deficitária no Ensino Fundamental e Médio; extrema dificuldade para a obtenção de bolsa permanência (documentos exigidos para a inscrição no cadastro socioeconômico) e o prazo limitado de dois anos desta (o que dificulta justamente os anos finais da graduação); 7) não garantia de bolsa da FUNAI, como em outros estados; 8) não conseguiram vaga na moradia estudantil; 9) dificuldade com transporte até a Universidade; 10) questão da divulgação do vestibular e das vagas para alunos indígenas – necessidade de visita às aldeias de Santa Catarina com Ensino Médio para divulgação; 11) impossibilidade de realizar transferência das vagas suplementares a outras Universidades, mesmo com Ações Afirmativas para indígenas; 12) falta de apoio institucional; 13) desconhecimento da dinâmica acadêmica; 14) sentem falta da família, solidão (Tassinari Et. al., 2012).

¹⁴⁰ Em junho de 2012, Conselho Universitário da UFSC aprovou a renovação e ampliação do número de cotas suplementares para os indígenas por mais quatro anos.

saberes”¹⁴¹, visando contribuir na constituição de um fórum de discussão sobre a entrada e permanência dos indígenas nas Universidades. O Seminário reuniu representantes indígenas, das IES de várias partes do país que têm desenvolvidos políticas afirmativas pioneiras para inclusão de indígenas entre o seu alunato, e dos INCTs de inclusão social, para problematizar os desafios e alcances em torno da construção dessas políticas, especialmente na UFSC.

¹⁴¹ Organizado pelo Núcleo de Estudos de Povos Indígenas da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, dezembro de 2012, recebeu em sua programação, a Prof. Ana Elisa de Castro Freitas (UFPR/Presidente da Comissão Universidade para os Índios no Paraná – CUIA) falando sobre a experiência de inclusão através do vestibular indígena no Paraná; Prof.Sérgio Baptista (UFGRS) com o tema: Espaços e práticas educativas em terras indígenas no RS; a Mestranda Rosi Waikon (UFAM), tratando da presença indígena na pós-graduação; a Profa. Joana Aparecida Fernandes da Silva (UFG) com a experiência da Licenciatura na UFG; o Prof. Nicanor Rebolledo (México) falando de sua experiência de 30 anos de Licenciatura Indígena na Universidade Pedagógica Nacional do México; Lucas Bueno e Dorothea Darella (UFSC), tratando da experiência da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.

Figura 7: Entrega da pauta de reivindicações pelos acadêmicos indígenas para vice-reitora/UFSC.



Fotografia: Clarissa Melo, 2014.

Nesse seminário tivemos a oportunidade de refletir sobre acesso e permanência dos estudantes indígenas, em uma troca e compartilhamento de saberes que recebeu representantes de Universidades e representações indígenas¹⁴² vinculados ao curso de Licenciatura Indígena desta universidade. Foi unânime a solicitação dos indígenas em fazer parte da elaboração das políticas de Ação Afirmativa e a felicitação em estarem presentes na elaboração de uma agenda de trabalho para os anos seguintes¹⁴³.

¹⁴² Marcos Moreira (professor guarani e coordenador pedagógico); Getúlio Kaingang (professor e liderança indígena Kaingang) e Davi Timóteo (professor e liderança Guarani).

¹⁴³ Dentro do previsto nessa agenda, O NEPI/UFSC organizou em dezembro de 2013, um novo seminário com objetivo de compartilhar experiências sobre as oficinas do PROEXT – Programa de extensão voltado às Ações Afirmativas – em comunidades indígenas e quilombolas. Estiveram presentes lideranças e representações indígenas Guarani, Xokleng, além de representantes de comunidades quilombolas. Como resultado, o seminário sistematizou as propostas dos “sujeitos alvo” dessas políticas e encaminhou a vice-reitora da UFSC uma carta de reivindicações para 2014 (foto nesta página).

Os estudantes indígenas elencaram algumas dificuldades em relação às políticas Afirmativas, apresentando aspectos que vão desde a divulgação insuficiente, custo e burocracia na hora da inscrição, à dificuldade em preencher os requisitos da bolsa permanência e dificuldade de transferência destas vagas suplementares.

Com relação à *transferência externa entre instituições*, Davi Timóteo – acadêmico guarani matriculado na licenciatura da UFSC – relatou o drama vivido por seu irmão que se encontra na UFPR cursando Pedagogia, mas com a morte da mãe no ano passado ficou abalado, desejando voltar para junto dos irmãos em Santa Catarina. Todavia, como faz parte do sistema de vagas suplementares do Paraná, não consegue transferência e talvez abandone o curso. Davi ressalta que “*não adianta ter vagas para índios, quando não tem índios para preenchê-las*”. Ele destaca a necessidade de facilitar de fato o acesso, e de apoiar a permanência, pois os Guarani – de acordo com suas palavras – são ligados à família, ao coletivo, ele não consegue imaginar um deles sozinho entre quarenta (40) brancos em uma sala de aula.

Nesse sentido, as Licenciaturas Indígenas são soluções mais adequadas as suas realidades, pois traduzem a noção de coletividade, onde cursam grupos de parentes indígenas. Além disso, a maioria dos Guarani não estão se formando em uma carreira individual, mas estão ligados a suas respectivas comunidades e suas famílias, com o dever de prover seu sustento. Em contrapartida, a Universidade é marcada pelo individualismo e pela promoção do distanciamento dos laços afetivos e vínculos étnicos. Deste modo, as bolsas voltadas aos estudantes indígenas devem ser pensadas no sentido de contemplar a família e não apenas o indivíduo. Como afirma Getúlio – acadêmico kaingang matriculado no curso –: “*a maioria dos que terminam o curso, são os que levam a família junto*”.

Com relação à dificuldade de passarem no vestibular das Universidades, Marcos Moreira – acadêmico guarani – explica que os Guarani formam seus alunos nas escolas indígenas para receberem conteúdos voltados às realidades indígenas e repassarem para suas futuras gerações. A lógica é distinta da formação escolar não- indígena pautada na competição, primeiro por uma vaga na Universidade, e posteriormente no mercado de trabalho, estimulando a visão individualista. Nesse sentido, ele questiona sobre como passar no vestibular para cursos regulares na Universidade sem a devida preparação aos conteúdos específicos.

Todas estas reflexões merecem ainda a devida reflexão, porém, antes mesmo que o PPA/UFSC pudesse ter se consolidado com os ajustes necessários, foi assinado o decreto que regulamenta a Lei de Cotas, prevendo que as universidades públicas e institutos técnicos federais reservem 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, resguardando parte dessas vagas à proporção da população do Estado segundo as categorias do IBGE de “pretos, pardos ou indígenas”.

A Lei de Cotas¹⁴⁴ coloca desafios que incidem nas experiências já consolidadas em algumas universidades de vestibular específico, que não se aplicam às vagas para candidatos autodeclarados “pretos, pardos e indígenas”. Uma delas tem a ver com a autodeclaração exigida na inscrição, e os modos de verificação do pertencimento étnico dos candidatos, respeitando as demandas dos próprios indígenas. Além disso, foi mencionada anteriormente a centralidade das instituições privadas na formação destes indígenas, assim como os históricos de bolsas concedidas pela FUNAI. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre os critérios de ingresso, pois sabemos que muitos indígenas conseguiram bolsas e estudaram em escolas particulares no ensino fundamental e médio, sendo desconsiderados pela Lei de Cotas por não terem cursado em escolas públicas.

Para que os povos indígenas possam ser favorecidos pela referida Lei – como destaca Gersem Luciano Baniwa, em artigo sobre a temática¹⁴⁵ – depende de algumas medidas que precisam ser tomadas ou evitadas pelo Ministério da Educação e pelas Instituições Federais de Ensino Superior, sem as quais, dificilmente se alcançará resultados esperados ou pode até mesmo dificultar a continuidade de iniciativas já conquistadas em curso nestas instituições, no âmbito de acesso e permanência de estudantes indígenas. Segundo ele, estima-se que atualmente mais de 8 mil indígenas encontram-se matriculados e estudando nas IES Federais, estaduais e privadas do país, dos quais, 3 mil são professores indígenas em formação, em 26 cursos superiores de Licenciatura Intercultural, com apoio específico e diferenciado no acesso, ingresso e permanência.

¹⁴⁴ LEI N.12.711, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

¹⁴⁵ Lucino, Gersem (2012).

O autor aponta para alguns eixos comuns entre os segmentos indígenas, tanto no que diz respeito às *Ações Afirmativas*, quanto ao ingresso pela *Lei de Cotas*. Ressalta que as *reservas das vagas* não podem ser para indivíduos, mas para coletividades indígenas responsáveis pelas escolhas dos seus candidatos e dos cursos de seus interesses, assim como pelo acompanhamento de todo o processo de formação. Ele dá o exemplo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que por meio de um convênio estabelecido com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), seleciona candidatos que são enviados à UFPE para realizarem o curso. Este critério auxilia na identificação dos candidatos, não sendo referendada apenas pela autodeclaração, e promove o compromisso com a comunidade após a conclusão do curso. Pois segundo ele:

Considerando as experiências atuais, não existe algo tão individualista que o princípio da autodeclaração, pois, nega totalmente a autonomia coletiva dos povos indígenas. Entendemos que o princípio da autodeclaração tem sua relevância, mas não pode ser a única forma de identificação étnica. Deveria ser associada a outros instrumentos de declaração ou identificação, como de pertencimento etno-territorial ainda que como memória histórica, linguística e o reconhecimento de seu povo de pertencimento (Luciano, Gersem 2012).

Os residentes nos centros urbanos em geral são os que se beneficiam com os programas de acesso de indígenas ao Ensino Superior. Para tanto, é necessário que os processos de ingresso contemplem de algum modo os indígenas das aldeias, com formas diferenciadas. Além disso, para garantir o vínculo com as comunidades indígenas, seriam pertinentes bolsas de pesquisas que mantivessem esta conexão permanente com suas comunidades durante os estudos, além de ações pedagógicas que pudessem orientar e dialogar com a comunidade universitária sobre discriminação, racismo e preconceito dos quais os estudantes indígenas são vítimas constantes.

Para Gersem Luciano, a decisão do Ministério da Educação, de orientar que nas subcotas raciais, pretos, pardos e índios disputem as mesmas vagas é um equívoco e tende a prejudicar o segmento indígena por meio de uma política homogenizadora da diversidade. Os povos indígenas possuem seus processos educativos próprios, muito distintos

das escolas não indígenas (pretos, brancos e pardos). Assim como Marcos Moreira, representante guarani, Luciano se questiona como o indígena que estudou em uma escola específica, bilíngüe, intercultural e diferenciada (currículo diferenciado), alfabetizado na sua língua materna (e tem esta como primeira língua) poderá concorrer com outros estudantes que estudaram em escolas regulares. Sua postura é crítica em relação à Lei de Cotas e vê nesta um retrocesso das políticas de valorização da diversidade:

Como se pode perceber há uma incoerência e contradição na política quando ao mesmo tempo em que reconhece o direito específico e diferenciado aos povos indígenas, limita ou impede o exercício pleno desse direito impondo uma uniformização no acesso a outras políticas públicas de seu interesse. Aliás, temos políticas públicas recentes que foram criadas com objetivo de atender às demandas das minorias sociais incluindo os povos indígenas, mas que no processo de implantação, colocam os índios para disputar as mesmas vagas com pretos e pardos, coloca-os mais uma vez em uma situação de grande desvantagem, não por incapacidade cognitiva ou intelectual, mas por seus processos educativos distintos. A marca principal dos direitos indígenas é a diferença e a equivalência e não a igualdade ou similaridade, em razão da qual, os povos indígenas tem reivindicado tratamento diferenciado em que o foco da política seja a valorização e o reconhecimento das diferenças e da diversidade e não a inclusão e homogeneização das políticas, mesmo no âmbito das políticas para a diversidade ou minorias sociais. Em muitos casos as políticas de inclusão, mesmo bem intencionadas, podem significar categoricamente exclusão sociopolítica (Luciano, Gerssem, 2012).

Como podemos observar, a presença indígena nas universidades tem suscitado questões importantes no que tange as políticas voltadas ao acesso das minorias étnico-raciais. Como Gerssem Luciano destacou, há

especificidades entre os grupos que não são devidamente analisadas, fomentando, mais uma vez, políticas públicas homogenizadoras¹⁴⁶.

Os acadêmicos indígenas nos alertam também, sobre a hegemonia acadêmica frente às outras formas de produção do saber e distintas epistemes. Estes estudantes indígenas não podem – e vimos que muitos não querem – ser apenas receptores dos conhecimentos acadêmicos, mas devem questionar e exigir das universidades a ampliação dessas formas canônicas do saber. Sobre este tema, Bartolomeu Meliá¹⁴⁷ já enfatizava a importância de valorizar não apenas o conhecimento da alteridade, mas novas propostas pedagógicas.

Destaco que as questões relativas ao acesso e permanência são importantes, devem ser analisadas com a devida atenção, mas não poderemos nos eximir de refletir sobre o “constrangimento cosmológico” de ambas as partes – dos indígenas em relação à universidade e vice-versa. Nossos postulados acadêmicos universais que definem a educação superior são ultrapassados e homogeneizadores para os próprios estudantes não indígenas. Os conhecimentos são repassados desvinculados do contexto de prática e deste modo, grande parte se perde no caminho.

Sabemos dos problemas inerentes ao nosso modelo de educação, percebemos que aos poucos superamos algumas barreiras incluindo outras perspectivas, dando voz à História da África e História Indígena através da Promulgação em 2003, a Lei 10.639/11.645 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira e Indígena no ambiente escolar. Todavia, ainda tem encontrado desafios para sua eficaz implementação, como a falta de cursos de formação do educador e de material didático a cerca destes temas. Além disso, diante das perspectivas de acesso dos indígenas à formação superior, essas disciplinas deveriam ser contempladas nas Universidades, juntamente com Direito Indígenas e Quilombolas e Línguas indígenas e Afro-descendentes. Destarte, as iniciativas existem, mas ainda há um longo caminho pela frente para se garantir não apenas o que é de direito, mas de fato.

¹⁴⁶ Ver também Luciano, Gersem (2006; 2011).

¹⁴⁷ Refiro-me aqui a várias falas de Meliá, em suas aulas de Língua Indígena (nesse caso, língua Guarani), como professor convidado do curso de Licenciatura intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica.

CAPÍTULO II: LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS: UM PANORAMA DAS EXPERIÊNCIAS NO BRASIL (2001-2013)

Apresentarei neste item, uma sistematização das instituições que sediam Licenciaturas Interculturais Indígenas em seus campi. O intuito deste capítulo é fornecer uma referência atualizada para futuras pesquisas, e propiciar análises e reflexões sobre as diversas experiências de Licenciaturas. A partir delas poderemos ter um norte para novos cursos – ou mesmo refletir sobre os que estão em andamento – voltados aos povos indígenas e outras possibilidades de troca de saberes.

II.I Sistematização e análise dos dados sobre as Licenciaturas Interculturais

O Prolind – O Programa de Apoio à Educação Superior e Licenciaturas Indígenas, um programa realizado pelo Ministério da Educação (MEC), numa iniciativa conjunta de duas de suas secretarias, a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU), tem o intuito de fomentar Programas de Licenciaturas Interculturais voltados ao Ensino Superior Indígena. Seus editais estão divididos em três eixos, divulgados nos anos de 2005, 2008 e 2009: o edital Prolind de 2005 previa 3 eixos: O **Eixo I**, “Manutenção de cursos em andamento e implementação de novos cursos”, selecionou os projetos: Formação de professores indígenas do Alto Solimões da Universidade Estadual do Amazonas; Núcleo Insikiran (UFRR); Formação de professores Maxacali, Xakriaba, Krenak, Pataxó, Kaxixó, da UFMG e Terceiro Grau indígena, da UNEMAT. Já no **Eixo II**, “Elaboração de propostas de cursos com participação da comunidade a ser beneficiada”, selecionou: UFAM – Formação de professores Mura; UNEB – Projeto Universidade na Aldeia; UFCG – Projeto de Formação de Professores Indígenas; UEL – Diagnóstico Socioeducacional das Populações Indígenas do Paraná para formação de professores kaingang e Guarani. O **Eixo III**, “Apoio à permanência de Estudantes Indígenas” contemplou: a UFBA; a Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná; UFT – Universidade do Tocantins e a UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Em 2008, houve novo edital Prolind, contemplando novas propostas. **Eixo I**, “Implantação e desenvolvimento de cursos”, seis (6) propostas foram aprovadas: UNEB; UFCG; UFPE; UECE – Licenciatura

Intercultural indígena da Universidade do Estado do Ceará; UFC – Magistério Indígena Tremembé Superior da Universidade Federal do Ceará; Curso de Licenciatura Específico para Formação de professores Indígenas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e da Universidade do Estado de Alagoas (UNEAL). No **Eixo II**, “Desenvolvimento de cursos de Licenciaturas Interculturais”, foram aprovadas sete (7) propostas: UFAM; UFGD – Teko Arandu (Guarani e Kaiowá);UEA; UFG – Universidade de Goiás; UNEMAT – Licenciatura específica; UNIFAP – Curso de licenciatura intercultural da Universidade Federal do Amapá;UFRR – Universidade Federal de Roraima. O **Eixo III**, “Elaboração de projetos de cursos de Licenciaturas Interculturais”, duas (2) propostas foram aprovadas: Programa de Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica – Guarani, Xokleng e Kaingang, da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina; e o curso de Licenciatura Intercultural indígena da Universidade federal de Mato grosso do Sul – UFMS. Já o edital de 2009¹⁴⁸ foi responsável pela liberação de recursos às seguintes universidades: **Eixo I**: UFC, UFMS, UFSC, IFBA, UFAM, e UNIR-RO; **Eixo II**: UFAC; **Eixo III**: UFES, UFAM e IFAM.

Para realização desse panorama, além dos dados sistematizados na coletânea de Paladino e Almeida (2012), também foram utilizados dados fornecidos pelo MEC¹⁴⁹ (2012), dados do levantamento de Weber (2007), do levantamento realizado pelo LACED (Cajueiro, 2010), e também o blog <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com>, desenvolvido por estudantes da USP.

Na pesquisa de Weber (2007) foram listadas 15 experiências de licenciaturas indígenas: UFRR, UFG/UFTO, UFMG, UFGD, UCDB, UEA, UNEMAT, UFAM, UFCG, UFBA, UNEB, UEMS, UOPR, UFPE e UFSC, fornecendo uma síntese de dez (10) destas experiências. Todavia, as instituições UFSC e UFPE, possuíam a época apenas um projeto de Licenciatura.

Em 2010¹⁵⁰, as pesquisas do LACED são atualizadas com a análise de 213 IESPs, sendo localizados 10 cursos de Licenciatura

¹⁴⁸ Com os “eixos” idênticos ao de 2008.

¹⁴⁹ Agradeço à Susana Guimarães/MEC pelos dados fornecidos em 2012. Os dados são referentes aos cursos de Licenciaturas Interculturais indígenas financiados pelos editais ProIind.

¹⁵⁰ Levantamento realizado por Vinicius Rosenthal e Rodrigo Cajueiro, 2010. Esse trabalho deu continuidade ao iniciado por Priscilla Xavier, sob a

Intercultural, dos quais 06 têm sede em universidades federais e 04 em universidades estaduais. São eles: UFAM; UEA; UFAC; UFRR; UNIFAP; UFT/UFG; UNEMAT; UFGD; UFMG e USP. Não foram encontradas iniciativas de Licenciatura Indígena por este levantamento nas regiões Nordeste e Sul¹⁵¹. Em 2012, temos 23 cursos em 20 IES, de acordo com os dados fornecidos pelo MEC. Em contrapartida, Paladino e Almeida (2012) enumeram 24 licenciaturas, em 23 IES, implementadas em 17 Estados, sendo 17 em Universidades Federais, e 7 em Universidades Estaduais.

Percebemos que há diferenças nos dados apresentados entre 2007, 2010 e 2012, com outras instituições promovendo cursos de licenciaturas indígenas que não aparecem nos quadros anteriores. Sistematizo abaixo na tabela, as instituições listadas pelos levantamentos anteriores, na tentativa de compreender essas diferenças. Primeiramente, Weber destaca alguns projetos de cursos ainda não formalizados (UFSC e UFPE) e não evidencia a experiência da USP¹⁵² (listada pelo LACED). Este último não traz em seu levantamento a experiência da UNEB e UFCG, listada pelos demais. Já a UCDB não aparece nos dados do MEC, pois não recebeu recursos Prolind, entretanto o curso em parceria com a UFGD continua regular nesta última. Já os dados fornecidos pelo MEC, listam apenas experiências de licenciaturas financiadas pelo Prolind, todavia, não aparece a UFES¹⁵³, contemplada em 2009, pelo edital. Nessa tabela pesquisei as instituições listadas pelos demais e que não aparecem nos dados do MEC, descritos na coluna da direita. Encontrei dados que remetem às Ações Afirmativas e Programas de Permanência, não à Licenciaturas Indígenas. A única instituição que não foi listada pelo levantamento de Paladino e Nina Paiva (2012), foi a experiência catarinense da Unochapecó. Tentarei demonstrar a seguir:

coordenação de Maria Barroso Hoffmann, em 2005, e posteriormente atualizado por Marcos Moreira Paulino, em 2006.

¹⁵¹ O curso na UFPE (Pernambuco) já havia iniciado em 2008, e na UFSC (Santa Catarina) após este levantamento, em 2011.

¹⁵² Foi sediado pela Faculdade de Educação formando apenas uma turma de professores indígenas (2003-2008).

¹⁵³ Na página da UFES não há nenhum dado sobre o curso, no Google encontramos notícias de 2001, 2011 sobre a preparação de um curso para Guarani e Tupinikin, mas nada atual: <http://www.pma.es.gov.br/noticia/1920/>; <http://pib.socioambiental.org/en/noticias?id=3002>.

TABELA I- Levantamentos de Instituições de Ensino Superior e Tipos de Ações Afirmativas:

Pesquisa /ano IES	Weber (2007)	Cajulheiro (2010)	MEC (2012)	Paladino e Almeida (2012)	2013	Tipo de Ação Afirmativa
1	-	UFAC	UFAC	UFAC	UFAC	LII
2	-	-	UNEAL	UNEAL	UNEAL	LII
3	UFAM	UFAM	UFAM	UFAM	UFAM	LII
4	UEA	UEA	UEA	UEA	UEA	LII
5	-	UNIFAP	IFAM	IFAM	IFAM	LII
6	UNEB	-	UNIFAP	UNIFAP	UNIFAP	LII
7	-	-	UNEB	UNEB	UNEB	LII
8	-	-	UFET-BA	UFET-BA	UFET-BA	LII
9	-	-	UECE	UECE	UECE	LII
10	-	-	UFCE	UFCE	UFCE	LII
11	UFGU/FTO	UFGU/FTO	UFGU/FTO	UFGU/FTO	UFGU/FTO	LII
12	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	LII
13	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	LII
14	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	LII
15	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	LII
16	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	LII
17	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	LII
18	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	LII
19	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	LII
20	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	LII
21	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	LII
22	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	LII
23	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	LII
24	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	LII
25	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	LII
26	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	LII
27	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	LII
28	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	LII
IES:	15 IES	10 IES	21 IES	23 IES	24 IES	Total IES: 28

Cotas, /PET – Tutorial
 Vaga Sup. / indígenas
 Vaga Sup./ indígenas
 A.P. (Rede de saberes)
 e reserva de vagas
 A.P. (Rede de saberes)
 e reserva de vagas
 LII Finalizada
 LII
 LII em processo de constituição

Fonte: Levantamentos por Clarissa Melo.

Faz-se necessário – além de listar as instituições que apresentam licenciaturas indígenas – a obtenção de informações mais detalhadas sobre o funcionamento dessas ações e dos cursos de Licenciatura Intercultural. Deste modo, busco fornecer dados sobre os grupos indígenas atendidos pelos programas, quantos acadêmicos indígenas têm se formado por ano em cada um desses cursos, e aponto se existem ações voltadas ao acesso e/ou que busquem criar suporte à permanência dos acadêmicos indígenas nas IESPs. Além disso, explico a grade curricular dos cursos, apontando eixos norteadores e habilitações dos cursos. Todavia, esses dados coletados, sistematizados e analisados estão descritos no **Relatório sobre as experiências de licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil (2001-2013)** localizados no **Anexo I** dessa tese.

Para a composição desse Relatório acima referido, as pesquisas sobre cada instituição de Ensino Superior que sedia Licenciaturas Indígenas em seu campi foi realizada com a obtenção de dados coletados aos poucos e em lugares distintos. A maioria dos sites das Universidades é desatualizada, os Projetos Políticos Pedagógicos destas Licenciaturas possuem data de sua constituição e não dados recentes. Faz-se necessário destacar este aspecto, pois sabemos que na atualidade temos certa facilidade e encurtamento das distâncias via internet, todavia, se as Universidades e cursos não se propuserem a uma atualização recente de seus dados, as experiências têm pouca visibilidade e as informações não são compartilhadas proporcionando uma troca eficaz entre as diversas instituições e cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas. Deste modo, utilizei mecanismos diversos para acessar estas informações: contatos com responsáveis pelos cursos via email, levantamentos anteriores, blogs, notícias na internet, artigos, entre outras fontes.

A troca de informações em seminários – descritos anteriormente – que trataram da presença indígena na universidade, Ensino Superior Indígena, Ações Afirmativas que ocorreram na USP e UFSC, foi muito produtiva e essencial para atualização e compartilhamento das diversas experiências.

No decorrer do Relatório, pensei ser útil para posteriores trabalhos e futuras pesquisas descrever os passos seguidos para a coleta de tais dados, assim como as dificuldades e obstáculos a serem driblados. Este viés metodológico se justifica na medida em que nos permite avaliar onde estão os dados, se eles estão descontraídos ou não, como estão os sites das universidades na atualidade, e como

podemos melhorar a troca e compartilhamento de dados daqui por diante. Portanto, fica explícito para o leitor de onde vêm as informações, onde não há dados suficientes, e até que ponto as informações de fontes distintas são divergentes ou convergentes. Acima de cada instituição, há um link da página onde algumas informações foram encontradas.

Além do Relatório sobre as experiências das licenciaturas Interculturais no Brasil (2001-2013) em Anexo, também agrego a este capítulo um esforço de sistematização de alguns dados relativos aos cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil. Para tanto, foi construída uma tabela com dados sobre os cursos de Licenciaturas Interculturais existentes atualmente no Brasil. Essa tabela é fruto de informações fornecidas pelo MEC (2012), na qual foram somados dados referentes às pesquisas realizadas em livros, nas instituições, internet, por troca de email com os coordenadores de cursos, entre outros.

TABELA II- Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil:

UF	IES-sigla	IES		Povos indígenas	E.F.	Início	Fim	A.F.
AC	UFAC	Universidade Federal do Acre	CFDI – Curso de Formação Docente para Indígenas	ashaninka, kaxinawá (huni kuin), jaminawa, yawanawá, manchimeri, marubo, nukini, nawa, puyanawa, shawandawa, karaqina, esbanenawa	50	2008	2012	50
AL	UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas	CLIND-AL	Nucuru-Kariv, Kairi-Yocô, Jiriponô, Koisipanká, Karapotó, Plak-ô, Tingui Botó, Wasse Cocot	80	2009	2012	80
AM	UFAM	Universidade Federal do Amazonas	O Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas	(Rio Negro):	120	2010	2013	279
				Sateré	56	2011	2015	
				Mundurucu	48	2011	2015	
				Mura	55	2008	2012	
AM	IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	Licenciatura Intercultural Indígena do IFAM	etnias do Médio e Alto rio Negro	40	2011	2014	40
AM	UEA	Universidade do Estado do Amazonas	Curso de Licenciatura Plena para Professores Indígenas	Tikuna, Cocama, Caixana, Cambeba, Vitoba	250	2006	2011	250
AP	UNIFAP	Universidade Federal do Amapá	Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígenas	Wajãpi, Galibí-Marworno,	23	2007	2011	138
				Galibí-Kalinã,	30	2008	2012	
				Apalai, Tiryó e Karipuna	25	2009	2013	
				Palikur, Wayana, Kaxuyana	30	2010	2014	
					30	2011	2015	
BA	UNEB	Universidade Estadual da Bahia	Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígenas LICEEI	11 etnias	108	2008	2012	108

UF	IES-sigla	IES		Povos indígenas	E.F.	Início	Fim	A.F.
BA	IFET-BA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	LINTER – Licenciatura Intercultural	Pataxó, Pataxó HA HM Hô e Tupinambá, e demais etnias	80	2010	2014	80
SC	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	Lic. Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica	Guarani Kaingang Xokleng	120	2011	2014	-
SP	USP	Universidade de São Paulo	Curso de Formação Universitária do Professor Indígena (FUPI)	Guarani, Tupi-guarani, Kruuk, Terena, Kaingang		2003	2008	-
CE	UECE	Universidade Estadual do Ceará	Licenciatura intercultural Indígena	candidatos que pertenciam à etnia ou comunidade indígena localizada no Estado do Ceará	80	2008	2011	80
CE	UFC	Universidade Federal do Ceará	Curso de Magistério Indígena Transembé Superior (MITS)	Transembé	39	2008	2012	36
			Magistério Indígena Superior Intercultural dos Povos:	Pitaguari, Tapéba, Kanindé, Janipapo-Kanindé e Anacá (Mini-Pitakaja)	80	2010	-	
GO	UFG/UFTO	Universidade Federal de Goiás e Federal do Tocantins		Caraja, Apinaje, Javré, Xerente, Guarani e Timbira	60	2007	2011	229
					34	2008	2012	
					35	2009	2013	
					40	2010	2014	
					38	2011	2015	
					22	2012	2016	
MG	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	Formação Intercultural de Professores – Licenciatura Indígena	Yacriabá, Maxacali, Pataxo, Kramak, Caxico, Xukuru-kariri, Aramã, Pankarara	30	2009	2013	135
					35	2010	2014	
					35	2011	2015	
						2012	2016	
					35			
PB	UFCG	Universidade Federal de Campina Grande	Licenciatura em Educação Indígena	Potiguara	46	2009	2013	46

UF	IES-sigla	IES		Povos indígenas	E.F.	Início	Fim	A.F.
MS	UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso	Procos do Pantanal	Atikum, Camba, Gusto,	120	2010	2014	120
	UFGD/UCDB	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Toko Arandá	Guarani e Izoceño	39	2006	2011	153
	UFGD				44	2008	2012	
					70	2011	2014	
MT	UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso		Apiaka	200	2001	2006	180
				Bakairi				
				Bororo				
				Lipung				
				Iratoué	100	2005	2009	97
				Kanamará	40	2008	2012	-
				Kayabi				
				Krikúro				
	UNEMAT	Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROEST)		Kuri- Bakairi	100	2011	2015	-
				Matipu				
				Mehinoko				
				Paresi				
				Tapiirapá				
				Umutina				
				Xavante				
PE	UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	Licenciatura em Educação Intercultural	Atikum, Truka	162	2009	2012	162
				Kambiwá				
				Kapinawá				
				Fulni-ô Tuxá,				
				Pankararú				
				Xukuru				
				Pipipi				
				Pankasúka				
RO	UNIR	Universidade de Rondônia	Curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural	Arara,	45	2009	2014	125
				Gavião,				
				Suruí, Cinta Larga Kwazá				
				Sakurubiat	49	2010	2015	
				Poruborá				
				Miguilanos e oito etnias da Terra Indígena Rio Branco,	31	2011	2016	
RR	UFRR	Universidade Federal de Roraima	Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas	Makuxi,	-	2003	-	60
				Tauripong,	-	2006	-	80
				Ingarikó,				
				Yakuma,	46	2007	2012	-
				Patamona,	60	2009	2013	-
				Wai-Wai,				
				Waimiri-Atroari,				
				Wapixana e Yanomami	60	2011	2015	-
ES	UFES	Universidade do Espírito Santo		Guarani Tupinikim				

Essa sistematização (na tabela acima) dos cursos, das instituições, povos atendidos e períodos de vigência dos cursos, serão detalhadas no relatório em anexo¹⁵⁴, com ênfase no histórico de constituição dos cursos, financiamentos, parcerias, obstáculos institucionais, períodos em que ocorrem os cursos, currículo, habilitações, bem como outros aspectos que qualificam as experiências no Brasil.

Para dar prosseguimento a sistematização dos cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas, as contribuições de Adir Nascimento (2010)¹⁵⁵ são centrais. A autora realiza uma sistematização e análise dos projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciaturas Indígenas. Juntamente a sua análise, agrego minhas observações sobre os cursos listados nessa tese.

A autora destaca que as iniciativas contaram em sua maioria, com a participação efetiva dos movimentos indígenas (Comissões Interinstitucionais, Coordenação Ampliada, Conselhos Mistos), além de parcerias com diversas instituições, ONGs, Institutos (CIMI, ISA, CTI, NEPPI, Igrejas, FIOCRUZ), com órgãos governamentais (FUNAI, SEDUC, Universidades).

São cursos baseados em experiências já vividas decorrentes dos cursos em nível de ensino médio para formação de professores – como os Magistérios Indígenas –, e também por meio de participações em comissões e grupos de trabalhos com o objetivo de consolidar a Educação Escolar Indígena diferenciada.

Nascimento (2010) percebe que os projetos apresentam a elaboração de histórico do processo escolar vivido por cada povo, da trajetória de contatos, situação dos territórios, realidades atuais das

¹⁵⁴ Esse relatório foi sistematizado tendo em vista as experiências de Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil, com objetivo de fornecer subsídios para futuros pesquisadores, estabelecendo um catálogo para pesquisas dos professores indígenas que buscam a formação superior. Para tanto, foram sistematizadas informações sobre as formas de acesso e vagas no ensino superior, dificuldades, aprendizados para todos os envolvidos com a formação superior.

¹⁵⁵ Estes dados foram cedidos gentilmente pela autora, e fazem parte de um seminário apresentado pela mesma em Belo Horizonte, MG, nos dias 13 a 16 de outubro de 2010. Adir Nascimento analisou um total de 27 projetos no Brasil: IFAM – UFAM (Mura)- UFAM (São Gabriel da Cachoeira) – UFCG – UFAC – UFGD – IFBa (Porto Seguro) – UFC (Tremembé) – UFC (Pitakajá)- UEA – UNEAL- IFBA – UFMG- UFRR- UFSC-UNIR- UNIFAP- UNEB – UFG-UFMS.

áreas, relações com a sociedade nacional, além de fornecerem um mapeamento da situação escolar, “diagnóstico realizado de forma exaustiva e consistente”. Cabe destacar que os históricos disponibilizados pelos PPPs, auxiliam na compreensão das realidades experienciadas por cada grupo, permitindo a troca de informações pelas diversas instituições que vivem processos semelhantes na construção de seus cursos de Licenciaturas Interculturais.

As experiências dos cursos destacam a presença constante de rezadores, xamãs, sábios, velhos e lideranças não apenas nos processos de construção dos cursos, mas no cotidiano dos mesmos, ministrando aulas e palestras. Todavia, um obstáculo constante, tem a ver com a dificuldade de legitimar e viabilizar a efetivação destes atores no quadro docente, pois não há uma regulamentação que sustente a prestação destes serviços.

Os projetos caracterizam-se pela interculturalidade, bilinguismo e interdisciplinaridade/transdisciplinaridade, destacando a centralidade das interfaces com a cosmovisão, com a territorialidade, sustentabilidade econômica, alimentar, além de questões voltadas à saúde indígena e identidade étnica. Como eixos orientadores, apontam a valorização dos conhecimentos indígenas e ampliação destes conhecimentos, promovendo o acesso aos conhecimentos acadêmicos.

O conceito de interculturalidade aparece com frequência nos PPPs, nos artigos, internet e pesquisas sobre os cursos, sendo utilizado centralmente nas políticas voltadas à educação escolar indígena, portanto, merece a devida atenção. Faz-se necessário analisar se a interculturalidade que os indígenas buscam ao emanarem a necessidade de lidar com os “saberes dos brancos” é a mesma utilizada nas políticas voltadas a essa questão. Com o intuito de refletir criticamente sobre essa utilização, Paladino e Almeida (2012) realizam uma análise sobre as políticas voltadas a educação escolar indígena e verificam que o conceito é sistematizado com ênfase no empoderamento das minorias, e como meio de acesso aos códigos sociais da cultura hegemônica. Todavia, destacam que na prática a interculturalidade ainda é executada como uma forma de relação entre culturas distintas de modo pouco crítico, reduzindo as complexidades das culturas. Destacam a necessidade de perceber a cultura como algo não homogêneo, respeitando as distintas concepções (de acordo com idade, gênero, especialistas em áreas do conhecimento) que existem entre os membros de uma sociedade. A partir das formulações das autoras, concordo que a interculturalidade não deve se reduzir as minorias, mas a todos os

segmentos da sociedade nacional. Além disso, essa não deve pautar-se apenas em um diálogo entre distintas formas de saber, mas que a partir do diálogo, se gere um “outro conhecimento”, a “descolonização do saber” que propõe Mignolo (1999 apud Paladino e Nina Paiva, 2012). Segundo esse autor, é fundamental a elaboração de outra ideologia capaz de subverter as formas de pensar e agir que o Estado impõe. É esse o desafio que encontramos nas políticas voltadas ao ensino superior, a necessidade de desconstruirmos estruturas hegemônicas impostas pelo governo federal a toda população nacional, sem levar em conta a interculturalidade de fato.

A educação intercultural não deve apontar somente para um diálogo entre conhecimentos, mas para uma ruptura com o modelo de conhecimento da modernidade ocidental, assim como trazer à tona a temática do poder que permeia todas as relações, que não destaque apenas a diferença, mas a desigualdade social em que estão submetidas essas populações.

Além do conceito de interculturalidade utilizado centralmente nas políticas voltadas a educação escolar indígena, Nascimento (2010) constata que os projetos valorizam as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, principalmente no que tange à carga horária e à estruturação da matriz curricular: Prática de Ensino, Estágio, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares.

Em relação aos currículos, percebemos que estão centralmente organizados em etapas intensivas ou tempo-universidade e etapas intermediárias ou tempo-comunidade, com características diferenciadas de planejamento que variam de acordo com cenário geográfico e o número de etnias atendidas em cada curso. As etapas do tempo comunidade são orientadas por rádio, internet, e por acompanhamentos presenciais de tutores, enquanto as etapas do tempo universidade são dadas, em alguns casos, nos campi universitários e em outros nas próprias comunidades.

A maioria dos projetos está organizada a partir de um núcleo comum que tratam em geral de antropologia, cosmovisão, realidade histórica e social, fundamentos e legislação da EEI, política linguística, metodologia de pesquisa, direitos indígenas; e de uma formação específica – Linguagens, Ciências sociais, Ciências da Natureza e Matemática. Contudo, há uma variedade de formatos: o IFAM que forma especificamente para a área de Ciências (Química, Física, Ciências Biológicas e Matemática); a UFC que não descreve uma

formação específica nem habilitações; e a UFG que propõe a “A Matriz Formação Básica do Professor e também as Matrizes Específicas baseiam-se nas áreas de conhecimentos das Ciências da Cultura, da Natureza e da Linguagem”. Para os que estão organizados em formação específica (habilitações) a matriz curricular apresenta alternativas para a integração das áreas: reserva do último ano para trocas de experiências com a organização de módulos integrados com temáticas comuns para todos oferecidos no intervalo entre as etapas intensivas (Nascimento, 2010).

Com relação aos critérios para inscrição no vestibular, as experiências apresentam dois elementos comuns: ser professor da escola indígena e a homologação da comunidade/liderança para a inscrição, além do Ensino Médio completo. Nos casos em que os inscritos passam pelo vestibular, devem demonstrar conhecimento da realidade vivida por eles por meio de um memorial ou através de prova escrita. Devem relatar brevemente sobre o interesse pelo curso e relação com as demandas da comunidade. Na maioria dos casos, passa por entrevista e prova escrita que atestam a proficiência na língua indígena.

Já sobre as avaliações, prevalecem os aspectos qualitativos, envolvendo aproveitamento e frequência; desempenho em provas, seminários, auto-avaliação; parecer dos docentes formadores por meio de reuniões; registro de notas, dossiês e fichas de acompanhamento individual. Todavia, apesar da valorização dos critérios qualitativos nas avaliações, o resultado final é inserido no sistema regular, com notas, listas de chamada, entre outros mecanismos utilizados frequentemente pelas instituições acadêmicas.

O objetivo central dos cursos de licenciaturas interculturais indígenas – em destaque no edital Prolind – reside em formar professores indígenas para atuar em escolas indígenas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio¹⁵⁶. Sobre esse tema, há um consenso entre as diversas equipes e integrantes dos cursos – expresso em artigos e relatos em seminários – sobre o intuito de capacitar os professores indígenas e possibilitar a autonomia desses grupos, possibilitando-os de responder as demandas de suas respectivas comunidades. Todavia, cabe destacar a demanda indígena de formar lideranças e quadros, para atuarem nas diversas estâncias políticas, garantindo os seus direitos e representatividade.

¹⁵⁶ Apesar de haver demandas para atuação fora das aldeias indígenas, como ressaltaram os Xokleng, na UFSC.

Os cursos de licenciaturas interculturais demonstram – em seus projetos, nos PPPs, nas falas em seminários – o interesse de que esses professores indígenas possam gerir projetos de sustentabilidade, que levem em conta as especificidades linguísticas, econômicas, territoriais e culturais. Apontam a importância de habilitar estes profissionais para elaborar e executar os PPPs das escolas indígenas, produzindo materiais didáticos específicos, destacando a importância das línguas indígenas. Destacam a importância de buscar alternativas que possam proporcionar meios de subsistência em suas terras indígenas, com o incentivo de pesquisas e projetos que valorizem a extensão, vinculando a universidade à comunidade indígena.

Os artigos, PPPs, e notícias pesquisadas sobre os cursos de licenciaturas interculturais indígenas abordam centralmente a valorização da especificidade dos saberes indígenas, demonstrando uma construção conjunta de um projeto de formação de professores qualificados para atuarem em suas respectivas escolas indígenas. Todavia, os cursos ainda esbarram nos limites¹⁵⁷, delineados de um lado pelos editais Prolind, de outro pelas próprias instituições de Ensino Superior. Ao passo que presenciamos experiências com turmas formadas em algumas instituições, o processo de inclusão e acesso dos indígenas no Ensino Superior ainda é recente, destarte, faz-se necessário a análise e reflexão dos resultados efetivos destas experiências, com opiniões dos egressos.

Os projetos políticos Pedagógicos, os artigos, as notícias dão ênfase a diversos aspectos importantes para a formação superior de indígenas, todavia, as políticas de educação escolar indígena também o fazem. Cabe analisarmos se na prática, esses conceitos teóricos como interculturalidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade conseguem ser aplicados de fato.

Para finalizar esta primeira parte, gostaria de ressaltar que o intuito deste capítulo é organizar um panorama das diversas experiências no Brasil, valorizando a atualização dos dados assim como das fontes. Em diversos momentos, dentre estes, seminários e encontros, foram enfatizadas as dificuldades em se obter dados, fontes atuais sobre as experiências de

¹⁵⁷ Esses aspectos serão analisados com o devido cuidado nas Considerações Finais.

Licenciaturas indígenas, com esse intuito foi sistematizado o Relatório sobre as diversas experiências no Brasil (vide Anexo I).

Penso que estamos iniciando uma caminhada para o estabelecimento de redes de compartilhamento e troca de informações sobre algo insipiente no Brasil – o ensino superior para indígenas. Espero que novos trabalhos possam se valer deste, complementando dados e atualizando-o, assim como as instituições que sediam estes cursos de Licenciaturas Indígenas, possam ter acesso às informações e futuramente disponibilizá-las via página da web.

PARTE II: A LICENCIATURA INTERCULTURAL DO SUL DA MATA ATLÂNTICA

Capítulo III: Contextualização Histórica

III.I Histórico das demandas Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ¹⁵⁸ para constituição do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica

III.II Conhecendo os acadêmicos indígenas Guarani, Kaingang e Xokleng/ Laklãnõ a partir das trajetórias desses grupos

Capítulo IV: Contextualização do Campo: os *tempos do curso* e os estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica

IV.I O curso de licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica

IV.II Os Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ e a Licenciatura Indígena: Dados gerais das turmas

Capítulo V: Atividade Docente – Teorias e Práxis

V.I Disciplina de Infância Indígena - A Infância Guarani, Xokleng/Laklãnõ e Kaingang

V.II Disciplina de Práticas corporais - A centralidade do corpo nos estudos ameríndios

¹⁵⁸ Os Xokleng têm se mobilizado no sentido de ressaltar o etnônimo Laklãnõ em detrimento do uso da palavra Xokleng. Esta posição é defendida pelos alunos quando das etapas tempo universidade do curso e indicada como língua na dissertação de Gakran, Nanblá (2005).

Esta parte trata-se de uma etnografia do curso de Licenciatura Intercultural Indígena sediado na Universidade Federal de Santa Catarina, tendo como base a experiência dos acadêmicos indígenas que fazem parte do referido curso.

Inicialmente, no capítulo III, inicio com uma descrição dos caminhos percorridos para a constituição do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, com base em seu Projeto Político Pedagógico, em diálogos com a coordenação, com a equipe de professores, e através da minha participação em alguns eventos que antecedem o início do curso. Posteriormente, traço um breve histórico remetendo a ocupação destes grupos indígenas no sul do país – utilizando o recorte dos séculos XIX e XX -, com ênfase nas distintas experiências vivenciadas pelos grupos indígenas Guarani, Xokleng e Kaingang durante esse processo. Paralelamente, a catequização/evangelização e a escolarização vão sendo estimuladas nesses grupos de diversas maneiras e com respostas também distintas. A partir da contextualização histórica dos processos vivenciados pelos três grupos, busco demonstrar como contribuíram para os modos distintos como lidam com as experiências no ensino superior na atualidade.

No capítulo IV, contextualizo o curso de Licenciatura, com o objetivo de sistematizar informações que permitem entender melhor quem são os estudantes indígenas, suas trajetórias e do seu grupo étnico. Busco, portanto, descrever os caminhos trilhados durante o campo, os locais onde o curso foi ministrado, a hospedagem dos acadêmicos, como são realizados os deslocamentos das aldeias até o local das etapas presenciais, e como funciona a alimentação durante este período na cidade. Nesse contexto, situo a composição da coordenação do curso: quem são os docentes, destaco a papel das “cuidadoras (os)” das crianças durante as aulas, e, por fim, explico as ferramentas utilizadas pela coordenação para avaliação do curso, dos docentes, da infraestrutura, entre outros aspectos. Além disso, destaco um tópico sobre minha atuação como orientadora/tutora dos trabalhos realizados pelos acadêmicos Guarani no *tempo-comunidade* – período de intervalo entre as etapas, no qual os acadêmicos estão em suas aldeias e devem realizar a feitura de trabalhos para apresentação na etapa seguinte.

Ainda com o objetivo de contextualizar o campo, os locais, o cotidiano e os sujeitos envolvidos – os acadêmicos indígenas Guarani, Xokleng e Kaingang – busco traçar um perfil geral das turmas. Para tal objetivo, utilizo gráficos que abordam temas como gênero, função na

comunidade, experiências de escolarização e relação com a língua¹⁵⁹. Estes gráficos são fruto de questionários aplicados em sala de aula e, posteriormente, analisados. As informações contidas nos questionários propiciaram um quadro geral do perfil destes acadêmicos, e a composição dos gráficos permitiram a comparação e explicitação de alguns aspectos relevantes presentes nas três turmas que compõem o curso.

Já no capítulo V, a partir da minha experiência como professora no curso, tenho o intuito de refletir sobre as possibilidades da prática docente: a flexibilidade e adequação de um plano de ensino às situações vividas na sala de aula; a postura do professor em sala de aula como um mediador e também aprendiz; o respeito à diferença, entre outros aprendizados.

CAPÍTULO III: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

III.I Histórico das demandas Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklanõ para constituição do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica

O Estado de Santa Catarina iniciou a formação em nível Médio – Curso Magistério para professores Kaingang e Xokleng – em 1999¹⁶⁰. Antes desta formação em Magistério Específico para professores indígenas, houve uma formação para monitores indígenas – oferecido pelo Centro de Treinamento Clara Camarão, para os professores Kaingang. Este curso, concretizado em 1972, tinha como eixo central o uso do ensino bilíngue. Os formados neste projeto tinham por meta atender as crianças que não falavam português nos primeiros meses de escolarização. Este Centro era mantido por uma parceria entre a FUNAI, o Summer Institute of Linguistic, o SIL, e a Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil, e formou 16 monitores bilíngues da etnia Kaingang em nível primário (SANTOS, 1975, p. 68).

¹⁵⁹ Os questionários foram desenvolvidos pela pesquisadora, com sugestões de Dorothea Darella, e com consentimento das três turmas para sua aplicação.

¹⁶⁰ Participaram 47 professores das aldeias das regiões do Oeste Catarinense e do Alto Vale do Itajaí, respectivamente. O curso teve a duração de cinco anos na metodologia presencial e à distância. A formatura ocorreu em dezembro de 2002 (Fonte: PPP licenciatura Intercultural indígena/UFSC: 2009).

Essa formação inicial de monitores bilíngues é lembrada com orgulho pelos acadêmicos Kaingang que fazem parte da Licenciatura Intercultural indígena do sul da Mata Atlântica. Dentre os acadêmicos do curso, as turmas Kaingang e Xokleng possuem um histórico de escolarização e formação de professores, anterior à turma Guarani, que apenas em 2004, inicia sua formação.

Em 2004, foi firmado o *Protocolo Guarani* entre as Secretarias de Estado de Educação de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro e Espírito Santo, o MEC e a FUNAI, para formação de professores indígenas. Esta formação teria objetivo de habilitar para Ensino Médio/Magistério Bilíngue, denominado: Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e*¹⁶¹ – Conhecer, Ensinar. O programa surgiu das reivindicações das lideranças e representantes Guarani das aldeias das Regiões Sul e Sudeste do Brasil, no I Encontro de Educação Escolar Indígena da Região do Litoral Sul do Brasil¹⁶². Esse encontro foi resultado de um processo de discussões envolvendo várias instituições ligadas ao povo Guarani (PPP/Licenciatura/UFSC: 2009).

Com a formação em magistério específico, os três grupos indígenas puderam suprir as demandas de professores para atuarem nas aldeias indígenas, que possuem 34 escolas nas terras dos três povos em questão, na rede pública do estado de Santa Catarina. Entre os alunos atendidos, 260 alunos frequentam o Ensino Médio. Somam-se a este número 72 alunos do Programa de Formação de Professores Indígenas Guarani *Kuaa Mbo'e*. Houve, portanto, uma demanda imediata de 330 alunos indígenas para o Ensino Superior (id: ib:2009).

Nas avaliações das etapas presenciais do Programa *Kuaa Mbo'e*, muitos indígenas Guarani apresentaram expectativas para a continuidade dos estudos em nível superior. Ao número de indígenas de Santa Catarina, somam-se as demandas apresentadas dos outros grupos, nos Estados do Rio Grande do Sul e do Paraná, numa estimativa próxima a 80 alunos indígenas em processo de escolarização, nível médio. Outro dado relevante é o número de indígenas que já concluíram o Ensino Médio. Na região oeste destes Estados, onde é predominantemente o povo Kaingang, há mais de 200 indígenas nesta situação (PPP/2009).

Em Santa Catarina, os professores indígenas que atuam nas 34

¹⁶¹ O curso se destinou a formação de professores Guarani das regiões Sul e Sudeste do Brasil, em uma parceria entre MEC, FUNAI e Secretarias de Educação dos Estados.

¹⁶² Realizado em Florianópolis, de 27 a 31 de agosto de 2001.

escolas indígenas, possuem habilitação em nível Fundamental. As escolas que oferecem nível Médio possuem professores não indígenas – habilitados para as áreas específicas do conhecimento. Entre os grupos Xokleng/Laklãnō e Kaingang já existem professores habilitados em algumas áreas do conhecimento que cursaram ou cursam o ensino superior em universidades particulares nos municípios próximos às aldeias. Todavia, esses cursos de graduação não possuem uma grade específica, são cursos regulares para alunos não indígenas.

Considerando as demandas, Santa Catarina – assim como os Estados vizinhos que compõem o Bioma Mata Atlântica – vem ampliando gradativamente a possibilidade de formação para esses professores. Diante deste contexto, discutiu-se a possibilidade de um curso específico para formação de professores para atuarem em suas respectivas aldeias indígenas, pois:

...as escolas nas aldeias não devem seguir o modelo de educação não indígena, e para isso necessita de urgentes reformas; o “sistema” que rege as escolas não-indígenas, não pode servir de base nem de regra para o funcionamento das escolas indígenas guarani; e é preciso por parte dos administradores governamentais, uma urgente capacitação daqueles que lidam diretamente com os povos indígenas, para melhor atender as aldeias e seguir sua organização tradicional, assim como respeitar as leis, decretos e regulamentações que regem a educação escolar indígena (fala de Hyral Moreira, cacique Guarani de Mbiguaçu, 2007).

Os grupos Guarani refletem sobre o modelo de escola indígena que querem, que conteúdos ministrar, e a maneira pedagógica de ensinar. Não é algo finito e acabado, mas um processo contínuo de reflexão e mudanças. Cada vez mais utilizam como eixo norteador os projetos políticos pedagógicos de suas aldeias, mas inicialmente formularam um modelo elaborado pelos membros da Comissão Indígena Guarani *Nhemonguetá*:

A Comissão se propôs a elaborar um programa geral de educação escolar guarani que queremos, a ser elaborado primeiramente nas comunidades, pelos professores e lideranças, anciões, pais e mães; em segundo passo a *Nhemongueta* reunirá

as variadas propostas e elaborará um documento final, que contemple os anseios de todas as comunidades guarani de Santa Catarina, e o apresentará aos órgãos competentes de educação para que sirva como diretriz em sua atuação rumo à construção da escola guarani que queremos (Hyrál Moreira, 2007).

Neste mesmo período, já se refletia sobre a possibilidade de um curso superior indígena que os qualificasse para atuar nas suas respectivas comunidades. Deste modo, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena sediado na Universidade Federal de Santa Catarina foi resultado de um processo dialógico entre os grupos indígenas envolvidos – Guarani, Xokleng/Laklãnõ e Kaingáng.

Essa parceria se constituiu com a Comissão Interinstitucional para Educação Superior Indígena (CIESI), composta por pesquisadores que desenvolvem trabalhos entre os povos indígenas, por técnicos da Secretaria de Educação do Estado, por membros de entidades indigenistas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Comissão de Apoio aos povos Indígenas (CAPI).

O processo de conhecimento e atuação relacionada à educação superior indígena na UFSC desenvolveu-se no ano de 2006, com a criação do *Grupo de Trabalho Educação Superior Indígena*, incorporado posteriormente à Comissão de Política de Ampliação de Oportunidades de Acesso Socioeconômico e Diversidade Étnico-Racial para Ingresso na UFSC/Processo Vestibular. O GT, integrado por pesquisadores da UFSC, técnicos da Secretaria de Estado da Educação (SED) e membros de entidades indigenistas, apresenta à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG), em dezembro de 2006, a proposta de implantação do *Cipó Imbé* - Núcleo Interinstitucional de Educação Escolar Indígena. Em 2006, também é criada a Comissão Indígena – *Nhemongueta*, que foi oficializada em 2007, e constitui a Organização Nacional Indígena de Terra Guarani – *Ywy Rupá*. Esta comissão foi criada com o intuito de organizar politicamente os grupos Guarani e refletir sobre a temática da Educação Escolar nas aldeias indígenas.

Em 2007, a CIESI incorpora a participação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e analisa projetos de cursos de licenciaturas indígenas originários de outras Instituições de Ensino Superior no Brasil. Durante este processo, a comissão estuda textos e entrevistas referentes à temática, organiza reuniões e debates em aldeias e escolas indígenas Guarani, Kaingáng e Xokleng no Estado de Santa

Catarina. A comissão busca somar experiências e aprofundar articulações com profissionais correlatos, elaborando, a partir daí, a versão preliminar do curso *Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica* – Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklânô¹⁶³, com o eixo norteador intitulado: *Territórios Indígenas – Questão Fundiária e Ambiental no Bioma Mata Atlântica*.

Durante este processo de desenvolvimento, reflexão e consolidação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, participei de reuniões e seminários junto com a equipe da CIESI, entre eles: a Conferência Catarinense de Educação Indígena Guarani¹⁶⁴, e o Seminário realizado no Morro das Pedras, na Ilha de Santa Catarina¹⁶⁵, com objetivo de aprofundar o debate e avançar quanto a definições sobre o curso. A equipe participou também da Conferência Regional de Educação Escolar Indígena¹⁶⁶, considerada essencial na sistematização e consolidação de políticas públicas voltadas ao ensino superior indígena.

Este processo de constituição do curso foi bastante rico no que tange à troca de experiências sobre ensino superior para indígenas. Foram convidados integrantes de outras Licenciaturas Interculturais Indígenas pioneiras no desenvolvimento de cursos de diferenciados e específicos, como a UCDB – Universidade Católica Dom Bosco–, UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais – e Núcleo Insikiran –

163 Apresentada à PREG – Pró-reitoria de Graduação, em outubro de 2007.

164 A Conferência ocorreu na aldeia Mbiguaçu (Biguaçu/SC), em 09.04.09, organizada pela Comissão Catarinense Guarani Nhemonguetá, com a participação de Gersem Baniwa (Coordenador-Geral de Educação Escolar Indígena, SECAD/MEC). No documento final os Guarani registram: “A solicitação de ensino médio em algumas escolas vai exigir mais capacitação de professores, dessa forma estamos aguardando a proposta formulada pela UFSC em parceria com outras instituições, para um curso de licenciatura indígena.” (PPP do curso, p.3).

165 08 à 10/06/2009, contou com a participação de representantes indígenas, órgãos governamentais e não governamentais, e integrantes de Licenciaturas Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais, da Universidade Federal de Roraima e da Universidade Católica Dom Bosco (MS).

166 A Conferência Regional aconteceu em Faxinal do Céu/PR, de 27.04 a 01.05.09. Para além do tratamento de aspectos como os Territórios Etnoeducacionais, o Sistema de Educação Escolar Indígena, o Observatório da Educação Escolar Indígena, os participantes apontam, no documento final, para a criação de “Cursos de Licenciatura e Graduação nas diversas áreas do conhecimento nas terras indígenas conforme a especificidade de cada povo” (Fonte: PPP do curso).

Universidade Federal de Roraima –, que puderam esclarecer e sanar muitas dúvidas relacionadas a um curso com estas especificidades. Os indígenas tiveram participação efetiva na sua constituição e apontaram diversas questões, além de optar pelo local onde seria sediado: nas aldeias indígenas ou na universidade.

Após um longo processo de amadurecimento, o vestibular para ingresso no curso de Licenciatura Indígena do sul da mata atlântica foi realizado dia 14 de novembro de 2010, com 403 candidatos inscritos, para preenchimento de 120 vagas para três turmas compostas por estudantes Guarani (ES, RJ, SP, PR, SC, RS), Kaingang (SP, PR, SC, RS) e Xokleng (SC). A prova foi diferenciada desde a formulação das questões que a compunham, até a redação – que deveria ser escrita na língua materna de cada grupo. Além disso, as provas foram corrigidas por uma banca composta por representantes indígenas de cada grupo.

Ressalto ainda que minha participação e envolvimento nas atividades voltadas ao ensino superior indígena se deram pelo interesse despertado ainda no Mestrado finalizado em 2008, quando pesquisava sobre os processos próprios de aprendizagem entre os Guarani e sua relação com as escolas nas aldeias. O acompanhamento do processo de constituição do curso, entre outras atividades foi muito importante para o seguimento dos caminhos trilhados durante a pesquisa. Foram estes laços que me possibilitaram a entrada no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica para a construção da tese. Primeiramente como observadora e curiosa, e posteriormente, no doutorado, como pesquisadora, orientadora dos trabalhos voltados ao *tempo-comunidade* e, finalmente, como professora nas três turmas.

III.II Conhecendo os acadêmicos indígenas Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ a partir das trajetórias desses grupos

Nesse momento, faz-se importante contextualizar historicamente quem são esses acadêmicos indígenas, com o intuito de não reduzi-los a uma identidade circunscrita, mas constituída ao longo dos anos através dos processos vivenciados por cada grupo.

Os grupos Kaingang e Xokleng/Laklãnõ são considerados pertencentes à família Jê, Tronco Linguístico Macro Jê. Deste tronco Macro Jê houve muitas separações e diferenciações linguísticas, os Kaingang e Xokleng teriam sido os primeiros a iniciar um deslocamento para o sul do Brasil, região do planalto Brasileiro. Os Kaingang fariam parte do grupo Akwén (Xakriaba, Xavante e Xerente), e os Xokleng, aos grupos dos kayapó, timbira, Kren-akarore e Suyá (Noelli, 1999).

Noelli (1999) escreve um texto crítico intitulado “Repensando os rótulos e a história dos Jê do Sul do Brasil a partir de uma interpretação interdisciplinar”. Neste trabalho ele deixa claro sua posição em relação aos estudos arqueológicos da época (anos 60), e destaca que para estudarmos os grupos Kaingang e Xokleng, temos que percebê-los ora isoladamente, ora comparativamente. Isso se deve ao fato de que existem evidências culturais, linguísticas e biológicas que revelam diferenças acentuadas, enquanto seus vestígios arqueológicos apresentam alto grau de semelhança¹⁶⁷. Não me reservo o intuito de aprofundar nestas distinções ou aproximações¹⁶⁸, apenas de demarcá-las para que possamos observar com cautela estes sujeitos que fazem parte do curso de Licenciatura Indígena sediado na UFSC. Além de diferenças e semelhanças apontadas pelos estudos arqueológicos, essas populações sofreram experiências distintas de contato com os não indígenas nos processos de ocupação do sul do país.

Os Kaingang vivem em mais de trinta Terras Indígenas que representam uma pequena parcela de seus territórios tradicionais. Estão distribuídas em quatro estados (RS, SC, PR e SP) nas mais variadas condições. Na região de Santa Catarina há seis (6) Terras Indígenas (TIs) concentradas na região Oeste, são elas: TIs Toldo Chimbangue, Xapecó, Toldo Pinhal, Imbu, TI Palmas e a Reserva Indígena Kondá¹⁶⁹.

¹⁶⁷ Para mais dados sobre esse tema ver Urban (1992) e Batista (2001).

¹⁶⁸ Para dados específicos sobre o tema, sugiro Greg Urban (1978); Nimuendaju (1944), Maybury-Lewis (1979).

¹⁶⁹ Além disso, Clóvis Brighenti, em novembro de 2013, informou que há um grupo Kaingang em Fraiburgo/SC reivindicando uma terra. Já no curso de

A língua Kaingang apresenta alguns dialetos – assim como a língua Guarani –, tem pronúncias e algumas palavras diferentes, mas os grupos Kaingang e Xokleng se entendem, com algumas divergências na escrita. Os Kaingang se organizam em metades exogâmicas: *kamé* e *kairu*, e a cada uma dessas metades corresponde uma *marca* que identifica a qual metade o indivíduo pertence. Os nomes são provenientes do acervo de nomes disponíveis na metade do pai, sendo utilizado após o ritual do *kiki*, quando receberia a “liberação” para sua utilização¹⁷⁰.

Tanto a organização social Kaingang, como Xokleng/Laklãnõ é muito distinta das organizações Guarani. Esses últimos não apresentam divisões tão aparentes como os Jê, todavia demarcam diferenças linguísticas, até mesmo culturais com relação a outros grupos guarani (*kaiowá*, *nhandeva*, *chiripa*, *mbyá*). Em determinados contextos, demarcam diferenças, em outros não: “*estava em um encontro no Paraná dando aulas para os nhandeva e descobri que sou mbyá, nhandeva, chiripá, que é tudo a mesma coisa*” - me explica Sandra Benites – acadêmica guarani do curso –, em um dos intervalos das aulas.

Os Guarani são falantes da língua Guarani, pertencentes à família linguística Tupi Guarani, tronco Tupi¹⁷¹, e divididos na literatura etnográfica em subgrupos (*Kaiowá* ou *Pai Tavytera*, *Nhandeva* ou *Chiripá*, *Mbyá* e *Chiriguano*). No Brasil são divididos em *Kaiowá*, *Nhandeva*, *Mbyá* e *Chiripá*¹⁷², que habitam os Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, espírito Santo e Mato Grosso do Sul¹⁷³. Na Bolívia, os Guarani são denominados

Licenciatura Indígena sediado na UFSC, temos acadêmicos Kaingang das TI Guarita, Inhacorá e Serrinha (RS) e Xapecó (SC).

¹⁷⁰ Para mais dados sobre a organização social Kaingang, recomendo ver Fernandes, Ricardo Cid (1998; 2003).

¹⁷¹ Para mais dados sobre os aspectos linguísticos ver: Aryon Rodrigues (1994); Monserrat (1994).

¹⁷² Os grupos Guarani que vivem no Brasil foram classificados por Schaden (1974) em três grupos: *Kaiowa*, *Nhandeva* e *Mbya*, conforme diferenças dialetais, costumes e práticas rituais. Todavia o autor esclarece que se poderia falar de três, quatro ou mais grupos guarani, distinguindo-se em aspectos econômicos, organização social, sistemas religiosos e demais aspectos de sua cultura.

¹⁷³ Não posso deixar de mencionar a complexidade existente nas divisões entre os subgrupos étnicos, tanto pelas autodenominações existentes, quanto pelas fusões entre os grupos e migrações. Todavia, concordo com Mello (2001): “Os Chiripa, até algumas décadas eram denominados pela Etnologia de Nhandeva,

Chiriguanos, ocupam também partes do que é hoje a Argentina (especialmente os *Tapuí*, no noroeste); no Paraguai¹⁷⁴ são subdivididos em *Pãi Tavytera* (conhecidos no Brasil como kaiowá), *Mbya*, *Ava Guarani* ou *Chiripá*¹⁷⁵. Além desses, os *Guarayo/Gwarayu* e *Tapieté*, no departamento de Boquerón. A grande maioria na própria Bolívia (*Gwarayu*, *Ava Guarani*, *Tapieté*, *Ioseño*, *Mbia* e *Yuki*, nos departamentos de Santa Cruz, Tarija e Chuquisaca) perfazendo mais de 350 comunidades apenas na Bolívia¹⁷⁶.

O processo de aquisição de nomes também é muito distinto e exemplificado pelos acadêmicos em sala de aula. A nomenclatura Xokleng/Laklãnõ e Kaingang refere-se ao parentesco humano – com a nomenclatura proveniente dos pais ou avós das crianças, os nomes relacionam-se com sentimento, memória e constituem-se em homenagens a um parente falecido: “*se dá o nome a uma criança, com o nome de alguém ainda vivo, diz-se que a pessoa não dura muito. Agora se dá o nome de alguém morto, era uma homenagem, matava a saudade do falecido*” - explica a acadêmica Xokleng/Laklãnõ do curso.

mas estudos recentes baseados em pesquisas de campo elucidaram tratar-se de um grupo distinto dos Nhandeva que habitam o interior do Paraná, São Paulo e Mato Grosso. A denominação Chiripá refere-se a grupos que habitam o interior do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, e o litoral do RS, SC, PR, SP, RJ e ES” (Mello, 2001). E Montardo (2009): “(...) está se tornando difícil considerar os Nhandeva que estão no litoral brasileiro há mais de cem anos após seu deslocamento, como o mesmo grupo Nhandeva de Mato Grosso do Sul. Essa questão merece ser revista. A autodenominação dos primeiros é Chiripá (...)”. Além desses, outros trabalhos fazem jus as distinções e subdivisões étnicas relacionadas aos grupos guarani de Santa Catarina: Oliveira (2011) e Vasconcelos (2011).

¹⁷⁴ Para subdivisões e classificações dos grupos guarani ver: Nimuendaju (1987); Meliá (1997); Montoya, (2013).

¹⁷⁵“Ya a fines del siglo XVIII se tienen informaciones suficientes que muestran que están constituídos diferencialmente las três parcialidades guarani actuales Del Paraguai oriental: los Mbya, los Chiripá y los Pãi, pero apareciendo siempre bajo La denominacion general de caaguá o monteses”(Meliá-Grunberg, 2008). Bartolomé (1991, p.28) denomina o grupo *Chiripa* do Paraguai de *Ava Chiripá*, ou como eles se denominam: *Ava katu etc.*

¹⁷⁶ Organizam-se politicamente em torno da *Asamblea del Pueblo Guarani* - APG. A APG representa os Guarani nos três países citados, e tem como meta a “*Autonomía Territorial Guarani*”. Segundo essa organização, a população Guarani ultrapassa 200 mil pessoas (Fonte: comunicação pessoal de Clóvis Brighenti – doutor em História pela UFSC e coordenador pedagógico na Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica).

Each group of names transmitted to the newborn renewed the memory of the great deeds of the deceased *koiká*, since the newborn inherited names of the dead. Along with name transmission, the newborn inherited the social status that the same name set *koiká* had within the group. According to the Xokleng, in the past both the marks and the name set transmission followed a patrilineal line (...) names and marks identified the persons and qualified them (Wiik, 2004, p. 50).

O termo de parentesco *koiká*, se refere a todos que são do mesmo grupo, e como vimos acima, o *nome* e a *marca* são aspectos que indicam status e pertencimento a um determinado grupo social¹⁷⁷. Em contrapartida, a nomeação Guarani diz respeito ao parentesco não humano, não são provenientes de seus pais ou avós, mas de partes do *cosmos*, morada de distintas divindades¹⁷⁸.

Em algumas TIs da região Sul, há grupos Guarani convivendo com grupos Kaingang em terras demarcadas para esta última etnia, e a recíproca é verdadeira, entretanto, em menor escala¹⁷⁹. As terras Guarani¹⁸⁰ foram demarcadas tardiamente quando comparamos com os outros dois grupos, isso se deve ao fato de serem historicamente e erroneamente considerados integrados à sociedade nacional¹⁸¹ e também como *nômades*. A literatura etnológica¹⁸² sobre os Guarani demonstra a importância da caminhada - *oguata* - e, por conseguinte, de sua mobilidade territorial: circulam dentro de um vasto território,

¹⁷⁷ Para dados sobre organização social Xokleng/Laklãnõ, ver: Wiik (2004).

¹⁷⁸ Esses aspectos estão descritos posteriormente no capítulo específico sobre os acadêmicos Guarani.

¹⁷⁹ Exemplo disso, os municípios catarinenses de José Boiteux e Vitor Meireles – Terra Indígena de Ibirama, pertencente aos grupos Xokleng/Laklãnõ, habitam famílias guarani há mais de 80 anos; e também nos municípios de Treze Tílias, Cunha Porã e Ipuçu – Terra Indígena Xaçecó (grupos Kaingang), há famílias guarani residindo na localidade há quase um século.

¹⁸⁰ Na parte III, onde trato especificamente dos acadêmicos guarani, forneço uma tabela com os dados sobre as TIs em que vivem esses acadêmicos, assim como sobre a situação fundiária das mesmas.

¹⁸¹ Vale salientar que as políticas voltadas à demarcação de terras para indígenas dos Estados Nacionais não levava em conta divisões em etnias, todos eram categorizados pelo termo genérico “índio”.

¹⁸² Ladeira (1992); Garlet (1997); Pissolato (2006); Darella (2004).

denominado por eles de *ywyrupa* – nosso território, ou ainda *tatapyrupa*¹⁸³.

Limulja (2006) realizou sua pesquisa em um contexto que foi possível perceber a relação entre grupos Kaingang e Guarani convivendo em uma mesma TI. Descrevo alguns trechos de seu trabalho que evidenciam as diferenças e aproximações entre esses grupos. Além disso, a autora identifica uma situação vivida por alguns grupos Guarani, entre eles uma acadêmica do curso desta Licenciatura Indígena: Maria Cecília Barbosa – que mora atualmente em Araçai¹⁸⁴.

¹⁸³ *Tatapyrupa* é um termo nativo pesquisado pelos acadêmicos guarani durante a disciplina de Territórios e Territorialidades. Durante este processo realizaram o esforço de trabalhar com conceitos nativos que dessem conta de abarcar o território guarani. Nessa pesquisa junto com os mais velhos, a palavra *tatapyrupa* faz referência àqueles que compartilham ou *repousam* sobre um mesmo fogo – *tata*.

¹⁸⁴ Maria Cecília Barbosa é guarani e acadêmica do curso de licenciatura indígena, filha de Carmelinda dos Santos de Oliveira e Clementino Barbosa, tem dois filhos: Marco (32 anos) e Marciano (18 anos). Na época da pesquisa de Limulja (2006) já lutava pela demarcação de sua terra Araçai – local de onde foram expulsos nas primeiras décadas do século XX indo morar na TI kaingang de Nonoai no Rio Grande do Sul. Em 1998, os Guarani elaboraram um documento colocando a intenção de retornarem para a sua terra tradicional no Araçai, pois estavam em uma terra Kaingang. Sem resposta, em 2000 mais de 20 famílias retornaram para o Araçai e ficaram acampadas em um pedaço de terra. Em 2000 a FUNAI constituiu o Grupo Técnico que realizaria os estudos e levantamentos necessários para a identificação e delimitação da TI Guarani do Araçai. Durante a formação do GT houve algumas audiências para decidir sobre a permanência dos Guarani na área em litígio. Em outubro de 2000 o juiz Batista Lazzari da 1ª Vara de Chapecó concedeu a Liminar de Reintegração de posse aos autores Flaviano Silvano Zimmer e outros e declarou a retirada imediata dos Guarani da área onde estavam acampados. Esta decisão não foi comunicada nem à FUNAI e nem à Procuradoria da República e na madrugada de 19 de outubro de 2000 a Polícia Federal, Militar e o Corpo de Bombeiros levaram, as famílias guarani, em ônibus e caminhões para a Área Indígena de Nonoai. As famílias e seus pertences foram despejados na estrada próxima à sede do Posto - episódio que Maria Cecília relatou emocionada durante o curso de Licenciatura Indígena. No ano de 2001 a comunidade Guarani do Araçai a convite do cacique Idalino Fernandes do Toldo Chimbangue foi morar na parte não demarcada da TI kaingang, assim, os Guarani ficaram mais próximos da TI Araçai localizada também no Oeste Catarinense (Limulja, 2006:30). Para mais dados: http://6ccr.pgr.mpf.gov.br/atuacao-do-mpf/acao-civil-publica/docs/classificacao_tematica/ACP_demarcacao_Guarani_de_Aracai.pdf

Em conversas com o cacique João Barbosa dos Guarani de Araça'i, ele sempre colocava que a dificuldade em conseguir terra para os Guarani estava no fato de serem “quietos demais”, de nunca entrarem em uma briga, de serem “mansos”, ao contrário dos Kaingang e dos Xokleng, que por serem “briguentos” conseguiram ter suas terras demarcadas. Segundo João, no momento atual é preciso que os Guarani “comecem a falar” e lutem por seus direitos, pois só assim vão conseguir ter suas terras de volta.

(...) Assim, percebe-se que tanto aspectos relacionados ao *ethos* guarani quanto características que lhes foram atribuídas pelos órgãos oficiais explicam o porquê dos Guarani não terem suas terras demarcadas, e, estarem na maior parte das vezes como inquilinos em terras Kaingang. Uma vez estando em terras Kaingang, os Guarani passam a ter uma relação mais próxima com os donos da terra, e tais relações vão ser pautadas pelas condições atuais em que se encontram os dois grupos. Estando próximos, evidenciam suas diferenças culturais a partir do modo como procuram se diferenciar uns dos outros, mas longe de ser uma situação atual, as relações entre Kaingang e Guarani remontam de longa data (Limulja, 2006:33)¹⁸⁵.

Além disso, os povos Guarani eram considerados pelos órgãos oficiais, como integrados à sociedade, nesse sentido não era necessário – na perspectiva do Estado – demarcar terras para um grupo que está sempre em circulação pelos centros urbanos e suas periferias. Para os próprios Guarani a demarcação de terras não fazia sentido inicialmente. Na perspectiva desses grupos, a terra é de todos e sempre tiveram como preceito o caminhar por um território conhecido em busca de melhores condições. O *-guata* – a caminhada – é necessária à manutenção do parentesco (com as visitas às aldeias e redes de parentes) e do próprio

Em 2012, compartilhou com a turma Guarani que Araça'i finalmente foi demarcada e os guarani poderão retornar à sua terra.

ethos guarani, em que o conhecimento é adquirido e produzido através da relação que se estabelece com pessoas e com lugares - *tekoas*.

Segundo Tommasino (2001), desde tempos imemoriais os dois grupos étnicos conviveram na mesma área geográfica e suas relações sempre foram, historicamente, de inimizade mútua, a qual se pode dizer, remonta aos tempos míticos. As frequentes guerras que faziam entre si expressavam e reavivavam o mito de inimizade. A construção da identidade étnica Guarani se dá em grande medida em oposição à do Kaingang (embora não exclusivamente) e vice-versa¹⁸⁶.

As relações entre esses dois grupos não se traduzem apenas por rivalidades imemoriais que marcam a história de contato entre ambos, mas há também alianças que passam a surgir tanto no campo política, na luta pelas reivindicações de seus direitos indígenas, como no parentesco, através de casamentos interétnicos¹⁸⁷.

Durante o curso, foi notável a aproximação que se deu durante os grupos, principalmente entre os acadêmicos Kaingang e Guarani. Algumas falas apontavam à relação que foi estabelecida antes da chegada dos europeus:

Os velinhos guarani já sabiam que os brancos iriam chegar e que as coisas mudariam. Assim, avisaram as crianças e começaram a se preparar. Os líderes espirituais percebem a importância da união com grupos que possuam também lideranças espirituais – como os *kujã* kaingang (depoimento de Marcos Moreira, acadêmico guarani).

¹⁸⁶ Na dissertação de Litaiff (1996, p. 52; p.76; p.125) podemos observar nas narrativas de seus interlocutores as diferenciações evidenciadas entre os Guarani (*mbya*, *chiripá*, *nhandeva*) e os Kaingang e Xokleng. Os *mbya* seriam os grupos que “necessitam e preservam o meio natural”, enquanto os últimos seriam “civilizados”, os que derrubam madeira”, os que bebem, e são casados com brancos, e os Xokleng seriam os “índios bravos”, que “comem gente, carne crua” (1996, p.133-139).

¹⁸⁷ Exemplo disso são os casamentos entre alguns dos acadêmicos Guarani com kaingang, e apesar de ainda haver críticas aos casamentos interétnicos, presenciamos diversos casos no curso em questão.

Nesse sentido, os Kaingang teriam sido num dado momento histórico, os “protetores” dos Guarani, principalmente no confronto estabelecido com outros grupos¹⁸⁸.

Em alguns lugares que a gente passava, via que já tinha trilha *kaingang* e em outros lugares *xokleng*. Os guarani caminhavam por tudo. Além dos *xondaro* – que eram os guerreiros guarani –, havia os *keremba* – que nós pesquisamos com os velhinhos – eram os *tupinambá* –, esses sim eram canibais.

As falas dos acadêmicos demonstram seus interesses em conhecer cada vez mais a relação estabelecida entre esses grupos no passado, para compreensão das mesmas na atualidade. Desse modo, revelam outra perspectiva, que trata da relação de reciprocidade entre os dois grupos – Kaingang e Guarani – em detrimento dos Xokleng – que remetem a uma oposição. Além disso, ainda buscam compreender as relações entre os troncos linguísticos e denominações dos grupos. Exemplo disso seria os *Tupi kuery* – os grupos Tupi – denominação dada pelos grupos guarani aos outros grupos indígenas e não ao tronco linguístico Tupi, ao qual fariam parte.

De todo modo, com a chegada dos europeus no sul do Brasil, os três grupos foram impactados de maneiras distintas, mas com efeitos intensos que refletem a situação atual destes grupos e dos acadêmicos indígenas Xokleng, Guarani e Kaingang.

¹⁸⁸ Essa perspectiva sobre a relação entre os grupos pode ser observada nas entrevistas realizadas com acadêmicos Kaingang e guarani durante a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. As falas remetem as suas pesquisas e conversas com os mais velhos, esses mencionaram que a relação entre esses grupos foi durante um dado momento, de proteção dos Guarani pelos Kaingang.

Os bolsões de floresta, onde os imigrantes começam a ser localizados, eram territórios dos índios Xokleng. Mais a oeste, às margens dos campos recém-ocupados por fazendas de criação, os Kaingang e Guarani exerciam seus domínios. No noroeste do Paraná, os Xetá se mantiveram arredios até metade do séc. XX. Esses grupos reagiram de diferentes formas à presença dos brancos, conseguindo chegar ao presente (Santos, 2007)¹⁸⁹.

Sobre os Xokleng, Silvio Coelho dos Santos narra a história do contato com os colonizadores no sul do Brasil¹⁹⁰. Os Xokleng viviam nas florestas, vales litorâneos e bordas do planalto sul do Brasil, entre a Mata Atlântica e os bosques de pinheiros. Nas florestas que se localizavam entre o litoral e o planalto era seu local de refúgio, chegando ao norte, na altura de Paranaguá, ao sul, até as proximidades de porto Alegre, ao noroeste, até o rio Iguaçu e aos campos de Palmas¹⁹¹. Mantinham uma disputa secular com os Guarani e Kaingang para o domínio deste território. Os Guarani habitavam extensa parte do planalto, as margens dos rios que integram as bacias do Paraguai/Paraná e Litoral. Já os Kaingang habitavam as terras interiores do mesmo (Santos, 2007).

¹⁸⁹ Santos, Silvio Coelho dos. 1996. Brasil Meridional. IN: Ensaios Oportunos. Florianópolis: Academia Catarinense de Letras e nova Letra, 2007.

¹⁹⁰ Santos, 1998. Os índios Xokleng e os imigrantes. In: Intercultura e Movimentos Sociais, MOVER/NUPI.

¹⁹¹ Atualmente os Xokleng estão localizados nas Terras Indígenas de Ibirama e José Boiteux, no oeste do Estado de Santa Catarina. De acordo com liderança Xokleng e acadêmico do curso, somam atualmente 3.000 indivíduos, já de acordo com dados da FUNASA (2010), somam 1.853.

A TI Ibirama está situada ao longo dos rios Hercílio (antigo Itajaí do Norte) e Plate, que moldam um dos vales formadores da bacia do rio Itajaí-açu, e está a cerca de 260 km a noroeste de Florianópolis e 100 a oeste de Blumenau. Localizada em quatro municípios catarinenses, cerca de 70% da área está dentro dos limites dos municípios José Boiteux e Doutor Pedrinho. Essa TI inicialmente denominada Posto Indígena Duque de Caxias, foi criada pelo chefe do governo catarinense, Adolfo Konder, em 1926, que destinou aos Xokleng uma área de 20.000 hectares.

Em 1965 foi oficialmente demarcada e em 1975 recebeu o nome Ibirama. (Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xokleng/974>).

Os Guarani foram logo impactados pelas doenças e escravizados para servirem de mão de obra nos empreendimentos que os portugueses começaram a instalar em São Vicente e São Paulo. O litoral logo acabou despovoado de índios que rumaram para o interior para fugir deste processo de violência. No século XVII, paulistas promovem incursões de caça aos índios em *Guairá* (atual PR), *Tape* e *Sete Povos das Missões* (RS), região da bacia dos rios Paraná e Paraguai. Nos séculos seguintes o planalto é ocupado por fazendas de criação de gado, abrindo caminhos de exploração ligando São Paulo ao Rio Grande do Sul.

Com a independência, os governos provinciais estavam interessados nas terras localizadas entre o litoral e o planalto. No Rio Grande do Sul, os primeiros imigrantes alemães chegaram a São Leopoldo, em 1824. Em Santa Catarina, a colonização chegou em 1829, em São Pedro de Alcântara, próximo a Florianópolis, e no Paraná no mesmo ano, na região do Rio Negro.

Intensifica-se a colonização com a instalação das colônias Blumenau (1850) e Joinville (1851). Em 1870 começam a chegar os italianos, e os Xokleng vão sendo expulsos das terras. Em meio a uma situação de disputas de terras, violência e insegurança, em 1856, o presidente da província escreve “a única maneira realmente eficaz seria obrigar estes assassinos e filhos de bárbaros a deixar a floresta, localizando-os em locais que não pudessem fugir” (Santos, 2007). Em 1868, os padres capuchinhos tentam iniciar um processo de catequese na região, e em 1885, um antigo missionário de aldeamentos indígenas do Paraná se estabelece em Santa Catarina. Simultaneamente “batedores do mato” tentavam aldear os índios.

As expedições de vingança ao interior do sertão para revidar ataques cometidos pelos indígenas eram conhecidas no Brasil desde os tempos coloniais. As colônias e o governo provincial logo começaram a organizar e remunerar grupos armados que adentravam na floresta com o intuito de dizimar os índios em seus acampamentos. A justificativa oficial era afugentar os indígenas “para longe dos lugares habitados”. As palavras “bugreiro”, “caçadores de índios”, “tropas” e “montarias” logo começaram a parecer nos documentos oficiais e no noticiário dos jornais (Santos, 1997:64).

Os relatos descritos por Santos (1997) são impressionantes e chocam pela riqueza de detalhes que refletem a violência vivida por estes grupos, e mais precisamente os Xokleng: foram assassinados, torturados, massacrados e tiveram suas crianças tiradas de suas famílias. Os relatos de violência repercutiram inclusive na imprensa internacional chamando a atenção de humanistas, intelectuais e políticos. Em Santa Catarina o debate se acentua em 1906, com a fundação da “Liga patriótica para a catequese dos silvícolas” que tinha o intuito de acabar com a violência contra os índios com o apoio destes humanistas. Nesse período inicia o processo de “pacificação dos Xokleng”, com o intuito de reservar uma área para os esses indígenas, punir as violências sofridas por esses grupos, e devolver as crianças indígenas que haviam sido raptadas.

No XVI Congresso de Americanistas em Viena (1908), foi apresentado pelo naturalista e etnógrafo tcheco, Albert Vojtech Fric, um extenso trabalho sobre as atrocidades que se praticavam contra os indígenas no sul do Brasil em nome da colonização e do “progresso”. A discussão se espalha no Brasil e em 1910, o governo republicano cria o SPI – Serviço de Proteção aos Índios.

Com a criação do SPI, muitas tentativas de contato foram realizadas sem o devido êxito, embates continuaram ocorrendo e os indígenas retornavam as matas. Em 1914, o SPI obteve sucesso na atração, constituindo o aldeamento do grupo Xokleng/Laklãnõ, no dia 22 de setembro. Esse dia fica marcado na história desse povo como o “Dia da Pacificação”¹⁹² - um processo que afetou drasticamente seus modos de viver, e a manutenção das suas práticas culturais¹⁹³.

¹⁹² No início do curso compreendi erroneamente que a “pacificação” era uma celebração entre este povo indígena. Mais tarde, com a convivência e as conversas com os acadêmicos e equipe do curso compreendo que é um marco histórico, todavia, remete a uma decisão – não sem conflitos – de “sair do mato”, ou seja, muitos acadêmicos Xokleng ainda tentam explicar: “*fomos nós que pacificamos os não-índios, eles que aprenderam a conviver conosco*”. Para mais dados sobre a “saída do mato” e uma interessante análise sobre “*tempo do mato*” e “*tempo fora do mato*”, ver Hoffmann, (2011).

¹⁹³ Sobre o processo histórico de contato entre os Xokleng e os colonizadores ver também: SANTOS, Silvío Coelho dos. Índios e brancos no Sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng. Porto Alegre: Movimento; Florianópolis: Edeme, 1973. 313p. E também Weber (2007), para dados sobre este processo e mais especificamente sobre os Xokleng de Ibirama, Santa Catarina.

A pacificação não acontece logo no primeiro contato amistoso entre o SPI e os Xokleng, em 22 de setembro de 1914, pois nessa época os indígenas ainda entravam em atrito com os moradores locais e eram então perseguidos pelos bugreiros. A pacificação foi uma ordem governamental que, por um lado, forçou os indígenas ao confinamento, e por outro, fez com que a população local se conformasse com a presença dos agentes do SPI¹⁹⁴.

Os Xokleng caminhavam em busca de caça – sua base alimentícia, sobretudo, anta e porcos selvagens. Eles precisavam se deslocar frequentemente em busca das caças, pois não praticavam agricultura. Conforme os relatórios de Hoerhann (2012), a pesca foi adotada pelos Xokleng, a partir de 1916, quando esses indígenas aprenderam tanto a apreciar o alimento, como o ato de pescar. Além disso, a festa de grande importância para o grupo – onde havia o rito de colocação dos botoques nos meninos; e as meninas eram tatuadas no joelho esquerdo – não durou mais de cinco anos após o contato. A referência da festa desapareceu dos relatórios de Hoerhann a partir de 1918.

Devido ao seu enfeite labial que os indígenas foram batizados de Botocudos pelos primeiros desbravadores das matas. Um enfeite pontiagudo espetado no lábio inferior, diferente de outras comunidades denominadas botocudas, cujo adorno é em forma de “prato”, fixado de maneira diversa desses indígenas. O botoque ou furo labial que era utilizado apenas pelos membros do sexo masculino da comunidade a partir dos três anos de vida. O enfeite peculiar dos Xokleng é um dos traços que os diferenciam dos Kaingang, conforme a carta de Hoerhann ao etnólogo Nimuendajú:

Existe na lingua dêles, o termo “cóin-ngáng”, que como meu prezadissimo Amigo, sábe, significa: macho. Isso factó, HOMEM, tambem, é: “cóingngáng”. E, daí... –humanum est! – como todos os machos, pretenciosissima e invariavelmente, sempre, á sí, arrogam o direito exclusivo, de ser “Gente”, bastas vêzes, - em meio

¹⁹⁴ LIMA e HOERHANN. 2012. O serviço de proteção aos índios e a Desintegração cultural dos Xokleng (1927 – 1954). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de Doutorado.

das conversações – surge a palavra “cóingngáng”, com essa acepção. Seria absurdo, porém, afirmar que a autodenominação da tribo, seja: “cóingngáng”. Continúa, pois, ainda de pé, momentosa questão: Como deve ser chamada esta tribo? “Ciêntistas”, houve que – não sem algum acerto – denominaram-na de: “Kaingang”. Pela língua, -- não há a menor duvida – éstas duas tribus, são parentes mui próximas. Mas... (si não existisse o “mas”) – além de muchissimas otras cositas mas - Kaingang não tem beijo furado; não usou e não usa o chamado “botoque”. Mais do que isso: despreza, como vis, os bárbaros, déssa marca... Não se tinham – absolutamente – em conta de parentes, e guerream-se, sempre que se encontravam. (Isto verificamos, tanto de um, como de outro lado)¹⁹⁵.

Outro fato importante que afetou (e ainda afeta) a vida destes grupos, foi o impacto com a construção da Barragem Norte¹⁹⁶. Além da perda de terras agricultáveis que representavam 95% da área fértil da TI com o represamento do rio, tiveram, mais uma vez, a intervenção direta em sua organização social com a realocação de famílias para regiões mais altas da TI Ibirama (como se chamava anteriormente a TI Lakãñõ). Além disso, a chegada de trabalhadores de diferentes regiões do país

¹⁹⁵ HOERHANN. Eduardo. [carta] 1933, Ibirama. [para] NIMUENDAJÚ, Curt. Belém do Pará. 7f. Aspectos culturais dos Xokleng. IN: LIMA, e HOERHANN, 2012.

¹⁹⁶ A partir dos anos 70, a TI Ibirama sofreu outra grande transformação com a construção da Barragem Norte, que represou o rio Hercílio junto à sua divisa sudeste, com o objetivo de conter as enchentes nas cidades industriais do baixo vale do Itajaí, como Blumenau. O lago de contenção formado inundou cerca de 900 hectares das terras mais planas e agricultáveis da TI. Com a inundação, os Xokleng tiveram de se mudar para as partes altas da TI, onde a mata era virgem e de onde não sabiam tirar o sustento. Intensificou-se a partir daí a exploração da madeira. A TI foi loteada entre famílias nucleares em "frentes" de exploração delimitadas. A comercialização da madeira privilegiou os comerciantes locais e vários funcionários da Funai, além dos Kaingang e mestiços Kaingang-brancos. Somente em 1997 a Funai organizou uma equipe interdisciplinar para recuperar as áreas invadidas por madeiras e estudar a possibilidade da redefinição dos limites da TI. A tensão no local ainda é grande e exige a presença de autoridades para intermediar os conflitos entre madeireiros, índios e colonos (Fonte: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xokleng/974>).

modificou o fluxo populacional na região, resultando novamente em casamentos interétnicos (com não índios e com outros grupos indígenas): “*por volta de 1950, Hoerhann trouxe famílias da etnia Guarani e instalou-as na parte alta da TI Ibirama (...) Seus descendentes ainda ocupam uma pequena área nessa localidade, conhecida hoje como aldeia Bugio*” (Weber, 2007). Na década de 1920, os Xokleng são aldeados na área do Plate/Itajaí do Norte, local onde localizava-se o “posto de atração”. Em 1965, tem garantida a terra em nome do órgão de assistência, como representante legal da “tribo Botocudos” (Santos, 1973).

O século XIX é marcado pela importância atribuída às terras agricultáveis, e aos indígenas – como empecilhos ao progresso e utilização das mesmas. Os *tapuia* – nome dado aos índios de origem não Tupi, no caso, os Xokleng ou *botocudos* que viviam no leste do Estado de Santa Catarina, deveriam ser eliminados. Para o Império Brasileiro, os indígenas da costa, como os Guarani, já estavam extintos ou integrados, apareciam apenas na literatura, poesia e na arte brasileira, como uma autoimagem do Brasil (Brighenti, 2010, p.174).

Os dados etnográficos dos séculos anteriores tornam invisível a presença dos grupos Guarani da costa, que teriam sido dizimados, misturados à sociedade, ou que haviam se refugiado rumo ao interior do Estado.

A literatura etnográfica e histórica farta no século XVI com relação aos índios na costa atlântica, mesmo de um século após a conquista, contribui com seu silêncio sobre os povos remanescentes do litoral, para a divulgação da seguinte crença: todos os índios da costa brasileira teriam desaparecido – dizimados ou misturados à população branca ou refugiando-se para o interior. Assim teria se garantido a posse do território costeiro à nova sociedade dominante (Ladeira, 1992, p.58).

Os registros etnográficos de cronistas e viajantes dos séculos XVI ao XVIII são realmente extensos sobre a presença guarani, principalmente sobre a chegada dos colonizadores no litoral Catarinense e suas experiências com os índios. Desde **Gonneville** - francês que em 1504 aportou em São Francisco do Sul – que permaneceu entre os carijós durante algum tempo; **Aleixo Garcia** - português que naufragou na ilha de Santa Catarina em 1516, e viveu muitos anos com os mesmos indígenas, sendo levado por eles até os Andes pelo Caminho do

Peabiru¹⁹⁷; **Alvar Nunez Cabeza de Vaca**, que em 1541 chegou na ilha de Santa Catarina e permaneceu entre os guarani realizando expedições rumo ao caminho do Peabiru; **Ulrich Schmidl** – alemão que em 1522 e 1553 que segue o caminho do Peabiru, de assunção à São Vicente/SP, descendo para o sul, chegando ao município de Barra Velha/SC; em 1549, **Hans Staden**, outro alemão que chega ao litoral e vive com os guarani.

Hans Staden, em 1982, conta que após alguns anos que havia chegado à ilha de Santa Catarina e vivido com esses grupos, percebe um deslocamento para outros lugares fora do litoral. Isso reflete o movimento instaurado pelos grupos que habitavam a costa catarinense para outras áreas longe da presença estrangeira¹⁹⁸. O litoral catarinense, local de intensa presença indígena, começa então a ser retratado como “vazio”. As cidades catarinenses de Florianópolis, São Francisco do Sul e Laguna – pontos estratégicos de acesso aos portugueses ao sul do país – são marcadas pela chegada dos açorianos e pela “invisibilidade” dos grupos guarani que seguem rumo a outras localidades.

Este fato é descrito ao tratar dos habitantes do litoral Catarinense, os Carijós¹⁹⁹, que fugiram dos maus tratos dos Tupi e Portugueses (Taunay, 1930, p.14 apud Brighenti, 2010, p.97). Estas estratégias de fuga e resistência podem ser as causas da invisibilidade dos grupos Guarani no litoral Catarinense, marcando a indefinição de terras destinadas à eles, a partir do século XIX. Silvio Coelho dos Santos nos traz alguns registros:

Os Guarani estão dispersos em pequenos grupos por vários postos indígenas e, também, por núcleos urbanos. (...) os grupos desassistidos pelo órgão oficial não tem aldeamentos permanentes. Perambulado de um lugar para outro, esses grupos ora estão na periferia de Porto Alegre, ora nas vizinhanças de Florianópolis ou Curitiba.

Ainda nos relatos de Santos (1975), o chefe de posto explica o “jeito Guarani”:

¹⁹⁷ Bond, Rosana (2009; 2012), sobre a “Saga do caminho do Peabiru”.

¹⁹⁸ Apud Darella (1999).

¹⁹⁹ Diversos trabalhos tratam da presença dos Carijós, ancestrais dos grupos Guarani que habitavam o litoral catarinense: Bond (2009; 2012); Ladeira (1992), Darella (1999), entre outros.

“(…) os Guarani não usam muito o posto. Ficam sempre localizados no fundo de uma sede para vender algum balaio. Ali fazem uma rocinha, caçam, uma vez ou outra aparecem na sede para vender algum balaio. E quando a gente menos espera desaparecem...”

Essa situação particular dos grupos Guarani, leva-os a viver como verdadeiros marginais dentro das áreas indígenas, de acordo com o autor:

(...) devido às disputas tribais responsáveis pelo desenvolvimento de estereótipos que um grupo tribal tem sobre o outro, os Guarani são muitas vezes, identificados como intrusos, ou apontados como índios diferentes, que não se entende (Santos, 1975, p.24).

Os grupos Guarani – diferentemente dos grupos Xokleng e Kaingang – estão em constante migração e não se fixam por muito tempo em um mesmo local. Sua subsistência é obtida pelo fabrico de peças de artesanatos; pequena agricultura de milho, feijão, batata, abóbora e amendoim; caça e coleta, e venda de sua força de trabalho para trabalhos agrícolas. Ao contrário dos Kaingang, que tem nítida consciência do território que ocupavam, devido a isso, reclamam ações governamentais para lhes garantir o domínio de certas áreas de terra²⁰⁰. Além disso, como possuíam hábitos agrícolas, lidaram de forma mais amena com a sedentarização, do que os grupos Xokleng que viviam especialmente da caça (Santos, 1975, p.86).

Os Xokleng viviam também dispersos, mas a maioria dos sobreviventes acomodou-se às

²⁰⁰ Destaco que os relatos de Silvio Coelho devem ser analisados dentro de seu contexto histórico, todavia, os grupos Guarani possuíam e possuem nítida consciência sobre seu território. De todo modo, essa noção de território está além de fronteiras impostas pela criação dos Estados nacionais, mas sim territórios demarcados pela circulação e transito de parentes, locais de plantio, cemitérios, e principalmente locais referenciados através de aspectos que remetem a cosmologia do grupo.

condições de vida impostas pelo convívio com os brancos e passou a escamotear sua origem. Geralmente esses sobreviventes não recordam da vida tribal, e como índios, somente tiveram experiências negativas, todas decorrentes da caracterização estereotipada que corre no interior da região sul: “o índio é ser inferior” (Santos, 1975).

Como “perambulavam” nas proximidades de centros urbanos e adjacências, os Guarani foram, em muitos casos, considerados integrados a sociedade. Enquanto percebia-se necessário reservar um espaço mínimo de terra para os Xokleng e Kaingang – liberando os demais espaços produtivos para os colonos e imigrantes – para os grupos Guarani, não se procedeu do mesmo modo.

Percebemos, portanto, estratégias distintas entre os grupos Jê e Tupi, durante o processo de ocupação das Terras no sul do País. Os Xokleng e Kaingang, que enfrentaram os imigrantes e colonizadores, lutaram para manterem-se *isolados*, chamados, inclusive, de “índios brabos”. Diante dos dados etnográficos e relatos históricos, foram os que “deram mais trabalho” para serem “pacificados”. Todavia, após a pacificação destes grupos, a garantia de reservas de espaços mínimos para que desenvolvessem práticas agrícolas, inicia-se o processo escolar desses grupos, que possuem um histórico de escolarização anterior aos grupos Guarani.

(...) os Xokleng saíam para os pinheirais durante alguns meses, mas depois retornavam ao posto. Seus filhos eram educados em língua portuguesa e não eram estimulados a seguir os hábitos culturais praticados por seus pais na época anterior ao SPI. Eles permaneciam todo o tempo nos limites do Poinduca e aprendiam as técnicas agrícolas e sobre a criação de reses. Existem referências sobre a construção de uma escola, batizada de Escola Básica Getúlio Vargas, a partir de 1940. Lá as crianças, a maior parte indígenas, estudavam diversas disciplinas, as quais também eram ensinadas em escolas comuns espalhadas pelo país – as crianças indígenas aprendiam a ler e escrever em português, tinham aulas sobre civismo, faziam exercícios ginásticos e militares etc.. (Lima, e Hoerhann, 2012).

Por outro lado, os grupos Guarani, que se deslocavam entre Brasil, Argentina, Paraguai, Bolívia, não eram considerados entraves ao desenvolvimento do país. Quando retornam ao litoral catarinense, após refugiarem-se dos colonizadores e órgãos de tutela, percebem que a garantia de terras seria necessário para sua sobrevivência, pois a convivência em terras de outros grupos era extremamente difícil²⁰¹.

Apenas no século XX, mais precisamente em 1999, que os alguns grupos Guarani conseguem terras no Estado de Santa Catarina: a reserva indígena *Marangatu*, município de Imaruí (adquirida a partir do convênio entre o gasoduto Brasil-Bolívia, como medida mitigadora), e em 1995 a identificação e posterior homologação e demarcação de fato em 2003, com 59 hectares, em Biguaçu – Terra Indígena *Mbiguaçu* (Brighenti, 2010).

Além da posse de terra tardia, os Guarani, invés de “bater de frente” com os órgãos tutelares – como fizeram seus inimigos históricos, os Kaingang e Xokleng – preferiam se afastar do “mundo dos brancos”, e isso se deu também nos processos de escolarização destes grupos. Os grupos Guarani, no sul do país, em sua maioria, aceitam a presença das escolas nas aldeias indígenas muito recentemente, em detrimento dos Kaingang e Xokleng.

²⁰¹ Descreverei relatos de acadêmicos Guarani que, ao revisitar a memória, se lembram de quando conviviam em Terras Indígenas Kaingang ou Xokleng.

CAPÍTULO IV: CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO: OS TEMPOS DO CURSO E OS ESTUDANTES DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA

IV.I Os *Tempos* do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica

As primeiras etapas do curso iniciaram em fevereiro²⁰² e maio²⁰³ de 2011. Em agosto do mesmo ano inicio minha pesquisa²⁰⁴. Neste momento, a turma Xokleng assistia aulas presenciais no município de José Boiteux, no oeste de Santa Catarina²⁰⁵, enquanto os demais grupos, Guarani e Kaingang, estudavam na ilha de Florianópolis. Durante a quarta etapa²⁰⁶, as três turmas estão reunidas em aulas presenciais em Florianópolis.

As etapas presenciais – *tempo-universidade* – são momentos de aula na Universidade que duram em média duas a três semanas com pequenas variações. Já o *tempo- comunidade* são momentos em que os acadêmicos indígenas retornam às suas respectivas aldeias e atividades.

Na maioria dos momentos *tempo-comunidade*, os acadêmicos levam trabalhos a serem desenvolvidos e apresentados na etapa presencial seguinte. Os calendários das etapas eram construídos após a finalização de cada etapa, em reuniões de avaliações e planejamentos. Todavia, por solicitação dos acadêmicos indígenas – que sofriam pressões devido às suas atividades como docentes nas escolas indígenas – são organizados anualmente, sujeitos a alterações.

Quando inicio minha pesquisa de campo, a quarta etapa estava prevista para ser sediada na Universidade Federal de Santa Catarina, entretanto, foi realizada em um hotel²⁰⁷, pois inicialmente não haviam salas adequadas, e as negociações para conseguir um espaço em sua estrutura administrativa não é tarefa fácil. Após dois anos do início do

²⁰² Dos dias 14 a 28 de fevereiro.

²⁰³ Dos dias 9 a 16 de maio.

²⁰⁴ Terceira etapa inicia dia 22 de agosto até dia 6 de setembro de 2011.

²⁰⁵ As atividades desenvolvidas em José Boiteux aconteceram por solicitação das lideranças e acadêmicos Xokleng, para atender demandas das comunidades tanto no que tange a aprendizagem dos processos eleitorais. Nas avaliações os resultados desta etapa foram considerados positivos.

²⁰⁶ Dos dias 17 de novembro a 7 de dezembro de 2011.

²⁰⁷ As etapas de agosto/setembro e novembro/dezembro de 2011.

curso, ainda não existe um espaço próprio para a Licenciatura Intercultural. Importante ressaltar as incertezas que pairam sobre o curso, desde locais em que serão sediadas as etapas seguintes, alojamentos, e por fim, se a Licenciatura Intercultural tornar-se-á um curso regular, oferecido anualmente.

As etapas presenciais inicialmente aconteceram no hotel onde os acadêmicos estavam hospedados, na etapa seguinte, foi sediado nas estruturas de um prédio que acabara de ser construído no Centro de Educação da UFSC. Esse momento durou apenas uma etapa e, novamente, o curso foi deslocado para o centro de Filosofia e Ciências Humanas, devido às férias escolares da Universidade. Na etapa seguinte, após algumas negociações, ocorreu no Centro de Física e Matemática. Mais adiante, no primeiro semestre de 2013, tomou posse das estruturas improvisadas do Restaurante Universitário da UFSC. No segundo semestre de 2013, as aulas ocorrem novamente nas férias escolares, momento que as turmas podem utilizar o espaço do Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

Após um ano do início do curso houve eleições para Reitoria, durante esse processo, as candidatas ao cargo, foram pessoalmente conversar com os acadêmicos do curso de Licenciatura Indígena. Nestes momentos, elas ouviram os estudantes, que puderam falar das suas necessidades, das dificuldades de infraestrutura e da falta de apoio da Universidade. Ambas esclareceram suas propostas e comprometeram-se com o curso e com os acadêmicos indígenas.

A itinerância do curso é uma característica central, além das constantes mudanças de prédios, salas de aula, os períodos das etapas são bastante variados. Em alguns momentos coincidem com férias escolares e em muitos não, estimulando, portanto, os encontros e diálogos com os estudantes não indígenas.

Muitos são os momentos que os acadêmicos indígenas podem entrar em contato com esse universo distinto, que se traduz a Universidade para muitos deles: a fila enorme do Restaurante Universitário (RU) que os assusta; as atividades musicais e as rodas de capoeira que encantam os acadêmicos indígenas às quartas feiras, no “Projeto 12:30”²⁰⁸; os eventos sediados pela Universidade – como a SEPEX (semana de pesquisa e extensão) – quando os indígenas entram

²⁰⁸ O “Projeto 12:30” é um evento que acontece todas as quartas feiras na UFSC, e tem como foco apresentações artísticas e musicais sediadas na “concha acústica”, localizada no pátio central da Universidade.

em contato com os núcleos da universidade e pesquisas em desenvolvimento²⁰⁹. Enfim, foram diversos momentos de encontros, troca de saberes e também de estranhamentos – como os acadêmicos Guarani, que achavam de uma intensidade singular, o barulho das conversas no RU e em outros locais da Universidade.

Foram momentos (e ainda são) em que os acadêmicos indígenas refletiam sobre o modo de pensar e agir dos não indígenas, e aos poucos formavam parte do cenário da UFSC: cada grupo selecionava sua árvore preferida e lá sentavam para descansar nos intervalos das aulas, fumar um *petyngua* (cachimbo) – no caso dos Guarani – e conversar. Aos poucos as pessoas iam chegando, perguntavam se podiam sentar e começavam a fazer perguntas que eram em sua maioria, respondidas com simpáticas risadas.

Figura 8: Acadêmicos (as) Guarani durante os *tempos* Universidade.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012 e 2013.

Ao passo que se acostumaram – de certo modo – ao espaço acadêmico, ressaltaram que as etapas ocorridas no hotel, contemplaram aspectos importantes: podiam assistir as aulas no mesmo local que iriam

²⁰⁹ Na última SEPEX, realizada em outubro de 2013, foi criado um estande para a Licenciatura Intercultural, onde os acadêmicos indígenas puderam expor seus trabalhos em andamento e permitir a visibilidade do curso à comunidade acadêmica e em geral.

pernoitar, acordavam mais tarde, não havia trânsito e, além disso, as crianças tinham bastante espaço para brincar, com direito a parquinho e praia.

As crianças eram levadas a cada etapa e assistiam às aulas junto com suas mães, transitavam pelo espaço escolar, e aos poucos, foram crescendo na Universidade. Eram cuidadas pelos irmãos e irmãs mais velhos, ou por “cuidadoras” – geralmente mulheres, e parentes próximos – que eram trazidas para etapa, junto com a mãe da criança. As cuidadoras ficavam com as crianças, brincavam, davam comida, e quando o choro não cessava, levavam-nas às suas mães.

Figura 09: As *Kyringue* - crianças Guarani - em sala de aula na Universidade.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

Outro aspecto interessante é que a quantidade de crianças aumentou significativamente durante as etapas, além disso, muitas engravidaram, tiveram seus filhos e algumas tiraram uma etapa de licença maternidade, mas mesmo assim, não desistiram do curso. Na universidade, os acadêmicos indígenas “reproduziam”, de certo modo, o jeito de cuidar das comunidades indígenas: todos olhavam as crianças, muitos colegas de sala ajudavam as mães carregando seus filhos no colo, empurrando carrinho e cuidando para que nada acontecesse às crianças, enfatizando a coletividade na criação das crianças. Uma das acadêmicas Kaingang fez recuperação à noite com a filha no colo; outra assistia aula enquanto seu bebê ficava com o marido (trazido como “cuidador”); às vezes a

família vinha completa: com todos os filhos e filhas. Os esforços incluíam todos os parentes próximos, que percebiam a formação das mães, como algo muito importante.

Durante as etapas presenciais ou *tempo-universidade*, os acadêmicos indígenas esforçam-se para experienciar uma rotina que não faz parte do cotidiano das aldeias. Muitos nunca sequer tinham andado de elevador. Como descrito anteriormente, a itinerância do curso é uma característica central, e isso se dá também nos locais onde os acadêmicos indígenas se hospedam. O *tempo-universidade* se traduz também, por um tempo de vivenciar os bairros de Florianópolis, suas características e as peculiaridades de cada hotel. Exemplo disso foi quando os acadêmicos hospedaram-se em um hotel com a estrutura de um prédio. Uma das estudantes Guarani nunca tinha andado de elevador e não quis enfrentar esse medo, pediu para trocar de quarto para que pudesse subir pelas escadas. Apesar desse incômodo, ficou deslumbrada com a praia que se localizava nas proximidades.

Outro episódio interessante foi sobre o hábito Guarani de fumar seu *petyngua* antes de dormir. Como a estrutura é de apartamentos verticais, sem área externa que se sentissem à vontade para tal, fumaram dentro do quarto com a janela aberta. Tamanho foi o susto quando o alarme de incêndio disparou.

Figura 10: *Tempo* Universidade: hospedagem na praia de Canasvieiras.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

O *tempo universidade*, também é o tempo de conhecer a ilha de Florianópolis e vivenciar as distintas experiências que ocorreram de norte a sul da ilha: hotéis e bairros distintos, praias, amigos que moram nas proximidades. Tudo é novidade. Para experienciar as novidades, a turma Guarani – que possui estudantes que vivem nas aldeias mais próximas da ilha – trazem seus filhos e parentes para passar os fins de semana e até mesmo para as atividades do curso, que incluem viagens de campo a locais próximos. Esse *tempo universidade* também é um momento de “choque cultural” com a realidade da cidade, como um evento de greve quando um ônibus foi incendiado ao lado do hotel em que estavam alojados – ficaram chocados com a cena. Por outro lado, tomaram parte de uma grande mobilização que tomou conta das ruas do país em apoio aos grupos Guarani kaiowá – saíram de ônibus de linha da universidade, e em grandes grupos se dirigiram rumo ao centro da cidade com faixas e placas em solidariedade aos *parentes*.

Figura 11: Acadêmicos Indígenas em manifestação de solidariedade aos Guarani Kaiowá.



Fotografia: arquivo Licenciatura Indígena, 2013.

Figura 12: Acadêmicos Indígenas em manifestação de solidariedade aos Guarani Kaiowá.



Fotografia: arquivo Licenciatura Indígena, 2013.

Figura 13: Acadêmicos Indígenas e professores do curso em manifestação de solidariedade aos Guarani Kaiowá.



Fotografia: Clarissa Melo, 2013.

Outros eventos também serviram de *trocas culturais*, de experiências, aprendizados e interação entre os grupos indígenas, como as cerimônias Guarani – que foram realizadas durante as etapas presenciais na ilha de Florianópolis. Uma acadêmica Xokleng, que participou, conta que gostou bastante do ritual e que foi uma oportunidade para conhecer mais a cultura Guarani. Disse que aprendeu a “*falar mais baixo como os Guarani*”.

Figura 14: Acadêmica Xokleng Laklãnõ em Cerimônia Guarani na ilha de Florianópolis.



Fotografia: Clarissa Melo, 2013.

Ela explicou sobre a diferença entre os Guarani e Xokleng que vão além do tom de voz e comentou sobre a situação de seu povo que não pode mais realizar seus rituais, fazer as “marcas” nas pernas da mulher (ritual que indica a qual metade a mulher pertence), nem mesmo o “furo labial”, o *botoque*.

Essa cerimônia causou certo impacto nos parentes Xokleng e Kaingang, e alguns demonstraram constrangimento em ver seus “colegas” participando do evento. Todavia, quase um ano depois, alguns acadêmicos Xokleng convidaram alguns estudantes Guarani – que são também lideranças espirituais – para realizarem uma cerimônia na aldeia Barragem, na Terra Indígena Xokleng (oeste de Santa Catarina) – um acontecimento histórico que contou com a presença dos mais velhos da aldeia²¹⁰.

²¹⁰ Esse evento foi organizado pelos acadêmicos Xokleng Laklãnõ do curso, que estavam “preocupados” em “praticar a cultura”, “assim como os Guarani”. Nesse sentido, organizaram com os mais velhos e com toda a comunidade uma recepção aos Guarani e demais participantes. A participação de não indígenas foi permitida, e os professores do curso foram convidados para a cerimônia.



Cerimônia Tradicional - Laklãnõ/Guarani

[← Eventos](#)
[Talvez ▾](#)

📅 Sábado, 23 de novembro de 2013

🕒 16:00

📍 Aldeia Barragem, Terra Indígena Laklãnõ

☰ CONVITE

📄 Descrição

Cerimônia Tradicional

Nesse dia será firmada a aliança espiritual entre os Laklãnõ e os Guarani para podermos compartilhar os nossos conhecimentos e tradições, o Grande Karáí Geraldo Moreira estará conduzindo a cerimônia com seu rezo, canto e tradição. Será um momento único e muito importante para nós povos indígenas aqui do Sul. A família Guarani também estará presente e se Ággilênê permitir a ilustre presença de Alcindo Werá Tupã.

- Anciões e sábios Laklãnõ também estarão compartilhando da mesma força.

horário: 18:00 horas.
Local: Aldeia Barragem.
Data: 23/11/2013

211

²¹¹ Página do evento criado no Facebook.

É possível perceber que esse *tempo universidade* é um tempo de exigência física, emocional, mas também de muitos aprendizados e reflexões sobre as experiências vividas. Experiências que provocam mudanças em cada um deles: uma nova maneira de pensar, de agir, de se organizar politicamente²¹².

Ao final de cada etapa presencial, do *tempo universidade* e de todas as vivências intrínsecas a ele, os estudantes retornam às suas aldeias, mas antes disso, são solicitados a avaliar o período em que passaram na cidade. Para este fim, os acadêmicos recebem folhas de avaliação, onde podem expressar suas opiniões sobre os mais diversos assuntos: desde infraestrutura, avaliação da equipe da coordenação, professores responsáveis pelas disciplinas, relação com as turmas e uma auto-avaliação de seu desempenho acadêmico. Cada turma é composta por dois representantes discentes que participam das reuniões de avaliação e planejamento das etapas, que ocorrem nos intervalos entre uma etapa e outra. Em inúmeras ocasiões os acadêmicos solicitam à coordenação um período para que possam discutir os assuntos mais diversos entre eles. Separam-se por povo indígena e muitas vezes passam horas resolvendo assuntos que dizem respeito aos acadêmicos: as faltas de alguns, problemas com uso de bebidas, doenças ou outras enfermidades que afligem uns e outros, ou seja, algo que acontece com um acadêmico na universidade é geralmente tratados pelo coletivo. O modo como se organizam e resolvem os assuntos nas comunidades indígenas – a estrutura hierárquica e organização política – se mantém na universidade.

Além dos processos de avaliação do curso, existem outras organizações necessárias a sua efetiva realização, que são feitas em parceria com outras instituições: os custos de hospedagem, alimentação e deslocamento são provenientes dos recursos provenientes do curso, todavia, a responsabilidade pelo transporte e deslocamento entre aldeias e hotel são da FUNAI²¹³. As hospedagens também são frequentemente alteradas, a depender da licitação para um valor reduzido nas diárias dos

²¹² Os estudantes fortalecem a participação nos movimentos de estudantes, encontros e seminários que acontecem na universidade e em outras universidades. Exemplo disso foi o encontro de estudantes indígenas que ocorreu na UFSCar e contou com a presença dos acadêmicos Xokleng Laklãnô da UFSC em sua maioria.

²¹³ Conforme estabelecido no termo de cooperação assinado pelo presidente da FUNAI e reitor da UFSC, em maio de 2011.

hotéis²¹⁴. O curso possui também um colegiado integrado por professores, representantes discentes, pesquisadores, representantes de instituições parceiras, como FUNAI e a ABA, obedecendo à legislação da UFSC.

A coordenação do curso é composta por profissionais que trabalham ou já trabalharam e pesquisaram junto aos povos Guarani, Xokleng Laklãnõ e Kaingang. A equipe da coordenação conhece a maioria dos estudantes, já frequentaram suas aldeias e possuem estreita relação com os grupos indígenas. Talvez por este fato, se esforçam muito para atender as demandas dos acadêmicos indígenas, oferecer melhores condições, ofertando a cada etapa: cadernos, lápis, caneta, textos fotocopiados, garrafas de água à disposição, almoço, jantar e lanches matutinos e vespertinos. Durante as etapas nos hotéis, tiveram um laboratório com computadores e acesso à internet disponível.

Outro fator positivo e diferenciado foi o direito conquistado pelas acadêmicas indígenas de levarem seus filhos, assim como cuidadoras (os) para as auxiliarem durante as aulas²¹⁵. A equipe de professores (as) é alternada e submetida a novas configurações a depender da disciplina, e do Centro responsável pela área temática. Inicialmente privilegiou a participação de professores de outros Estados – como Bartolomeu Meliá – por já possuírem experiência junto a esses grupos indígenas. Posteriormente foram convidados docentes que atuavam na própria Universidade Federal de Santa Catarina. Nas habilitações em *Gestão Ambiental*, professores do curso de Engenharia, Cartografia e outros docentes foram convidados para ministrar

²¹⁴ Os acadêmicos se hospedaram durante duas etapas no Hotel Morro das pedras, sul da ilha; posteriormente em Canasvieiras, norte da ilha, durante duas etapas; novamente no sul da ilha, no Campeche, durante duas etapas, sendo que uma das etapas da turma Guarani ocorreu na aldeia de M'biguaçu, município de Biguaçu, grande Florianópolis; e uma etapa Xokleng, foi na aldeia, no município de José Boiteux, oeste de Santa Catarina.

²¹⁵ As mães indígenas que frequentam o curso conquistaram o direito de levar seus filhos e filhas para sala de aula. Algumas ficam com a criança no colo, outras trazem cuidadoras para auxiliá-las. Na etapa final de 2012, o marido de uma das acadêmicas Kaingang veio para cuidar do filho recém-nascido, enquanto sua esposa assistia às aulas do curso. Em outros casos, são filhas mais velhas, até mesmo parentes próximos. Interessante destacar que o número de crianças aumentou consideravelmente do início do curso até a atualidade, assim como o número de cuidadoras.

disciplinas específicas. Do mesmo modo, Estágio, Metodologia de Ensino, entre outras²¹⁶.

Se por um lado existem desafios e limites para a constituição de um curso diferenciado de fato, podemos destacar, por outro, que os estudantes indígenas têm acesso a diversos benefícios: hospedagem com café da manhã²¹⁷; passe gratuito do RU para almoço; lanche com frutas, bolachas e café; jantar, água, xerox, uso do telefone da secretaria do curso, entre outras coisas. Ao assistirem relatos sobre o curso de Licenciatura Intercultural Indígena no Amazonas (UFAM) e as condições e esforços necessários para realização do curso nas aldeias, ficaram impressionados.

Durante a etapa de novembro de 2012, a professora da UFAM – Fabiana Freitas Pinto – que também ministrava aulas para os *Mura* e, posteriormente, para os *Munduruku* e *Saterê-Mawé*²¹⁸ - atuou como docente na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, e proferiu uma palestra sobre sua experiência na UFAM. Ela relatou as dificuldades tanto para equipe de professores e coordenação quanto para os acadêmicos indígenas em fazer parte da licenciatura Intercultural: alguns dias de viagem, horas de barco, ônibus, caminhada, calor de 40 graus, pernilongos, alojamentos coletivos, cozinha coletiva, e muito esforço para realização das etapas nas aldeias. Uma situação diferente do sul do país – apesar dos congestionamentos durante a temporada de férias e dos altos valores da alimentação e hospedagem. Destaco a importância do esforço da equipe do curso de Licenciatura da UFSC em trazer pessoas de fora do Estado que puderam compartilhar outras experiências de realidades distintas, contribuindo para possibilidades de trocas e reflexões, pois o curso faz parte de um processo em construção e amadurecimento – desde metodologias, formas de avaliação, conteúdos entre outros.

Outro aspecto a ser ressaltado dentro do *tempo universidade*, são as Atividades Acadêmicas Científicas Culturais (AACCs) –

²¹⁶ Coloco em anexo a grade curricular do curso com as disciplinas e cargas horárias, assim como o Centro de ensino correspondente.

²¹⁷ Atualmente a coordenação aguarda o término da construção dos alojamentos da agronomia/UFSC.

²¹⁸ Em 2008, teve início a primeira turma do curso, com 60 alunos do povo *Mura*, no Município de Autazes/AM. Em 2011, houve a implantação de duas novas Turmas: uma com 47 alunos do povo *Munduruku*, no Município de Borba/AM, e outra com o povo *Saterê-Mawé*, no Município de Maués/AM, com 56 alunos (Fonte: PPP /UFAM, 2012).

momentos em que os estudantes indígenas participam de palestras, seminários, encontros, apresentações e atividades dentro e fora da Universidade. Foram inúmeras atividades, entre elas: a palestra com João Pacheco de Oliveira²¹⁹, Bartolomeu Meliá²²⁰; Seminários sobre experiências de outras Licenciaturas Indígenas²²¹, com sábios e sábias indígenas²²²; Atividade sobre “Terras Indígenas: Conflitos fundiários, jurídicos e ambientais” (TI Morro dos Cavalos - Palhoça/SC); Seminário sobre Licenciaturas Interculturais Indígenas no Amazonas²²³; palestra e debate sobre o contexto Guarani- Kaiowá no Mato Grosso do Sul²²⁴; Seminário sobre “a Política Indigenista sob o comando do agronegócio: E agora, Brasil²²⁵?”; apresentações dos acadêmicos – teatros, coral, danças; atividades de campo vinculadas às disciplinas – quando tivemos oportunidade de ir ao sítio de Ratonés, aos costões da praia da Daniela, à ilha do Campeche.

²¹⁹ A PEC Contra os Direitos Territoriais Indígenas, Quilombolas e Ambientais, em 4 de junho de 2012.

²²⁰ Conversa sobre a “Vivência com Povos Indígenas”, em um (1) de junho de 2012.

²²¹ Palestras e debate com os docentes Renato Athias (UFPE) e Rodrigo Grunewald (UFMG) sobre as licenciaturas indígenas dessas IFES (2011); Seminário sobre Licenciaturas Interculturais Indígenas no Amazonas; Seminário sobre Licenciaturas Interculturais Indígenas em Universidades Federais Brasileiras: Contextos e Perspectivas (28 e 29 de maio de 2013).

²²² Saberes Sobre a Terra - I Seminário Temático de Sábios Indígenas Guarani, Kaingang e Xokleng; Práticas e Saberes Medicinais (31 de maio de 2012) - II Seminário Temático de Sábios Indígenas Guarani, Kaingang e Xokleng (2013).

²²³ Ocorrido em 24 de novembro de 2012.

²²⁴ Em 22 de setembro de 2012.

²²⁵ Ocorrido em 2013.

Figura 15: Saberes sobre a Terra- Seminários Sábios Indígenas, UFSC.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

Figura 16: Palestra com Bartolomeu Meliá, junto ao ex-coordenador do curso, Valmir Muraro.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

Figura 17: Acadêmicos Guarani junto ao casal Wherá Tupã e Roda Poty Djá, na Ilha do Campeche, Florianópolis, SC.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

Figura 18: Saída de Campo: Costão da praia da Daniela; Sítio Saracura, em Ratonés, ambos em Florianópolis, SC.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica – como descrito anteriormente – é constituído por etapas presenciais – *tempo- universidade*, e etapas nas aldeias indígenas – *tempo-comunidade*. Durante o *tempo-comunidade*, os estudantes voltam as suas atividades cotidianas, aos seus trabalhos, realizados tanto nas comunidades quanto fora delas. Podemos dizer que a maioria dos acadêmicos das três turmas são professores indígenas, mas há uma parcela que não exerce a profissão, e que tem outros objetivos com o curso, que não é necessariamente atuar em sala de aula.

Alguns indígenas trabalham em outras atividades nas aldeias, como agentes indígenas de saúde (AIS) e saneamento (AIS), alguns ainda estão inseridos em projetos de sustentabilidade e outros projetos (associação de mulheres, de pais e professores) nas comunidades. Entre os Xokleng Laklãnõ, as atividades nas igrejas e preparação de eventos religiosos também exigem tempo e dedicação. Uma atividade que ocasionou algumas faltas pontuais nas etapas presenciais foi o envolvimento de acadêmicos do curso em atividades eleitorais, como campanhas políticas – como caso de estudantes Xokleng Laklãnõ e Kaingang que eram candidatos indígenas –, outros estudantes precisavam votar e não puderam comparecer às aulas. Além dessas atividades eventuais, quando retornam, esses acadêmicos devem dar conta das atividades familiares, se dedicar aos filhos – que algumas vezes não puderam acompanhar as etapas presenciais do curso. Muitas mulheres dedicam esse tempo às atividades da casa, que durante semanas foi deixada de lado. O retorno desses estudantes para suas aldeias não significa descanso, muitos voltam “a todo vapor” para sala de aula, aqueles que atuam como lideranças e caciques devem se inteirar de tudo que ocorreu em sua ausência e dedicar-se à comunidade, ou seja, se na universidade o dia a dia é exaustivo, recuperar as atividades que ficaram suspensas nas aldeias também não é tarefa fácil.

Quando voltam para suas casas após a etapa presencial, levam trabalhos de cada disciplina para serem desenvolvidos individualmente, em duplas ou em grupo. Essas etapas do *tempo-comunidade* foram sendo analisadas no decorrer do curso, e muitas transformações aconteceram neste processo. Uma delas tem a ver com o acompanhamento das atividades previstas para serem desenvolvidas e entregues no retorno destes estudantes à Universidade. Muitos materiais se perdiam, a maioria dos trabalhos não era realizada, e as justificativas eram as mais diversas.

Para muitos deles a rotina universitária de trabalhos para serem realizados em casa, não era habitual. Principalmente no caso dos acadêmicos Guarani, que tem um histórico mais recente de escolarização e poucos estudantes com outras graduações. Já entre os Xokleng Laklãnõ e Kaingang, muitos já cursaram outras graduações e estão mais habituados à rotina e disciplina acadêmica²²⁶.

A coordenação do curso refletiu sobre os motivos da falta de êxito nos trabalhos levados para suas casas. Muitos deles não lembravam o que havia sido pedido, voltavam sem as folhas do trabalho, alguns não conseguiam desenvolvê-lo, não compreendiam os enunciados, enfim, os “desencontros” eram os mais diversos. Além dos relatos dos estudantes indígenas, pude perceber em seus cotidianos nas aldeias, falta de tempo para dedicarem-se às tarefas exigidas pelo curso (como descrito acima). O cotidiano dos professores nas aldeias indígenas Guarani é intenso, além das aulas na escola indígena, eles são solicitados a todo o momento quando não indígenas aparecem nas aldeias, universidades que desejam conhecer as comunidades, instituições, ONG’s, além de pessoas com intuítos de desenvolver projetos e pesquisas, entre outros.

Desse modo, percebeu-se a necessidade de reduzir e transformar os trabalhos em algo interdisciplinar que pudesse articular as disciplinas entre si. Além disso, a equipe decidiu que o *tempo-comunidade* deveria ser acompanhado por uma pessoa que fosse as TÍ’s para tirar dúvidas e orientar nestas tarefas. Penso que este foi um fator positivo para os estudantes indígenas que puderam receber acompanhamento tutorial para desenvolver os trabalhos, concluindo com maior êxito sua entrega. Este acompanhamento foi efetivado nos sentido de apoiar pedagogicamente os estudantes indígenas visando um melhor aproveitamento das atividades propostas para o tempo comunidade. Posteriormente, além da efetiva entrega dos trabalhos solicitados, muitos professores indígenas passaram a associá-los à projetos desenvolvidos nas aldeias com estudantes do Ensino Médio²²⁷.

²²⁶ Esse dado sobre as trajetórias acadêmicas das turmas será demonstrado mais adiante por meio de gráficos.

²²⁷ Exemplo disso foi a exposição dos trabalhos dos estudantes (do ensino médio) na aldeia Morro dos Cavalos, realizada em 2012. Eunice Antunes, João Batista que atuavam como professores e Marcos Moreira (coordenador pedagógico) demonstraram como estavam utilizando os conhecimentos advindos da universidade, para trabalhar a Biodiversidade com seus alunos, montando maquetes que abordavam assuntos relacionados ao lixo. Além disso,

As idas a campo nas aldeias indígenas Guarani foram estimuladas ainda mais pela necessidade de uma atuação como orientadora destes acadêmicos no *tempo-comunidade*. Essa articulação me proporcionou um novo posicionamento dentro das aldeias, e também uma aproximação dos estudantes e das aldeias que não conhecia. Quando ouvi pela primeira vez a proposta levantada em uma reunião de planejamento no Museu Universitário, em 2012, não hesitei. Logo me ofereci para realizar o trabalho com a turma Guarani. Foi uma oportunidade duplamente interessante: por um lado orientar trabalhos junto aos meus interlocutores – os professores e estudantes indígenas – e ao mesmo tempo me colocar em uma posição dentro das aldeias indígenas que ultrapassasse os limites de pesquisadora. Senti-me útil, não estaria lá apenas para que me ensinassem, mas poderia também retribuir com outros tipos de conhecimentos, aqueles nos quais depositavam grande interesse. Percebi que durante as orientações, aprendia muito mais do que imaginara sobre o conhecimento e lógicas de pensamento Guarani²²⁸. Durante esse processo fui às aldeias de Mbiguaçu, Morro da Palha, Amaral, Morro dos Cavalos e Massiambu, todas localizadas na Grande Florianópolis, Santa Catarina.

IV.II Os Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklano e a Licenciatura indígena: Dados gerais das turmas

Os grupos são muito distintos entre si, fato que percebi em uma das primeiras observações em sala de aula, no curso de Licenciatura Intercultural indígena. Como exemplo, contarei meu estranhamento que ocorreu ainda em 2011, durante uma etapa sediada no Hotel, localizado no sul da ilha de Florianópolis. Nessa etapa, não fui autorizada – pela professora responsável em ministrar aulas para a turma Guarani – a assistir sua aula. Já que não poderia estar junto aos acadêmicos Guarani, pedi permissão para assistir aula em alguma outra turma.

Lembro-me do dia em que entrei em uma sala de aula Xokleng, foi neste momento que conheci o professor Valmir Pereira, antropólogo que trabalha com o povo Xokleng Laklanõ, e ministrava aulas da disciplina de *Organização Social*. Ao receber sua autorização e da turma

foi construído junto com os alunos, um mapa “cosmológico” guarani que mostrava os locais importantes na aldeia: os animais, à mata, as plantas importantes, a *opy*, entre outros elementos em destaque.

²²⁸ Abordarei sobre esse assunto na parte III, quando trato especificamente sobre os acadêmicos Guarani.

para entrar em sala, fui recebida com festa, muita conversa, me contavam sobre suas vidas, quem eram seus parentes, dentre muitas histórias. A primeira coisa que pensei foi: “puxa, com os Guarani levo meses para saber de uma história, e com ao Xokleng fiquei sabendo de quase tudo em uma aula!”. Além disso, a aula era um debate infundável. Outro aprendizado: discutir política com os Xokleng é algo interessante e ao mesmo tempo tenso: eles falam alto, gesticulam, brigam se apontam de dedos, e demonstram que tem sangue quente nas veias. Foi um dia intenso. Nas primeiras aulas com os estudantes Guarani o clima era o oposto: calmos, falavam baixo, respiravam e refletiam antes de falar, aos poucos vão se conhecendo e nos conhecendo.

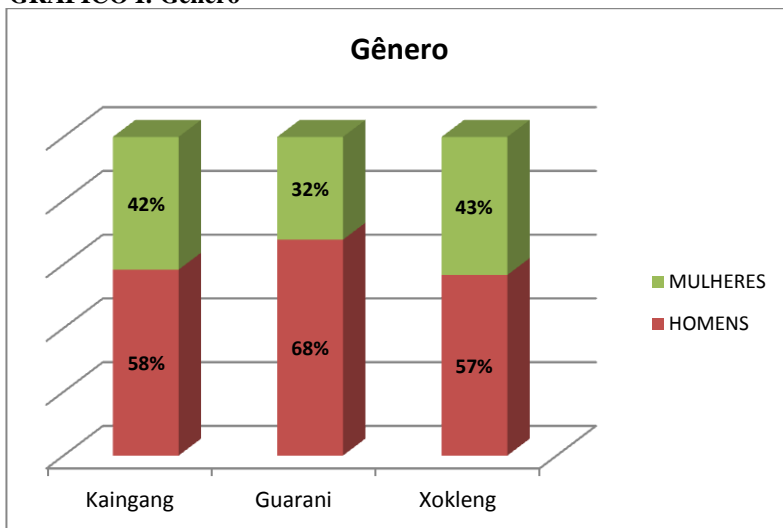
Todavia, além dos exemplos etnográficos que permitem visualizar, ou pelo menos criar uma imagem sobre esses acadêmicos indígenas, penso ser importante demonstrar o perfil das turmas. Sugiro que a partir do perfil das turmas conseguiremos suprir algumas demandas já apontadas por outros levantamentos e estudos sobre ensino superior indígena (LACED, 2007), no sentido de contribuir para a valorização das trajetórias escolares e experiências de vida destes sujeitos. Ressalto que as três turmas possuem diferenças monumentais. Essas diferenças têm origens diversas – como procurei mostrar no capítulo III – e acredito que a partir das somas de distintos fatores poderemos compreendê-las.

Observando as três turmas, percebemos que tanto os Kaingang quanto os Xokleng Laklãñõ possuem gerações escolarizadas, seus pais foram à escola, alguns tem avós que passaram pelo processo escolar. Já entre os acadêmicos Guarani, eles são a primeira geração, seus pais e avós não foram à escola, aspecto que por si só provoca diferenças na facilidade/dificuldade de enfrentar os “ritmos acadêmicos”.

Percebemos também que a grande parcela dos estudantes Guarani foi alfabetizada na língua indígena e apenas posteriormente aprendeu a língua portuguesa. São falantes da língua guarani, compreendem e escrevem, com apenas algumas exceções. Diferentemente das outras turmas, os acadêmicos Guarani não fizeram outros cursos de graduação. Com relação ao ensino fundamental e médio, há uma preferência em realizá-lo nas aldeias, entretanto, muitas não ofertavam estes ensinamentos em suas comunidades, fato que ocasionou a busca de estudo fora das aldeias. Fato distinto nas demais turmas Kaingang e Xokleng: muitos colocam os filhos fora da aldeia por acharem que o ensino dentro de suas respectivas comunidades é fraco ou inferior.

Para complementar as informações sobre o perfil dos acadêmicos indígenas, recorri a gráficos que podem nos ajudar a visualizar de maneira geral as três turmas²²⁹.

GRÁFICO I: Gênero



Se observarmos as três turmas, percebemos que o número de mulheres é reduzido em comparação ao número de homens, mas na turma Guarani, a presença feminina é a menor.

As turmas possuem lideranças femininas que estão à frente nas lutas políticas, são pesquisadoras da cultura indígena, mães, algumas avós, e a semelhança entre elas é que são lideranças Guarani, Xokleng e Kaingang.

Se por um lado é verdade que “*as atividades das mulheres mbya são orientadas basicamente, à criação de pessoas e cultivos, ao fazer crescer, ao cuidado, bem como a troca de produtos alimentares e de pessoas entre as parentelas*” (Heusi, 2011, p.188), por outro lado, quando falamos das mulheres indígenas como aquelas que se voltam ao

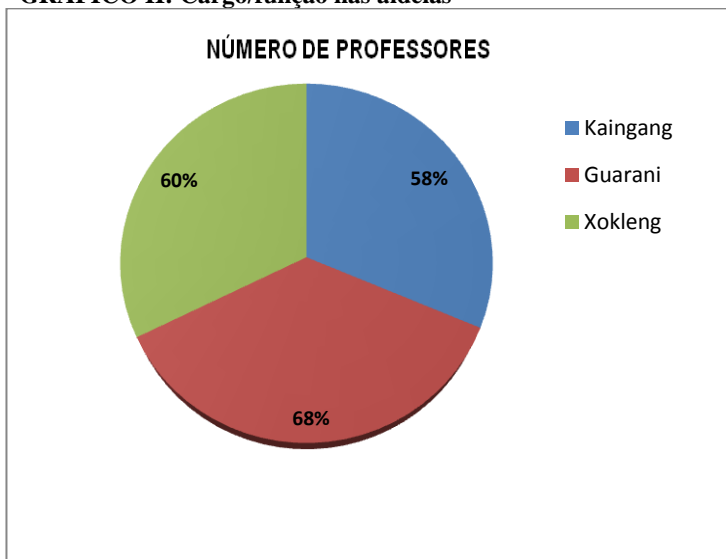
²²⁹ As análises foram realizadas a partir de dados dos questionários que elaborei com o intuito de utilizá-lo como instrumento para obter um panorama geral das três turmas. Este foi aplicado em 2012 e alguns em 2013. Neste período haviam 36 acadêmicos Kaingang; 31 Guarani e 30 Xokleng.

ambiente interno da aldeia, faz-se necessário enfatizar a qualidade decisória da mulher, que muitas vezes não é explícita. A mulher é aquela que observa, muitas vezes, não se pronuncia naquele determinado momento, mas é ela que aconselha, direciona, e na maioria dos casos, tem papel determinante nas decisões importantes. A mulher professora é uma liderança, reconhecida dentro do grupo, mas que enfrenta muitos obstáculos para chegar à vida acadêmica. Esses obstáculos variam, todavia, alguns deles se referem ao fato de que essas mulheres já são “detentoras de poder”, e como lideranças, aumentam ainda mais essa característica²³⁰.

Destaco a qualidade de liderança – *cunhá karai* – dessas mulheres, que enfrentam desafios que vão desde cuidados com os filhos, com a casa e com os companheiros, e ainda assim seguem em frente rumo à Universidade. Na atualidade, o ensino superior tem atraído cada vez mais as mulheres, que utilizam deste como estratégia para diversos fins que vão além de uma qualificação profissional²³¹.

²³⁰ Muitas etnografias tratam do poder inerente às mulheres indígenas, pela sua capacidade de gerar vida, de purificar-se mensalmente, sendo mais suscetível aos recados de “outros mundos”. Desse modo a mulher é privada de algumas atividades para que o cosmos possa se manter em equilíbrio. Tratarei sobre esse tema na parte III desta tese: “ser mulher indígena e ser acadêmica”.

²³¹ Um trabalho que investigou sobre o tema (Lasmar, 2009), mostrou que as mulheres do Alto Rio Negro percebiam a escola e o ensino superior como um mecanismo de se reposicionar entre seus parentes. A partir das regras de parentesco, a mulher consegue, mudando-se para cidade, trazer sua família, sua mãe, irmãs e demais parentes para viver junto dela, algo impensável diante das regras do Uaupés, onde ela, ao casar-se, deve se afastar dos parentes e viver com a família do marido e aprender a falar a língua dele, geralmente proveniente de outro grupo étnico.

GRÁFICO II: Cargo/função nas aldeias

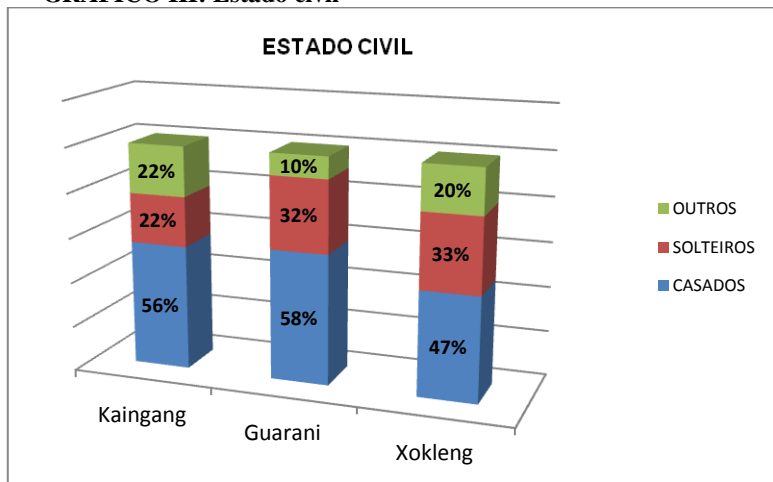
Outro dado interessante é que a maior parte destes acadêmicos são professores indígenas que atuam nas escolas de suas comunidades. Nota-se que o percentual de professores na turma é maior entre os Guarani. A maioria deles está dando continuidade a sua formação no Magistério.

Por outro lado, temos vários acadêmicos que não são professores, e alguns que não pretendem seguir a carreira, mas percebem a formação específica, como mais uma possibilidade de atuação dentro das comunidades indígenas. Este é outro aspecto variável, pois enquanto as turmas Guarani e Kaingang querem a formação principalmente para atuar dentro das escolas indígenas, a turma Xokleng enfatizou ao longo do processo, o desejo de trabalharem como professores em outras escolas, inclusive não indígenas.

Novamente, se reduzirmos um propósito a uma causa apenas, transformamos um dado complexo em uma relação causa- efeito. Deste modo, apesar do curso ser voltado à formação de professores, o interesse desses grupos é variável, e não pode ser traduzido como uma busca apenas por formação ou qualificação profissional. A universidade é uma porta de acesso aos saberes dos brancos, e também ao modo como pensam, como agem. São saberes com grandes capacidades e poderes, que “devem ser utilizados com cautela”. Vanderley, acadêmico Guarani

do curso, explica que “*devemos saber até onde podemos ir e quando temos que voltar*”. Nesse sentido, sabem que a universidade é fonte de prestígio, mas também de perigo – com a convivência com os não indígenas²³².

GRÁFICO III: Estado civil



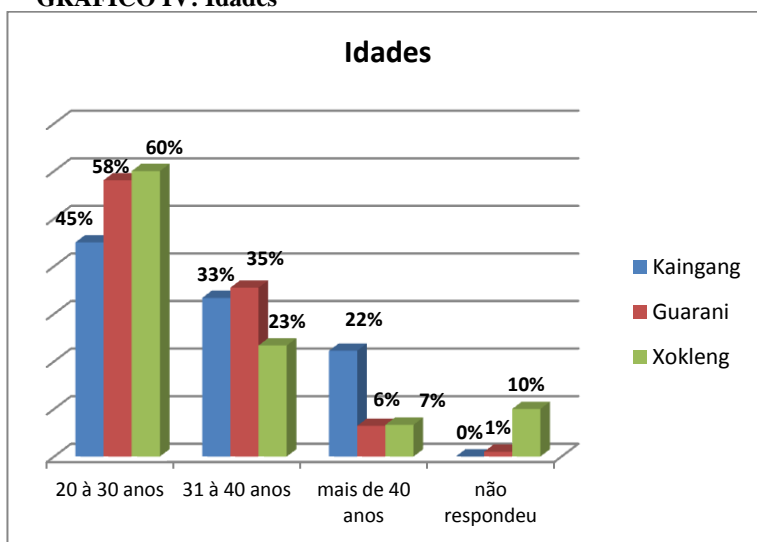
Como o objetivo desses gráficos é proporcionar uma aproximação aos acadêmicos indígenas, penso que cada informação é um pedaço que constituirá o perfil destes indígenas. A maior parte dos Guarani e Kaingang é casada (56% e 58%). O termo “outros”, responderam aqueles que estão separados (as) ou divorciados (as). Cabe ressaltar a importância da família para os grupos indígenas, pois este é um fator que sobressai após alguns dias na universidade. Muitos reclamam de saudade dos familiares, dos filhos e dos respectivos companheiros e companheiras. Durante o curso de Licenciatura Intercultural, observamos alguns rearranjos matrimoniais, muitos casais se formaram no curso, e outros ainda no Magistério específico. Todavia, apenas alguns acadêmicos estudam junto com seus respectivos cônjuges, a maioria deles fica nas aldeias aguardando o retorno dos estudantes indígenas, e os que moram nas aldeias mais próximas – como o caso dos grupos Guarani – aparecem de vez em quando em algumas atividades do curso. Quando o companheiro (a) não aparece, manda um filho (a) para

²³² Retomarei esses aspectos ao tratar dos acadêmicos Guarani.

acompanhar alguma atividade, e nas apresentações dos trabalhos acadêmicos.

Nos debates sobre ensino superior indígena, os acadêmicos indígenas destacam a necessidade de refletir sobre políticas públicas que beneficiem coletividades e não apenas indivíduos, apenas deste modo teríamos uma política voltada aos indígenas – que levassem em conta as especificidades culturais desses povos culturalmente distintos. Exemplo disso são as moradias estudantis da UFSC, que não aceitam estudantes com crianças, e se as mulheres porventura ficarem grávidas, devem se retirar do local.

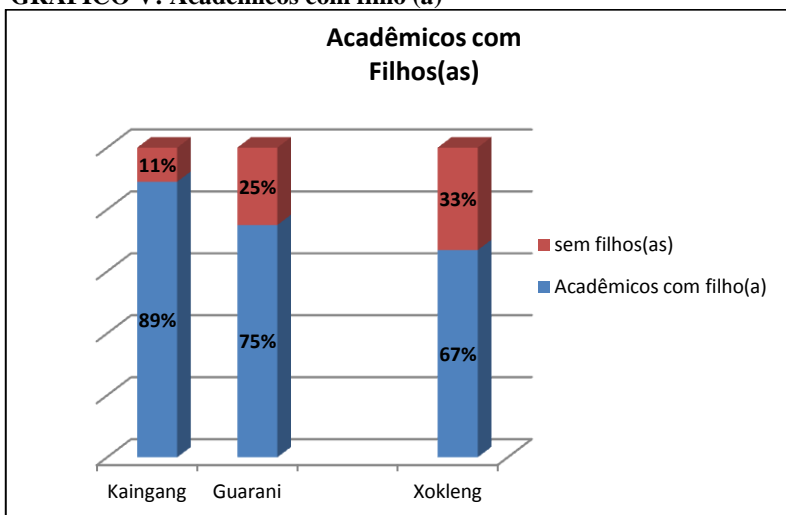
GRÁFICO IV: Idades



Os acadêmicos indígenas das três turmas são jovens, alguns tinham entre 18 e 19 quando iniciaram o curso, mas no período do questionário já completavam seus 20 anos. Cabe ressaltar que o conceito de “juventude” para os grupos em questão, são distintos. A categoria “velho” – no caso dos Guarani – é *tudja* ou *tudjaí* (“velhinho”). Outro termo usado é *txeramoi* (“meu avô”), indica uma pessoa de mais idade. Todavia, “jovem” é aquele que ainda não tem filhos e acaba de passar pelo ritual de iniciação (mudança de voz – no caso dos meninos; e primeira menstruação/*djatxy* – no caso das meninas), quando têm filhos, já não são mais jovens, chamados pelo termo referente a “homem” (*Ava*) ou “mulher” (*cunhá*).

No caso das turmas em questão, são poucos os considerados velhos, mas percebemos que na turma Xokleng, por exemplo, aquelas que já tiveram filhos e netos (apesar de parecerem jovens), foram convidadas para falar no seminário “Sábias Indígenas” – atividade complementar realizada pela disciplina *Infância Indígena*, na Universidade Federal de Santa Catarina. Os acadêmicos Kaingang, por outro lado, convidaram uma sábia indígena que veio diretamente da aldeia para falar no seminário; e a turma Guarani trouxe uma *txedjaryi* (“minha avó”) – termo que refere a uma mulher mais velha, com filhos e netos, e com experiência no tema.

GRÁFICO V: Acadêmicos com filho (a)

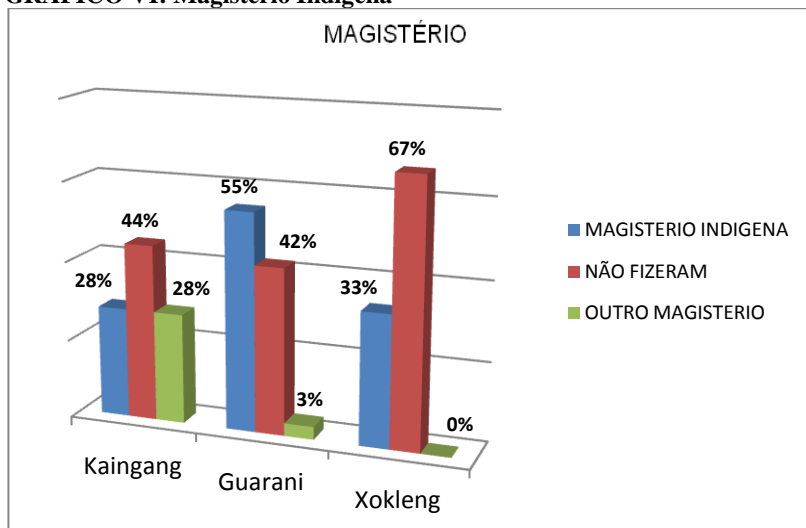


Este gráfico complementa as informações sobre as idades e sobre o que é ser “velho” na perspectiva indígena. Em grande parte dos grupos indígenas a noção de *Infância Indígena* nos mostra que a menina ou o menino deixam de ser crianças quando passam pelo ritual de iniciação, e deixam de ser jovens quando tem filhos. Todavia, cabe ressaltar que os acadêmicos Kaingang explicam que o filho sempre será criança na perspectiva dos pais. E os Xokleng explicam que após casar, o casal continua morando próximo à família da moça.

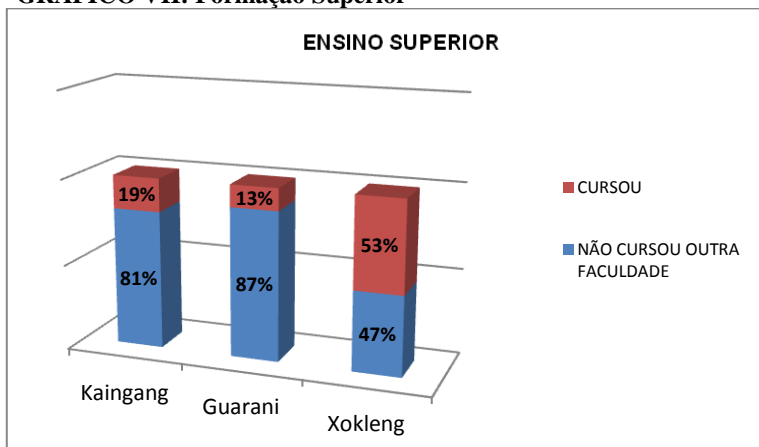
Entre as turmas, como podemos observar acima, a maioria dos acadêmicos tem filhos, além disso, a quantidade de filhos por estudante/turma é bastante alta: na turma Kaingang há 81 filhos no total;

na turma Guarani são 84 crianças; e na turma Xokleng são 75. Alguns acadêmicos têm netos: 6 entre os Kaingang; 4 netos na turma Guarani, e 6 netos entre os Xokleng.

GRÁFICO VI: Magistério Indígena



Entre os acadêmicos Guarani, a maior parte da turma cursou o magistério indígena, enquanto entre os Kaingang percebemos uma divisão entre a formação diferenciada/indígena e outros magistérios não específicos. Já na turma Xokleng, apenas 10 cursaram o magistério, os outros 20 estudantes, não. Percebemos nos acadêmicos que cursaram o Magistério Específico, o interesse em pesquisar e inserir cada vez mais elementos valorizados pelas suas respectivas aldeias, nas escolas indígenas. Muitos assuntos os lembraram da formação, que apesar de longa, promoveu resultados importantes.

GRÁFICO VII: Formação Superior

Outro aspecto interessante é que apesar de os acadêmicos Xokleng não terem investido no Magistério Específico ou outro – como na demais turmas – é a turma onde a maior parte já cursou outras graduações. Mais da metade da turma já fez outro curso superior, fato que nos auxilia na compreensão de suas posturas em sala de aula. A turma Xokleng demonstra uma familiaridade com a postura acadêmica, exigem do professor autoridade, disciplina, tem mais habilidade na escrita da língua portuguesa e desenvoltura na comunicação. Todavia, mesmo que os Kaingang não passaram por outras universidades tal qual como os Xokleng, ambos possuem um histórico de escolarização anterior aos Guarani, fato que explica uma simpatia, valorização, mas principalmente familiaridade com a academia/universidade e todas suas exigências.

Além disso, é interessante perceber a busca dos acadêmicos Xokleng pelo Ensino Superior, que aparece na escolha da Uniasselvi (como veremos no gráfico abaixo), uma Universidade particular próxima a suas aldeias²³³.

²³³ A dissertação de Weber (2007) descreve justamente a trajetória de professoras Xokleng que cursam a Uniasselvi.

GRÁFICO VIII: Universidades Cursadas

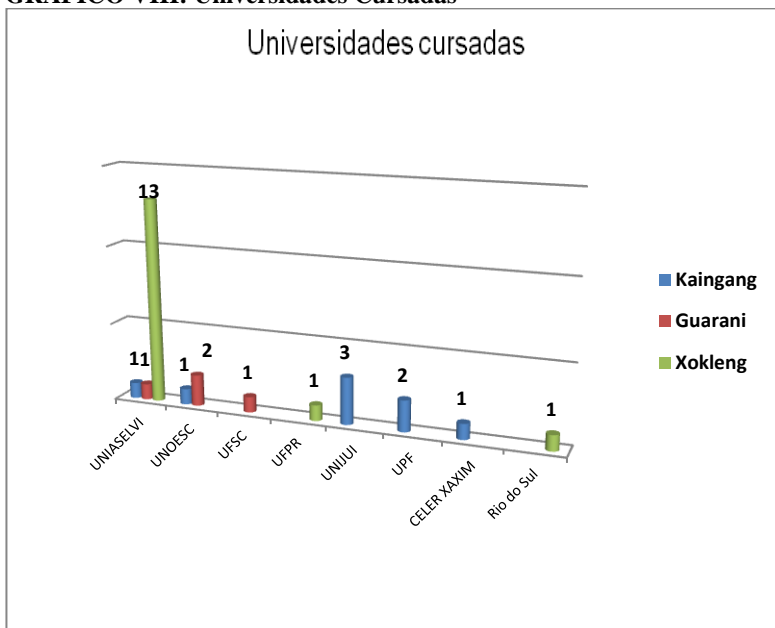
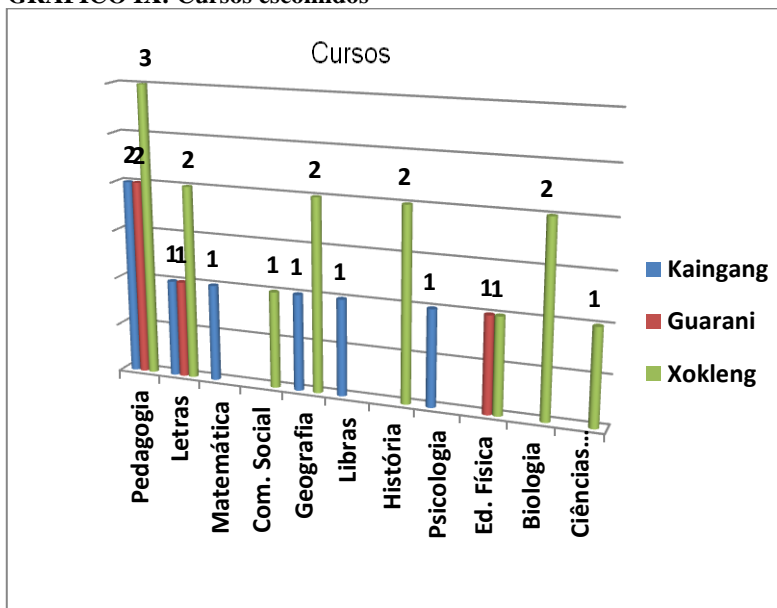
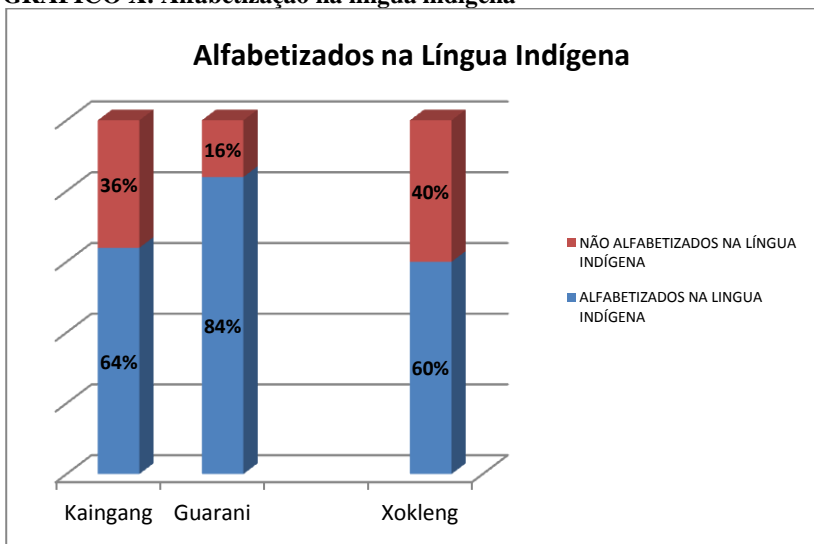


GRÁFICO IX: Cursos escolhidos



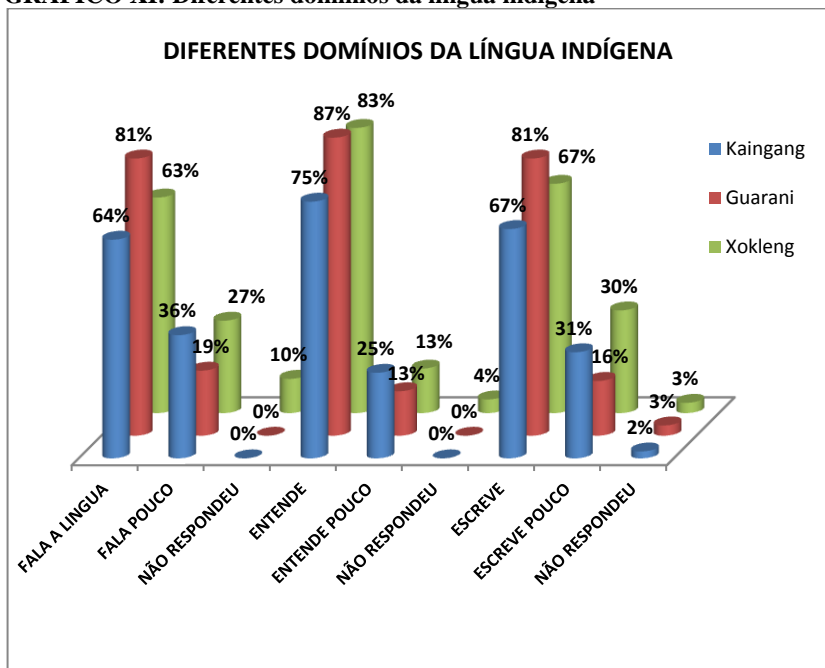
Grande parte dos acadêmicos que cursaram outras universidades escolheram o curso de Pedagogia, fato que demonstra o interesse – principalmente da turma Xokleng – em uma metodologia para ensinar suas crianças. Durante as aulas os Xokleng apontaram – além da carência de uma metodologia para ensinar as crianças – o interesse em ensinar em escolas não indígenas. Percebemos também que a maioria das opções se refere a disciplinas da área de Humanas ou ainda Licenciaturas em áreas específicas (História, Geografia, Matemática, Biologia e Letras).

GRÁFICO X: Alfabetização na língua indígena

A Língua Indígena é um aspecto valorizado pelos estudantes indígenas, e visto como um problema em diversas aldeias. A turma Kaingang é falante da língua materna, todavia, não são todos os acadêmicos que são bilíngues – alguns apenas entendem a língua Kaingang, mas falam em português. Entre os Xokleng esse índice diminui ainda mais: não são todos os estudantes que falam a língua. Eles lutam, na atualidade, para “pró- vitalizar” a língua nativa. A turma Guarani é aquela que percebemos o maior número de falantes da língua, com apenas algumas exceções. Muitos foram inclusive alfabetizados apenas em Guarani e aprenderam a língua portuguesa em idade adulta. Portanto, percebemos dois movimentos: acadêmicos que ao iniciar o curso ainda não falavam bem a língua indígena; e outros que não falavam bem a língua portuguesa.

Um aspecto é presente nas três turmas: todos percebem cada vez mais a importância da língua indígena, a valorizam, e enfatizam a necessidade de incentivar as crianças a falar e valorizá-la também.

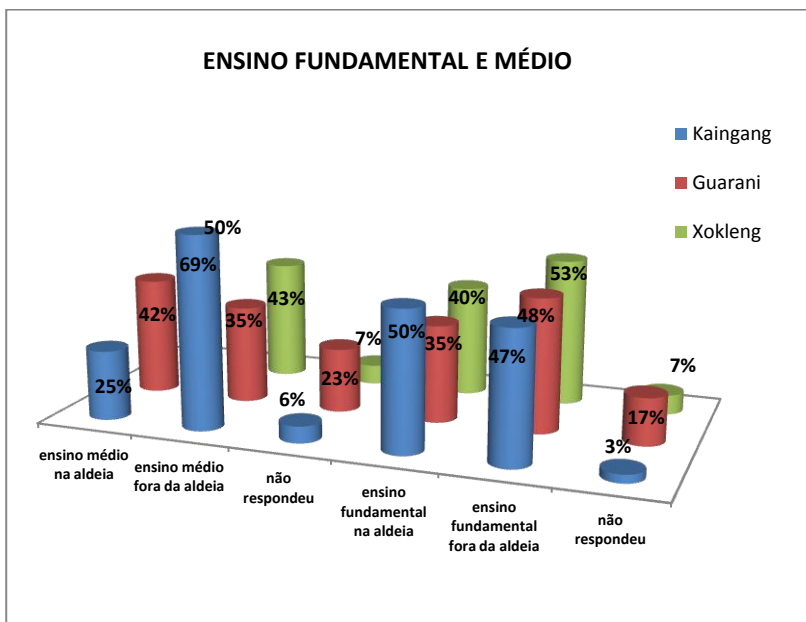
GRÁFICO XI: Diferentes domínios da língua indígena



Além da alfabetização tardia, há uma quantidade significativa dos que não falam fluentemente sua língua. Por outro lado, não são todos os acadêmicos indígenas falantes da língua indígena, mas a maioria “*entende*”.

Com relação à escrita, alguns acadêmicos Guarani - que não dominam bem a *fala* da língua indígena – *escrevem* na sua língua. Entre a turma Xokleng, a maioria possui mais habilidade no entendimento da língua Indígena, do que na *escrita* e na *fala* da mesma, assim como os acadêmicos Kaingang.

GRÁFICO XII: Trajetórias escolares: ensino fundamental e médio



Com relação ao ensino Fundamental e Médio, entre as três turmas há um número alto de acadêmicos que estudaram fora das aldeias, sendo que entre os Kaingang esta porcentagem é maior no Ensino Médio. Cabe destacar que os motivos para estudar fora das aldeias indígenas são distintos entre as turmas. Alguns acadêmicos Xokleng apontaram que mesmo com uma escola para atender a população indígena, preferem levar seus filhos a escolas fora da Terra Indígena, pois em suas análises, esta última teria mais qualidade. Os acadêmicos Guarani, em contrapartida, reclamaram da falta de opção de estudo dentro das comunidades. Narraram histórias de preconceito e sofrimento por terem que estudar fora das aldeias indígenas, pois não tinham outra opção de ensino. Todavia existem relatos que acadêmicos cujos pais queriam que aprendessem a língua portuguesa e se preparassem para vida nas cidades, pois achavam que assim sofreriam menos no futuro.

No ensino médio, o número de acadêmicos que cursam seus estudos fora das aldeias aumenta na turma Kaingang, talvez pelo intuito de realizar vestibular e posteriormente graduações em cursos regulares. De todo modo, não é possível uma análise precisa do porque das

mudanças de estudo de “dentro” para “fora” das aldeias e vice versa, sem uma apreensão da realidade concreta das escolas indígenas, ofertas de estudo nas aldeias e do processo de escolarização de cada Terra Indígena.

CAPÍTULO V: ATIVIDADE DOCENTE – TEORIAS E PRÁXIS

Neste capítulo tenho o intuito de refletir sobre as possibilidades da prática docente: a flexibilidade e adequação de um plano de ensino às situações vividas na sala de aula; a postura do professor em sala de aula como um mediador e também aprendiz; o respeito à diferença, entre outros aprendizados possíveis a partir da atuação em sala de aula. Primeiramente em *Estágio Docência*, nas disciplinas de *Infância Indígena* e *Práticas Corporais* – ministradas nas três turmas²³⁴ – e posteriormente, como professora na disciplina *Práticas Corporais II* – ministrada para habilitação de “*Linguagens - Línguas Indígenas*”, composta por acadêmicos Guarani, Xokleng Laklãnõ e Kaingang.

A possibilidade de atuação como professora me trouxe outra perspectiva para reflexão sobre o curso e também sobre os acadêmicos indígenas. Em um primeiro momento assisto às aulas como uma estudante, assim como eles: observo a atuação do professor, as falas dos acadêmicos indígenas, suas reações e reflexões; em outro momento sou a figura do professor – aquele responsável por trazer um conhecimento e colocá-lo em diálogo. Não foi tarefa fácil, confesso que assistir as aulas exigia muito menos do que ser o foco de atenção como professora.

Essas experiências me permitiram alargar os conhecimentos relativos à prática docente, refletir sobre as contribuições teóricas da antropologia, e as possibilidades de construção de *outro* conhecimento a partir do diálogo intercultural. Pude também conhecer mais as três turmas e acadêmicos indígenas, perceber suas diferenças, suas expectativas em relação ao conteúdo e à postura do professor em sala de aula.

V.I A Disciplina Infância Indígena - A Infância Guarani, Xokleng e Kaingang

Iniciamos a disciplina com objetivo de compreender como é a infância para os Guarani, Xokleng e Kaingang, questionando-os se achavam que a infância era a mesma nos distintos contextos. Nesse sentido, tratamos da diversidade das experiências de infância no mundo, com o intuito de desnaturalizar categorias, demonstrando as diferenças nos ambientes, na

²³⁴ Inicialmente as turmas estavam separadas por turma: Guarani, Xokleng e Kaingang. A partir do segundo semestre do terceiro ano (2013/2), os acadêmicos são reunidos por terminalidades: Linguagens - Línguas Indígenas; Humanidades - Direito Indígena e Ciências da Natureza - Gestão Ambiental.

família, na alimentação, no cotidiano, nos medos, nos sonhos, nos anseios, na importância (ou não) da escola entre as diversas crianças.

O intuito central era de desconstruir uma noção homogênea de infância, como já apontado em pesquisas importantes que se tornaram um marco nos estudos da infância, adolescência e gênero. Exemplo disso são as pesquisas de Margareth Mead (1930, 1931) e Ruth Benedict (1989) integrantes da Escola Norte-Americana de Cultura e Personalidade de Franz Boas. Realizaram pesquisas de campo que se utilizaram da comparação de grupos distintos pertencentes a várias comunidades e países na década de 30 e 40, justamente com o objetivo romper com modelos estruturados e naturalizados presentes nas sociedades Norte-Americanas. Os estudos antropológicos de Ruth Benedict e Margareth Mead marcaram este campo de pesquisa, pois são elas que criticam padrões universais de comportamento entre crianças e jovens apontando para o estímulo e influências da cultura nos grupos humanos. Ambas tinham algumas perguntas: A adolescência é universal? Os modelos norte-americanos de homem (agressivo e competitivo) e mulher (passivas e delicadas) são universais? E respondem, cada uma com suas pesquisas, demonstrando e descrevendo as possibilidades de temperamento que são estimulados desde a infância e são variados, se distinguem de acordo com o grupo estudado, ou seja, não há padrões, jeitos mais naturais e corretos de agir e conceber a infância.

Pesquisando três grupos diferentes Benedict demonstra que não há “tipos ideais”, mas as crianças são constituídas historicamente e socialmente, são estimuladas a desenvolver certas características de personalidade. Na mesma direção, Mead busca entre os Samoanos comparar modelos de escola, criticando, desta forma, o modelo homogeneizador escolar dos Estados Unidos.

Nesse sentido, buscamos romper com o que se denomina “modelo hegemônico ocidental” que naturaliza as infâncias, e muitas vezes vinculando essa noção a uma tríade criança-infância-aluno – durante muito tempo seguido pelos estudos da Infância. Desse modo, valorizamos as experiências dos acadêmicos indígenas, reconhecendo que as concepções indígenas de infância devem ser valorizadas, estimuladas e compartilhadas nos contextos não indígenas, pois elas justamente não se limitam as experiências de escolarização, revelando pedagogias nativas.

São pedagogias que reconhecem a autonomia das crianças e sua capacidade de decisão; suas diferentes habilidades frente aos adultos; a educação como a produção de corpos saudáveis e o papel da criança

como mediadora de grupos sociais e entidades ligadas a cosmologia desses grupos. Nesse sentido, a partir do estudo dos grupos indígenas sul-americanos percebemos que estes apresentam possibilidades variadas de conceber e vivenciar a infância em situações que não são definidas pela rotina escolar²³⁵.

Essas vivências e experiências de infância foram demonstradas em suas pesquisas e nos relatos dos acadêmicos indígenas. Os acadêmicos destacam – em consonância com os estudos antropológicos – que a criança não é interdita a realizar certas tarefas por se tratar de uma criança. Ela observa tudo, percorre os diversos espaços - muitas vezes interditos para os adultos - e, aos poucos, aprendem a fazer junto. Elas cuidam dos irmãos menores, realizam pequenas tarefas em casa, no plantio, acompanham todas as atividades, até que seu corpo esteja pronto para executar as tarefas.

Figura 19: Whera'í, filho da acadêmica Guarani Adriana, "ajudando" na construção da *opydjere*.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

²³⁵ Os estudos antropológicos sobre Infância que contribuíram para essas sistematizações: Tassinari (2009); Nunes, (1997); Cohn (2000); Lopes da Silva & Nunes (2002); Alvarez (2004); Oliveira (2004); Lecznienki (2005); Codonho (2007); Limulja (2007), entre outros.

Durante os diálogos com as turmas, percebemos que a Infância Indígena é marcada centralmente pela corporalidade – o momento em que o corpo está pronto para determinados aprendizados. Aracy Lopes da Silva (2002), já chamava a atenção para a importância da corporalidade nas crianças indígenas e sua relação com os processos de ensino-aprendizagem em seu artigo, “*Pequenos 'xamãs': crianças indígenas, corporalidade e escolarização*”. No artigo, ela aponta para o estudo da corporalidade “*como um dos mecanismos centrais dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças indígenas.*”

São enfáticos em apontar que a infância é seguida da fase adulta – quando a menina *mentrua* e o menino *muda de voz*, não consideram a fase denominada “adolescência”²³⁶. Após essa mudança corporal, ambos – o menino e a menina – podem casar, e terem relações mais autônomas: “(...) *o que os pais fazem é aconselhar, não precisam mais de pai para fazer as coisas junto*” – revela o acadêmico kaingang. Por outro lado, reforçam que o filho sempre será uma criança aos olhos dos pais e avós – que também são chamados de pai e mãe: “*mesmo quando são grandes tem alguém que os olha como uma criança para o resto da vida*” – explica o acadêmico.

Diante desses aprendizados, percebemos que a infância indígena diz respeito a uma *relação* que se estabelece com os pais, avós e com a família. Esse pode ser considerado um traço diferencial em relação às maneiras de vivenciar a infância nas diversas culturas: “*aprendi a cozinhar com oito anos de idade (...) fazem comparações com os não índios, de como apenas mais velhos aprendem a cozinhar (...) quando ela casa já é uma ótima dona de casa e também a maioria continua morando com os pais da mulher*” – explica a acadêmica kaingang. E continua: “*outras mulheres podem amamentar os filhos das outras, várias mães de leite*”.

Essa relação que se estabelece entre os grupos indígenas aqui citados, pode ser considerada o traço diferencial em relação a outros grupos: Bartolomeu Meliá – em uma aula de Língua Guarani – perguntava aos acadêmicos sobre que diferenciava um Guarani, oferecendo como exemplo os indígenas do Paraguai – que falam a língua Guarani, mas não querem ser vistos como indígenas pelo

²³⁶ Cabe destacar que esse aspecto varia de um grupo para outro, exemplo disso é o quadro sobre o ciclo de vida Xokleng onde *adolescente* aparece como sinônimo da categoria *Ta tág* e *kalu* – para moça e rapaz respectivamente.

preconceito que já sofreram. Ele indaga: “*será que é pela pele? Pela religião? Alimentação? Pensamento?*” Após diversas respostas, Meliá explica que no Paraguai, os grupos Guarani não vivem em comunidade, tem seus bens privados, desse modo, sugere que a diferença está na “*forma de vida*”.

Acredito que a “*forma de vida*” que Meliá se remete, tem a ver com essa relação explicitada acima: a relação com a família, à maneira comunitária de se relacionar com os parentes, com o território, e as maneiras próprias de vivenciar a infância. Demonstro essa perspectiva a partir de falas dos acadêmicos Guarani durante a disciplina de Infância:

A criança é como uma medicina, tudo que os pais não aprenderam na infância, aprendem com os filhos. (...) a criança tem um propósito, não podemos esquecer que a criança já traz um conhecimento. (...) a criança é como se fosse um mestre, testa sua concentração e propósito. (...) um filho é um ponto de partida para estar reeducando a si mesmo, é um novo horizonte. (...) quem tem avós junto, tem todos os conhecimentos, são os grandes responsáveis pela educação das crianças²³⁷.

Ou seja, percebemos a valorização da criança como um ser humano detentor de conhecimento e potencialidades, sua presença na família como oportunidade para desafios e aprendizagens, e o *ethos* comunitário presente entre esses grupos – apesar das mudanças apontadas pelos acadêmicos na atualidade.

Ainda em relação à criança, as falas dos acadêmicos exemplificam suas ideias sobre a infância indígena e os aspectos fundamentais para a manutenção e “*fabricação*” – nas palavras de Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1979) – de corpos fortes, belos e saudáveis, de acordo com suas próprias concepções. Assim explicam os acadêmicos Guarani:

(...) é necessário um diálogo entre a mãe e a criança que acontece através do pensamento (...) é um ser que está ali, é o espírito dele que está perto da gente, por isso a necessidade do pai avisar

²³⁷ Falas dos acadêmicos Guarani durante a disciplina de Infância, dia 15 de novembro de 2012.

quando vai sair” (fala de Belarmino – acadêmico Guarani, 2012).

Explicam sobre a importância dos cuidados com a alimentação da criança:

(...) a alimentação deve ser restrita, pois é um espírito puro que está ali, é a parte principal, tratar do espírito da criança que vai influenciar suas disposições futuras (Eunice Antunes – acadêmica Guarani, 2012).

(...) quando vejo um comportamento do meu filho, eu lembro de algum cuidado que eu não tomei, como comer comida quente, ou raspar a panela durante a gravidez (fala de Adriana Moreira, 2012).

Marcos Moreira, ainda sobre o assunto explica que “*antigamente era difícil ver criança nascer com deficiência*” – se referindo aos casos de nascimento nos hospitais e a falta de cuidados e dietas.

As concepções de infância desses grupos demonstram suas preocupações com diversos fatores que influenciam nesse processo de desenvolvimento das crianças, entre eles, a escola: “*de que forma a gente vai trabalhar com as crianças na escola? (...) a escola começa a forçar a criança a ser algo que ela não é*” – referindo-se as características que são intrínsecas ao nome da criança; a *mobilidade* das crianças, que acompanham os irmãos menores nas salas de aula, e as que mudam de aldeia, com o intuito de adquirir conhecimentos que apenas a circularidade entre aldeias pode proporcionar²³⁸.

Os Xokleng por outro lado, remetem as mudanças ocorridas durante o processo de “*pacificação*”, e apontam esse marco histórico como uma transição nos modos de viver de suas comunidades: “*a infância xokleng era uma antes da pacificação e agora é outra*”. Algumas acadêmicas relatam com tristeza que muitas mulheres desmamam seus filhos com seis meses de idade.

Todavia, percebemos ênfase semelhante nos modos de vivenciar a infância de maneira comunitária, muitas crianças convivem com os avós, e explicam que em muitos casos, o primeiro filho é entregue aos avós para serem cuidados, que chamam ambas – a mãe

²³⁸ Ver dissertação Viviane Vasconcelos (2011) sobre a circulação de crianças Guarani.

biológica e a avó – pelo mesmo termo de parentesco. Explicam também que apesar de casarem, devem morar junto dos pais, da família, ou perto.

Abaixo, segue um esforço dos acadêmicos indígenas em demonstrar suas classificações nativas, valorizando-as dentro de seus respectivos contextos culturais. Esses quadros foram elaborados por meio de pesquisa realizada pelos acadêmicos indígenas nas suas comunidades, com objetivo de refletir sobre os projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas (PPPs), e sua adequação as fases da infância indígena.

TABELA III- Classificação ciclo de vida Xokleng Laklãnõ:

Infância	Adolescente	Jovem	Adulto	Velho
Gel	Tá Tag	Tag/moça, formando mulher	Kónhgág/homemKuzó	Kuzó
Gel katchin: criança pequena	Kálu	Kálu Kónhgág: rapaz, se formando homem	Tá/ Mulher	Kuzó Konhgág
Gel gynh óg: plural de pequenas crianças	Tá Tag Katchin: moça		Kalu txi: homem adulto	Kuzó to: feminino
	Kalu Katchin: rapaz moço		Tá Tag Txi: mulher adulta	Txi Tá: muito velho
				Kuzó og: velhos

Fonte: Alair Patté e Newton Calebe – pesquisa dos acadêmicos Xokleng tempo Comunidade.

TABELA IV- Fases da Infância Kaingang:

Idade	Nome em kaingang	O que faz	O que aprende
0 a 4 meses	Nenê si	Fase da amamentação, responde aos estímulos com gestos próprios do bebê	A se comunicar com gestos
4 meses a 1 ano	nene	Início da alimentação do bebe. Engatinha e caminha agarrado a	Desenvolve o tato e as emoções; começa a falar algumas palavras

		móveis e animais domésticos.	
1 a 2 anos	nene	Faz brincadeiras, caminha e pede alimentos	Aprende com os familiares a língua e a se alimentar sozinho
2 a 4 anos	Nenê sanh	Já sabe o que quer fazer e comer	Aprende a confeccionar brinquedos, artesanato, caçar e pescar
4 a 7 anos	Nenê mog	Se banha sozinho, cuida dos irmãos menores, inicia trabalhos ao redor da casa, varrer, cortar lenha, buscar água, tratar de animais domésticos, asi sozinho, brinca na comunidade.	Aprende a confeccionar brinquedos, armadilhas e artesanatos, busca lenha e faz fogo sozinho.
7 a 10 anos	Nenê kófa	Ajuda no ensino dos irmãos menores, vai a roça com os pais, pesca caça, vai a escola, vai ao comércio, faz comida e negócios (troca-troca).	Fazer roça, época de plantio, a qualidade da matéria prima para o artesanato com soa mais velhos, ervas medicinais, trabalhos e funções conforme o sexo e tamanho, contar histórias do povo kaingang; vender ou trocar artesanato na cidade; uasa instrumentos como foice, machado, faca, facão.
10 a 12 anos	Kyru si/táteg si	Começa a tomar suas próprias decisões, dança, toca instrumentos musicais, tarefas de adultos, trabalha de diarista, compra objetos, participa das reuniões	O valor da responsabilidade da fase adulta, a respeitar os usos e costumes do grupo tribal
12 a 15 anos	Kyru/ táteg	Faz praticamente tudo que um adulto faz	Nessa fase não há o que aprender no seio da família, pois já é considerado um adulto e se encarregará de

			adquirir conhecimentos variados no convívio com a comunidade indígena e não indígena, pois está pronto para constituir sua própria família e repassar aos futuros filhos seus conhecimentos adquiridos.
--	--	--	---

Fonte: Trabalho tempo comunidade dos acadêmicos Getúlio Narcizo, Claudemir Pinheiro e Charles Marcos Luiz.

TABELA V- Fases da Infância Guarani:

Mintaí - recém-nascido: possui o <i>japyte ruu</i> (moleira), é inocente e tem conexão direta com Nhanderu.
Kyríngué - são crianças pequenas; espírito conduzido pela família e seus ensinamentos.
Kunumíngue - depois de mudança de voz; passa a dirigir seu próprio espírito <i>nhe'e guxu</i> .
Kunhataín - depois da primeira menstruação; passa a dirigir seu próprio espírito <i>nhe'e gue</i> .

Fonte: trabalho de Eunice Antunes, Adão Antunes e Marcos Moreira.

Os conteúdos da disciplina trabalhados nas três turmas foram os mesmos, todavia, as dinâmicas, diálogos e objetivos com a disciplina eram distintos. Os acadêmicos Guarani compreenderam a diversidade da Infância e acharam importante pesquisar sobre suas concepções: fases da infância, desenvolvimento infantil e aprendizado das crianças. O intuito era de que cada grupo pudesse refletir sobre suas concepções de infância para que a partir desta reflexão sistematizassem metodologias específicas para trabalhar em sala de aula.

O que observamos foram realidades muito distintas nas aldeias indígenas Xokleng, Kaingang e Guarani, a partir dos trabalhos apresentados em sala de aula. Os acadêmicos Xokleng queriam que a disciplina fornecesse uma metodologia para trabalhar com suas crianças, pois a educação infantil já era uma realidade dada em suas aldeias. Já os acadêmicos Kaingang enfrentavam a realidade da educação infantil que chegava aos poucos nas aldeias, mas com muita apreensão. O assunto não era consenso e as opiniões as mais diversas.

Partindo desses contextos específicos, fizemos uma dinâmica com divisão entre grupos simpatizantes da educação infantil na aldeia, e

outro grupo contrário a essa perspectiva. Neste momento, cada um poderia expressar sua opinião e, sugerir o que seria importante para as comunidades. Acredito que tocamos em assuntos importantes que fazem parte da realidade de alguns grupos.

Todavia, na avaliação da disciplina, alguns acadêmicos Xokleng apontaram que esperavam que a disciplina *Infância Indígena* fosse ensiná-los como trabalhar com suas crianças. Explicamos que nosso intuito era “*acender o fogo e não encher a panela*” – emprestando a fala de um acadêmico Kaingang. Além disso, a ideia da disciplina era que as turmas pudessem perceber a diversidade dos modos de vivenciar a infância nos diferentes contextos, e a partir de então, pesquisar sobre as concepções nativas de cada grupo. Só assim poderiam refletir sobre uma metodologia que se adequasse à realidade de cada comunidade indígena.

Essa experiência inicial como docente permitiu-me aproximar da realidade distinta em que vive cada grupo, como se organizam e como pensam. Foram possibilidades de diálogo profícuo que se espalharam, assim como compreensões das experiências de vida que contribuíram para que se tornassem grupos tão distintos.

Os Xokleng e Kaingang considerados pela Etnologia como pertencentes ao mesmo troco linguístico Macro-Jê, apresentam muitas diferenças que vão desde experiências de escolarização e contato com missões religiosas. Os Xokleng, povo que se auto-identifica como Laklanõ – *povo do sol* –, tem traços linguísticos semelhantes aos Kangaing, entre outros aspectos. Todavia, os primeiros passaram por uma experiência intensa com as igrejas evangélicas e a maioria da turma é vinculada a elas. Percebemos que a disciplina infância indígena promoveu reflexões significativas nos alunos, que diziam: “*como vamos pesquisar a infância Xokleng? Como era antigamente? Mas hoje em dia nossas crianças já crescem e participam dos rituais da igreja*”. No decorrer da disciplina perceberam que havia características singulares na maneira como suas crianças vivenciavam a infância e que não as remetiam diretamente aos ensinamentos veiculados pela igreja.

Os acadêmicos Guarani por outro lado, entusiasmaram-se com os textos apresentados que tratavam da importância da nomeação e de aspectos da cosmologia guarani para refletir sobre a infância indígena, do que sobre legislação e educação infantil – algo ainda distante da realidade dessas crianças. Todavia, ressaltaram a preocupação com as imposições da escola no *jeito de ser e viver* guarani.

Nesse sentido, o plano de aula foi adaptado às diferentes expectativas e realidades indígenas: nas turmas Kaingang e Xokleng focamos nos aspectos da Educação Infantil e Legislação que regula o trabalho infantil, e na turma Guarani enfatizamos a diversidade de concepções de infância e o significado da criança para esse grupo, que desse modo, puderam refletir sobre uma proposta pedagógica de acordo com seus contextos culturais.

Outro episódio interessante durante esse processo foi o *Seminário Sábias Indígenas* - organizado durante a disciplina *Infância Indígena* conjuntamente à coordenação do curso. Este encontro teve o intuito de ouvir as sábias indígenas Guarani, Xokleng Laklãnõ e Kaingang, sobre as fases da criança, cuidados na gestação, parto, transmissão de conhecimentos e aprendizagem infantil. Os relatos foram filmados e destaque que a memória indígena quando acessada tem um poder de reviver situações e trazê-las à tona com tamanha intensidade de emocionar aqueles a sua volta.

Figura 20: Seminário Sábias Indígenas, Hotel Canasvieiras, novembro de 2012, Florianópolis, SC.



Fotografia: Clarissa Melo, 2013.

Neste dia – apesar de desconfortos devido ao local, ao contexto de aprendizagem – tivemos aprendizados profícuos no que tange às concepções indígenas de infância. Além das sábias, os acadêmicos também expressaram suas opiniões sobre os processos de aprendizagem e os meios de educar as crianças na atualidade. Eles ressaltam que estão em um momento de “crise da infância indígena”, mas sabem que são pioneiros por estarem refletindo e escrevendo sobre aspectos que eles nunca pararam para pensar: “(...) *nossos antepassados pensaram assim (...) fica um desafio para nós escrevermos o que estamos pensando, parece que somos os primeiros a estarem escrevendo e pensando sobre nós. Cabe a nós refletir sobre isso*” (fala do acadêmico kaingang Batista, Seminário Sábias Indígenas, 10/11/12).

A reflexão sobre a Infância os remete a educação nas escolas indígenas e sobre seus papéis como educadores. Lalan – estudante Xokleng – fala da importância do seminário e explica aos colegas que não é “revitalizar” a cultura, mas “pró-vitalizar”²³⁹ os conhecimentos que eles têm, se referindo ao fato de que os conhecimentos ainda estão vivos entre os grupos. Getúlio – acadêmico kaingang – é contrário à educação infantil nas escolas indígenas. Ele indaga uma série de perguntas aos colegas: *O que ensinar nas escolas indígenas? Qual a função da escola? O que fazer com a escola que está lá? Que tipo de professor estamos sendo preparados e que professor queremos ser?* Getúlio é liderança, cacique e tem reflexões muito interessantes tanto em sala de aula quanto fora dela. Sua visão crítica auxilia no amadurecimento do curso, assim como suas reflexões políticas constroem uma perspectiva Kaingang do curso. Ele destaca que sua função como educador é “*acender o fogo e não encher a panela*”.

O seminário “Sábias Indígenas” foi muito produtivo para os acadêmicos indígenas que puderam ouvir suas *sábias*, lembrar, “pró-vitalizar” aspectos de sua cultura, os cuidados relacionados às crianças e processos próprios de ensinar e aprender.

Foi interessante também no que tange aos aprendizados sobre os processos próprios de transmissão de conhecimentos, no caso Guarani. No seminário dos “Sábios Indígenas”²⁴⁰ os sábios, e a

²³⁹ Esse conceito foi discutido durante o curso de Licenciatura, durante a disciplina de *Ensino da Língua em contexto bilíngue*, apropriado pelos acadêmicos indígenas, e trouxe inúmeras reflexões como podemos observar na fala da acadêmica Xokleng.

²⁴⁰ Realizado como Atividade Acadêmica Científico Cultural (AACC) durante o curso, em novembro de 2012, no Hotel Canasvieiras, em Florianópolis, SC.

expressão masculina – mais acostumada a locais públicos – não tiveram constrangimento em falar em público em um auditório da Universidade. Todavia, as mulheres Guarani são mais restritas a essas falas em público. Durante o seminário, a acadêmica Guarani Sandra Benites – responsável pela tradução da fala da *txedjaryi* Rosa – explicou que o local não era adequado para que ela se sentisse a vontade. Disse que talvez com um *fogo de chão*, ou um local onde pudessem fumar o *petyngua* entre outras coisas, tornasse o ambiente adequado à aprendizagem de certos conhecimentos, que precisam estar ligados a um contexto específico²⁴¹.

V.II A Disciplina Práticas corporais - A centralidade do corpo nos estudos ameríndios

Durante a disciplina de Práticas Corporais, buscamos romper com ideias cristalizadas de que estas se referem exclusivamente aos esportes. A partir do artigo de Tassinari (2012), refletimos sobre a tendência de separarmos aquilo que, nos contextos indígenas, geralmente são vivenciados de forma conjunta. Segundo a autora:

Ao separarmos de forma tão inequívoca os tempos e espaços do trabalho e lazer, do sagrado e do profano, da produção e da diversão, da aprendizagem e da prática profissional, temos uma tendência em fragmentar os significados e a importância das práticas corporais indígenas no âmbito de uma ou outra dessas dinâmicas.

Se os estudos clássicos da Etnologia sobre a importância do corpo e da corporalidade (Seeger, Da Matta, Viveiros de Castro, 1979) já enfatizaram essa centralidade nas Terras Baixas da América do Sul, nos cabia refletir dialogicamente com os acadêmicos indígenas sobre seus pontos de vista. A comparação dos estudos acadêmicos com as perspectivas indígenas foi interessante para a construção de um conhecimento sobre o tema. Ampliamos a noção de práticas corporais com auxílio de Marcel Mauss (2003), demonstrando que vão desde cuidados com o corpo, gestos e técnicas corporais que fazem parte de

²⁴¹ Esse aspecto será explorado posteriormente, na parte III, que trata dos acadêmicos Guarani e seus processos de produção, aquisição e transmissão de conhecimentos.

um contexto social, de uma cultura. Os acadêmicos relataram sobre cuidados corporais, regras, dietas alimentares, e chegaram a notar a ausência de rituais funerários do texto de Marcel Mauss. Foi uma acadêmica Kaingang que chamou nossa atenção: “*o autor tratou das técnicas e cuidados corporais desde o nascimento, rituais de passagem, “técnicas da vida adulta”, mas não percebi nada sobre rituais funerários, e quando a pessoa morre?*”. Ainda na turma Kaingang, comentaram sobre as diferenças nos atos de usar a enxada entre a tropa francesa e inglesa, descrita pelo autor no texto (2003), e destacaram que reconhecem de onde é o *parente* indígena pelo *jeito de falar*, de *andar*.

Além disso, os diálogos sobre a fragmentação dos conhecimentos não indígenas (trabalho, lazer e esporte) foi compreendida pelos acadêmicos, que enfatizaram que “*na aldeia acontece tudo junto*”. Enquanto separamos os tempos do trabalho, do esporte, do lazer, nas comunidades indígenas essas esferas se entrecruzam. Se na academia trabalhamos os *músculos* e na Academia (universidade) trabalhamos a *mente*, questionamos os estudantes sobre essa fragmentação, que se dá em diversos âmbitos da vida não indígena.

Ambas propõem um “desenvolvimento” um “treino” ou um “aprimoramento” do corpo ou do intelecto, que acreditamos ocorrer fora dos contextos de prática e dissociados um do outro: corpo de um lado, raciocínio de outro. Assim como nas escolas desenvolvemos e treinamos uma série de habilidades de forma fragmentada em diferentes disciplinas e fora de seus contextos de prática; assim também nas academias, desenvolvemos e treinamos nossos músculos, de forma fragmentada e fora dos seus contextos de utilização. O resultado, em ambos os casos, é que desenvolvemos muitos músculos e habilidades sem saber onde e quando utilizá-los (Tassinari, 2012).

Além disso, em muitos contextos indígenas, o ensino de práticas corporais ocorre no cotidiano da comunidade, quando o corpo está pronto para receber um ensinamento. Em outros contextos – principalmente eurodescendentes – esses ensinamentos acontecem exclusivamente pelo método escolar: aula de dança, aula de música, entre outros.

Nesse sentido, as turmas refletiram sobre suas práticas corporais, sobre o que ensinam nas escolas indígenas, sobre suas concepções de *práticas corporais* e realizaram uma autoanálise sobre suas práticas com as crianças indígenas na escola – exclusivamente voltadas ao futebol e práticas da sociedade envolvente. Diante do cenário desenhado pelos acadêmicos sobre suas realidades, estimulamos a pesquisa sobre *jogos, brincadeiras* e outras práticas corporais nativas.

As atividades da disciplina também foram complementadas com oficinas de *dança, capoeira e percussão*, com objetivo de permitir que os acadêmicos explorassem práticas corporais de outros contextos culturais²⁴².

Figura 21: Oficina de Capoeira Angola ministrada pelo Treinel Carlos Eduardo, Centro de Capoeira Angola Angoleiro Sim Sinhô.



Fotografia: Clarissa Melo, 2013.

²⁴² Durante uma dessas atividades realizadas no centro de Convivência da UFSC, os seguranças receberam uma denúncia de que os índios estariam “invadindo” a Universidade. Enquanto conversávamos com o segurança, ele disse: “ah, tudo bem, mas peço para que na próxima vez que vierem com tantos índios juntos, avisem à segurança”, eu respondi (com raiva): “e precisamos avisar quando vamos realizar aulas com estudantes não indígenas desta Universidade?” – sem comentários (!).

Todas essas oficinas foram ministradas por profissionais que contextualizaram essas práticas dentro das matrizes culturais as quais fazem parte. Essas atividades foram pautadas em um plano de aula de práticas corporais – produzido pelos acadêmicos em sala de aula – sobre o quê e como trabalhar nas diversas disciplinas escolares, envolvendo as práticas corporais, que vão desde cuidados com o corpo, dietas alimentares, brincadeiras, jogos e outras práticas – como a dança do *xondaro* guarani.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) foi também utilizado como sugestão de ensino na parte que trata da Educação Física²⁴³. São orientações que privilegiam as concepções próprias de cada grupo a serem trabalhadas em sala de aula. Por outro lado, enfatizamos a necessidade de trabalhar as práticas corporais não apenas na escola, mas também fora dela, com atividades que levem em consideração a especificidade de cada comunidade. Exemplo disso foram os trabalhos dos acadêmicos sobre o tema, que apontam que práticas corporais podem ser: “*tomar banho no rio, tirar taquara na mata, pegar lenha, fazer bichinhos de madeira*”, entre outras atividades que não passam necessariamente pela escola.

Durante a disciplina **Práticas Corporais II**, realizamos uma atividade em conjunto com a disciplina de “*Laboratório de línguas Indígenas*”. Como ambas faziam parte da habilitação em *Linguagens*²⁴⁴, estimulamos a criação – por parte dos acadêmicos – de oficinas sobre jogos e brincadeiras de seus grupos indígenas. Passamos algumas horas na preparação de atividades que contemplassem as duas disciplinas, com o intuito de estimular o ensino da língua indígena a partir de jogos e brincadeiras.

Dentre os objetivos da atividade, incluímos a explicação de um *jogo* ou *brincadeira* na língua indígena, para crianças/jovens/adultos que falavam o idioma, mas também para aquelas que não o dominavam. Ou

²⁴³ Refletimos também o porquê do nome da disciplina *Educação Física*, e se esta fazia sentido de ser ensinada dentro das escolas indígenas. Refletimos ainda se o termo “*práticas corporais*” não englobaria de modo mais satisfatório as concepções indígenas, e se estas não poderiam ser ensinadas também fora das salas de aula.

²⁴⁴ A disciplina de **Práticas corporais I** foi ministrada enquanto as turmas eram separadas por grupo indígena (turmas Guarani, Xokleng e Kaingang). Já a disciplina **Práticas Corporais II** foi ministrada quando os acadêmicos foram separados por **Habilitações** – nesse caso específico, em **Linguagens - Línguas Indígenas**.

seja, teriam que se valer de recursos de mímica, desenhos, performances entre outros recursos didáticos para ensinar as brincadeiras para seus colegas pertencentes a outros grupos indígenas e que dominam outros idiomas. Essa atividade rendeu muitos frutos tanto para o aprendizado da língua indígena, para o intercâmbio de jogos e brincadeiras entre os três grupos indígenas e para reflexões sobre metodologias e possibilidades para ensinar a língua materna nas comunidades.

Figura 22, 23 e 24: Oficina de Jogos e Brincadeiras com os acadêmicos Guarani, Xokleng Laklãnõ e Kaingang no bosque da UFSC.



Fotografia: Clarissa Melo, 2013.

Figura 23:



Fotografia: Clarissa Melo, 2013.

Figura 24:



Durante a disciplina *Práticas Corporais II* senti a insegurança de trabalhar sozinha em sala de aula – diferentemente do trabalho em equipe nas disciplinas de *Infância Indígena* e *Práticas Corporais I*. Os caminhos trilhados durante a pesquisa me mostram que em primeiro lugar devemos ouvir o que eles têm a dizer. Além da escuta atenta – algo valorizado por todos eles – temos que cuidar com as palavras e frases que construímos a partir delas, pois tudo pode ser interpretado de um modo distinto do intuito inicial.

Os grupos indígenas e indivíduos ali presentes sofreram diversos abusos, repressões e proibições do uso da língua indígena, desse modo, seus mecanismos de defesa estão muito aguçados à autoridade e a falta de diálogo. Por outro lado, o grupo Kaingang exige autoridade do professor e cobram a disciplina de toda a turma. Gostam de discutir sobre política e adoram se reunir para tudo: qualquer tipo de decisão desde atividades culturais, organização de evento, a atitude de um colega, de um professor, para qualquer assunto eles tratam de organizar imediatamente uma reunião que tem hora marcada para começar (ninguém pode interromper) e não tem hora para terminar.

Os acadêmicos Xokleng adoram dar inúmeras gargalhadas em alto e bom som, e isso inclui também suas falas diárias intensas e em volume um tanto elevado. Exemplo disso foram os comentários no início do curso quando as turmas estavam ainda se conhecendo: “*os guarani quase não falam né prof?*” ou “*eles (os guarani) falam tão baixinho, né?*”. São impulsivos – um traço distintivo dos acadêmicos guarani que observam primeiro, para depois tomarem alguma atitude. Exemplo disso foi o episódio em que a professora que estava em sala de aula Xokleng, ao perceber uma intensa conversa entre os estudantes (na língua indígena), pediu que, ou socializassem com ela – para que comprovasse que o assunto tinha a ver com o que ela estava ensinando – ou que se retirassem para conversar fora de sala. Essa atitude valeu sua expulsão pelos acadêmicos Xokleng, que acusaram a professora de proibir a fala na língua nativa²⁴⁵.

Já na turma Kaingang, a primeira vez que entrei em sala de aula fui atordoada por um acadêmico que disse que eu havia “cortado” a fala dele, e devido a isso ele não emitiria mais sua opinião durante todo o dia. Esse fato realmente se deu, de modo não intencional, pois

²⁴⁵ Esse é um assunto delicado e bem mais complexo do que o apresentado aqui. Não foi uma atitude aceita por toda turma Xokleng ou consensual. Relatei o fato apenas para exemplificar que dificilmente esse evento se daria na turma Guarani.

estávamos em duas professoras em sala, e, naquele momento, eu ouvia uma fala de outro acadêmico na parte da frente da sala. De todo modo, foi meu primeiro contato com a turma Kaingang e consegui passar no teste. No segundo teste, entregamos os trabalhos em sala de aula, e, à pedido da turma, daríamos *notas* ao invés de *conceitos*. As notas não foram “muito boas”, desse modo, assim que receberam os relatórios, suas feições de desagrado ficaram mais intensas e pouco a pouco quase todos saíram da sala de aula. Um deles explica: “*Kaingang é assim professora, quando não gosta, sai mesmo...você vai conhecer...*”.

A partir desses episódios, percebi que há uma linha tênue entre *ter autoridade* e *ser autoritário*. Os Kaingang exigem *autoridade*, os Xokleng também, já para os acadêmicos Guarani é um tanto quanto diferente. Esses últimos, quando enfrentam uma situação que não se sentem á vontade, ou ficam em silêncio, ou praticam o *djekore* – “*desviar-se*”, aparentemente concordando com as afirmações dos professores sem emitir sua opinião verdadeira.

A sala de aula é um verdadeiro “laboratório” aonde as atitudes, comportamentos e conteúdos vão sendo testados: alguns dão certo e são aceitos e outros são rejeitados e devem ser reformulados. O conhecimento prévio sobre os grupos indígenas também auxilia nas metodologias em sala de aula, pois muito aspecto da organização política do grupo se mantém na universidade: os caciques são figuras respeitadas e suas falas não devem ser interrompidas; as mulheres também devem saber o momento adequado de emitir suas opiniões – respeitando a hierarquia de gênero presente em alguns grupos; o enfrentamento característico dos grupos Jê – que deve ser observado com cautela; o silêncio dos Guarani – que não se traduz por um consentimento ou concordância. Todos esses aspectos demonstraram a necessidade da flexibilidade do professor em suas atitudes, assim como nas adequações de um plano de aula que contemple as realidades culturais. Além disso, os conteúdos fazem sentido quando vinculados ao contexto de prática, algo enfatizado por todos os grupos indígenas.

Essa parte da tese buscou descrever o curso de licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica, assim como a experiência dos acadêmicos indígenas em diálogo com o ensino superior. Busquei fornecer dados sobre os perfis desses acadêmicos e desvelar suas trajetórias para compreender as relações que se estabelecem, assim

como os possíveis desencontros observados durante as etapas na universidade e nas comunidades indígenas.

Destarte, essa parte da tese baseia-se num esforço de evidenciar esses três grupos distintos que fazem parte do referido curso, assim como suas trajetórias historicamente construídas. Essas trajetórias demonstram as possibilidades de troca e relação, assim como apontam para especificidades na construção de planos de aula e metodologias de ensino. Nesse sentido, a prática docente foi importante na medida em que evidenciou essas diferenças e permitiu repensar atitudes, assim como ampliou as possibilidades de construção de conhecimentos de maneira dialógica. Além disso, esses aprendizados nos apontam para outras maneiras de construção do conhecimento – relacionados aos contextos de prática – não apenas com grupos etnicamente distintos – como nas Licenciaturas Interculturais, mas com indivíduos com histórias de vida diferenciadas – nos cursos regulares das universidades.

PARTE III: OS ACADÊMICOS GUARANI: DA UNIVERSIDADE À CASA DE REZA E VICE-VERSA

Capítulo VI: Da casa de reza à Universidade: Conhecendo os acadêmicos Guarani

VI.I Conhecendo os acadêmicos Guarani

VI.II *Yvyra 'idja*: Ser professor Guarani

VI.III O dia à dia na Licenciatura Indígena

Capítulo VII: Reinventando o que é ser mulher Guarani: corporalidade e espaços de circulação

VII.I *Xondaria* – Mulheres Guerreiras

VII.II *Kunhangue Arandu* – os conhecimentos femininos

VII.III Ser mulher Guarani e ser acadêmica

VII. IV *Corpos que Falam*: A experiência das acadêmicas Guarani na licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica

Capítulo VIII: Da Universidade à casa de reza: Possibilidades de diálogo entre distintos *modos de conhecer*

VIII.I *Nhe'é* - *palavra que sai de dentro e transmite sentimento*: Comunicação e deslocamento

VIII.II *kaaguy'í nhembo'é* – Aprendendo com a mata

VIII.III Produzir o corpo, produzir 'gente': a centralidade do corpo nos processos de aprendizagem ameríndios

VIII.IV Diálogos possíveis entre xamanismo e ensino superior

Nesta parte da tese tenho o intuito de descrever e refletir sobre a experiência dos acadêmicos Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, considerando o movimento de busca de conhecimentos que reside na alteridade. Nesse sentido, busco demonstrar que há um movimento desses acadêmicos Guarani rumo à Universidade, todavia, baseado em uma circularidade entre espaços que são lócus centrais de aprendizagem, que incluem tanto o ensino superior – na universidade, quanto o xamanismo – na *opy* – casa de rezas Guarani.

Na parte II da presente tese, apontei dados gerais das três turmas que compõem o curso – Guarani, Xokleng e Kaingang, e em seguida, refleti sobre a experiência como docente junto a esses grupos. Neste momento busco centrar nos acadêmicos Guarani, nas experiências em sala de aula – tendo como foco suas falas, suas vivências e trajetórias de vida, e nos rituais nas aldeias indígenas – tendo como foco as cerimônias de rezo e o ritual *kaaguy’i nhemboe*.

Desse modo, essa parte da tese foi escrita com base nas vivências no curso: foram horas em sala de aula, acompanhando as disciplinas²⁴⁶. Inúmeras conversas nos intervalos do café, almoços coletivos embaixo das árvores presentes na Universidade – finalizados com o aroma da fumaça de tabaco que saía suavemente de cada *petyngua*. Trilhei caminhos que oportunizaram conhecer estes acadêmicos, deixando-me *afetar* por eles e conviver nesse universo que envolve múltiplas visões de mundo e distintas formas de conhecer.

Vale destacar que as estratégias metodológicas foram as mais diversas, na busca de somar informações e perspectivas que pudessem constituir um mosaico do curso. Nesse sentido, além de acompanhar as aulas, conversar com os acadêmicos, ir aos hotéis onde estavam hospedados, participar das atividades acadêmicas, ir às aldeias indígenas, realizei entrevistas (formais e informais) com alguns professores e com a equipe da coordenação do curso.

Antes mesmo de iniciar minha observação em campo, conversei com Dorothea Darella – antropóloga que compõe a coordenação e uma das idealizadoras da proposta do curso – e Aldo Litttaiff – pesquisador e antropólogo do Museu Universitário da UFSC. Aldo relatou sua experiência como professor na primeira etapa do curso – quando ministrou a disciplina *Mitologia Guarani* – e contou que aprendeu muito com os acadêmicos com os quais trabalhou em sala de aula, e ao longo de pesquisas.

Dorothea²⁴⁷ explicou-me –àquela época – que “*o curso será feito e pensado enquanto se faz, e em grande parte é feito pelo estudante indígena, que traz questões, incompreensões, e é no diálogo entre a equipe e os estudantes que o curso será repensado ao longo de quatro*

²⁴⁶ Laboratório de Língua Guarani, Organização Social Guarani, Territórios e Territorialidades, Direito Indígena, História do Pensamento Ocidental, Sócio Biodiversidade, Metodologia de Ensino, Infância Indígena, Práticas Corporais I e II, Ensino da língua em contexto bilíngue e Laboratório de Língua Indígena.

²⁴⁷ Também integrante da CIESI (Comissão de Ensino Superior Indígena), da CAPI (Comissão de apoio aos Povos Indígenas) e da coordenação deste curso.

anos”²⁴⁸. Contou que as avaliações não aconteceram como previsto, com a turma Guarani, pois se tratava de uma avaliação com base apenas na escrita. Ela explicou que a *fala*, a *oralidade* é central em detrimento da *escrita*, “há diferenças monumentais entre a expressão escrita nos Guarani e entre as outras turmas Kaingang e Xokleng”, nesse sentido, muitas questões foram reelaboradas e repensadas, mas novas surgiram. São estes os aspectos que “terão de ser levados em conta durante todo o curso, principalmente no que tange à metodologia (...) tem um todo por fazer, um todo por acessar...”. Nesse sentido, as palavras de Dorothea remetem à literatura etnológica sobre este grupo, que destaca “o jeito de ser e viver guarani” – *teko* ou *nhandereko*²⁴⁹ –, justamente este que deve ser acessado, seus processos próprios de produção e aquisição de conhecimentos, para então alcançar seus códigos centrais de aprendizagem.

Também foram realizadas entrevistas com os professores Bartolomeu Meliá e Mauro Luiz Carvalho – responsável por assessorar as aulas do professor Meliá. Mauro explicou-me sobre a importância das trajetórias dos acadêmicos indígenas, pois segundo ele, todo pensamento que o acadêmico guarani faz é na língua indígena, “o português ainda está matematizando, muitas vezes não consegue colocar rápido a palavra que quer falar”. Ele destaca que cada um tem uma “vergonha diferente”, “cada um tem uma dificuldade”, e aponta para o papel fundamental dos docentes do curso em trazer o assunto à tona. Ele concorda sobre a importância de cada acadêmico indígena falar da sua história e ouvir a dos outros para que possam se entender, se respeitarem e se conhecerem a partir da experiência de vida de cada um. Ressalta que ele, com a formação universitária que tem atualmente²⁵⁰, sente dificuldade em falar a língua portuguesa. Explica que “o outro às vezes, não considera o colega guarani por não falar a língua, e o próprio, se considera guarani, mas percebe o preconceito do colega... um precisa entender e respeitar o outro”, e desabafa: “eu também fiquei na dúvida se falaria em português ou em guarani” – referindo-se as aulas ministradas por ele, em conjunto com professor Bartolomeu Meliá.

Além das entrevistas que auxiliaram na composição da tese, ênfase a importância das mulheres indígenas no curso. No capítulo VI, além de discorrer sobre as trajetórias desses acadêmicos, percebo que as

²⁴⁸ Entrevista realizada em 2011, no museu Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina.

²⁴⁹ *Nhandereko*: *nhande* – nosso; *reko* /*teko*– jeito de ser e viver.

²⁵⁰ Mauro é Indígena Guarani, doutorando em Linguística na UnB, em Brasília.

mulheres Guarani ainda são minoria (fato em destaque na parte II, nos gráficos), por consequência de inúmeros fatores agregados. Todavia, apesar de serem minoria entre os acadêmicos Guarani, suas falas fizeram emergir uma problemática importante no que tange aos desafios enfrentados por essas mulheres quando estão na universidade: as impossibilidades de resguardo no período menstrual – *djatchy* e as dietas alimentares e cuidados necessários durante esses resguardos; os cuidados com os filhos (as) durante as etapas; os perigos latentes à corporalidade nesses espaços; o preconceito por estarem na universidade enquanto mulheres indígenas, entre outros aspectos que serão descritos nesse capítulo.

Durante a pesquisa, me aproximei de alguns interlocutores centrais, foram momentos que conheci mulheres que são lideranças, guardiãs da espiritualidade Guarani e estão à frente na luta pelos direitos dos povos indígenas. Destacam a responsabilidade e o esforço despendido em deixar a família, muitas vezes os filhos, e virem para universidade em busca de um conhecimento que reside na alteridade.

No capítulo VIII, busco refletir sobre os processos de produção, aquisição e transmissão de conhecimentos entre os acadêmicos Guarani, tendo como base as vivências nas aldeias indígenas, com foco central em momentos rituais. As “cerimônias de rezo” realizadas na *opy* – casa de rezas Guarani – são momentos importantes para transmissão dos conhecimentos entre gerações, e expressam as regras de conduta e a importância da espiritualidade Guarani. O ritual *Kaaguy’i Nhemboe – aprendendo com a mata* – a “Busca de visão” Guarani – enfatizada na Literatura Etnológica por Miguel Bartolomé (1991) como um período fundamental para transmissão e aquisição de conhecimentos – também foi fundamental para as articulações e compreensões das *disposições adequadas* para adquirir certos conhecimentos. Além disso, a partir desses momentos nas aldeias – que abarcam o cotidiano, a roda de *ka’á* – chimarrão –; conversas com as mulheres; suas risadas que estão sempre presente; a escola; a roça, as histórias na casa de Sr. Wherá Tupã e Dona Rosa, e os sonhos na *opy* – pude me aproximar dos processos de ensino aprendizagem nativos e refletir sobre as (*im*) possibilidades de diálogo com o Ensino Superior.

As aldeias guarani por onde convivi mostraram-se fortalecidas em algumas bases fundamentais: no *xamanismo* – por meio do incentivo às *cerimônias de rezo*, aos rituais, cuidados com a alimentação e com as crianças, a importância dos aconselhamentos – *nhemonguetá* – e das narrativas míticas, a circulação dos saberes femininos, entre outros; e na

política – que mesmo permeando todas as esferas e relações, fica em evidência na formação de lideranças indígenas que estão à frente na luta pela demarcação de terras e contra os “projetos de emenda constitucionais” (PECs) apresentados constantemente pelo Governo Federal – ferindo os direitos originários à posse das Terras Indígenas.

Nesse sentido, o ensino superior tem sido um grande aliado no fortalecimento dessas lutas, com a formação de novas lideranças – os professores indígenas. São eles os responsáveis por realizar o “intercâmbio” entre os conhecimentos adquiridos no curso e nas suas comunidades, pois além de adquirir conhecimentos, esses acadêmicos também buscam fortalecer seus direitos originários no convívio com “parentes guarani” e também de outros grupos indígenas. Desse modo, no dia a dia do curso, suas falas remetem a discursos políticos que enfatizam a necessidade de união para a luta pelas suas terras, pelo fortalecimento das línguas indígenas, pela valorização de seus processos de ensino aprendizagem, principalmente pelas instituições responsáveis pela educação escolar nas aldeias indígenas.

Além disso, esses discursos remetem aos *tabus alimentares* desconsiderados na universidade, a “saúde” da família, a dificuldade corporal para se adequar aos ritmos acadêmicos, à importância de fumar o *petyngua*, de participar das cerimônias e desse modo fortalecer a “espiritualidade guarani”. Ênfase, desse modo, a valorização pelos acadêmicos Guarani tanto dos conhecimentos advindos do *xamanismo* e da formação de lideranças espirituais, assim como da Educação Escolar e do Ensino Superior para manutenção de *seus modos de ser e viver*. O Ensino Superior – e nesse caso específico, a licenciatura Indígena – tem promovido o fortalecimento de lideranças políticas, a apropriação dos direitos indígenas relativos à saúde, educação, a manutenção dos seus territórios.

Tendo em vista o “*todo por acessar*” – enfatizado por Dorothea Darella ao se referir ao curso de Licenciatura e aos acadêmicos indígenas – que esta tese pretende contribuir. Não tenho a pretensão de tratar “*o todo*”, pois sei que me exigiria um acompanhamento do curso de seu início ao fim. Além disso, demandaria um período maior de convivência nas aldeias, algo que não foi possível devido às escolhas do campo na Licenciatura, e por consequência, na Universidade. Por outro lado, pretendo suprir lacunas sobre o perfil desses acadêmicos, suas expectativas e experiências nesse percurso entre as aldeias indígenas e à universidade. Pretendo destacar também alguns limites presentes na maioria dos cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas: os entraves

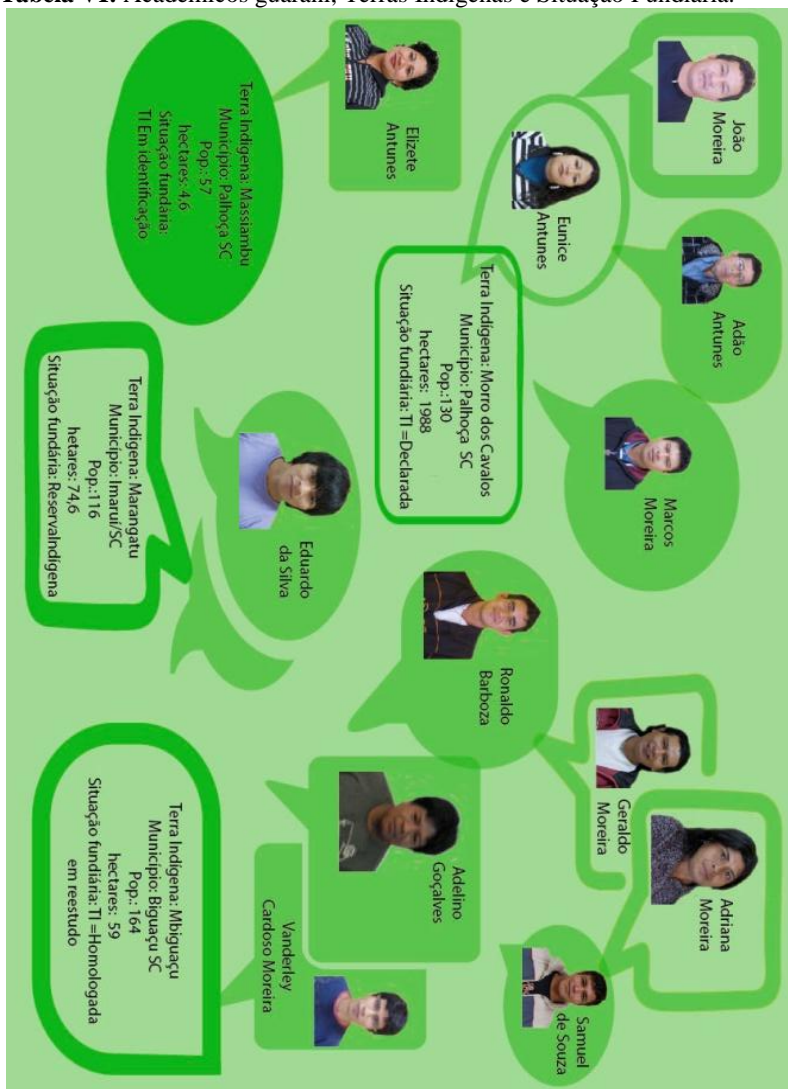
burocráticos e administrativos os quais estão submetidos às instituições; a necessidade da abertura de fato das instituições à diversidade, assim como a ruptura de paradigmas hegemônicos na construção de conhecimentos. A tese, deste modo, pretende suprir uma lacuna sobre as experiências desses acadêmicos indígenas, bem como refletir sobre modos de produção, aquisição e transmissão de conhecimentos, observando como esses processos dialogam com o ensino superior.

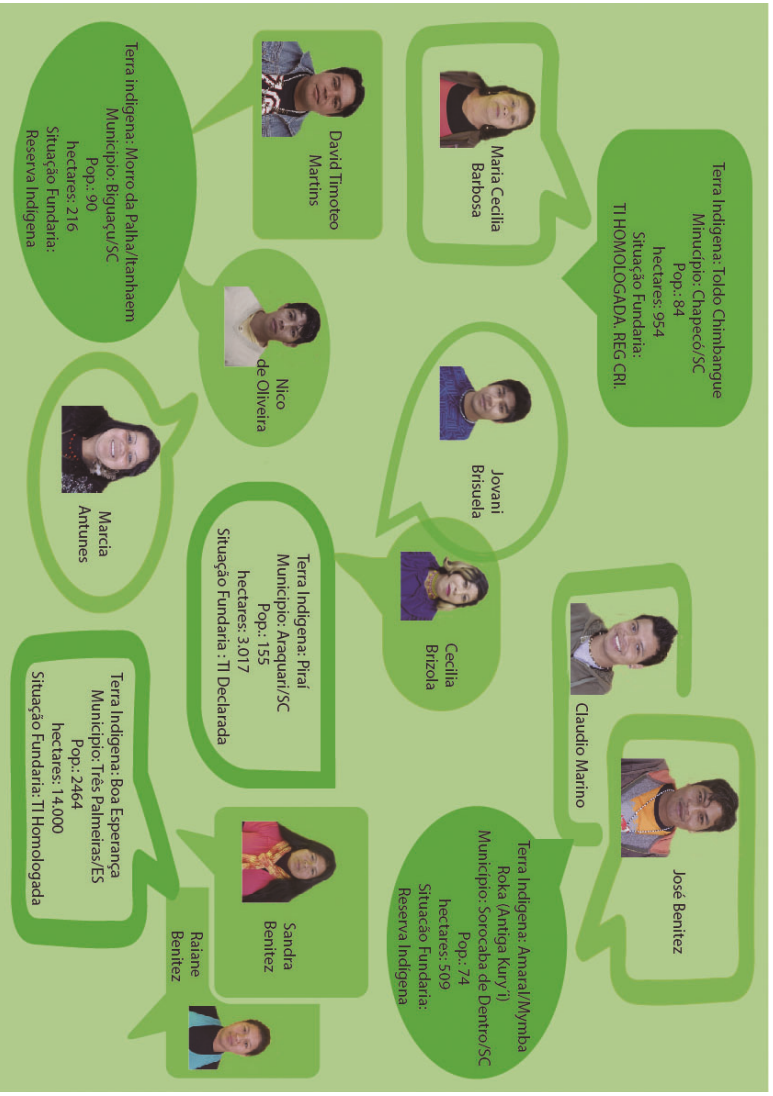
Destaco que ambos – o xamanismo e o ensino superior – são conhecimentos que residem em uma alteridade e possibilitam uma mediação entre mundos distintos: o xamanismo – permitindo acesso ao plano espiritual e todos os seres que o compõe; e a universidade – permitindo o acesso ao mundo não indígena e seus modos de pensar e agir. Desse modo, esses conhecimentos não se excluem, mas se complementam na constituição da *pessoa guarani*, que tem na alteridade o cerne de suas tradições.

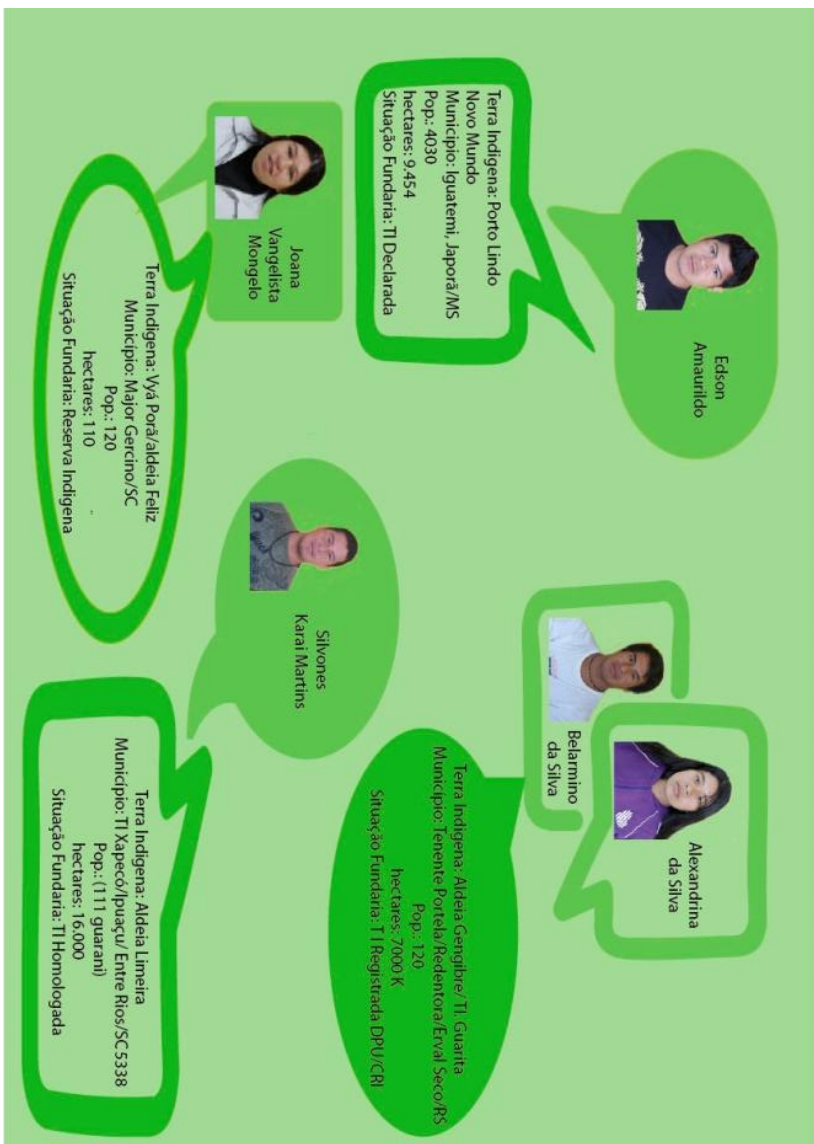
CAPÍTULO VI: DA CASA DE REZA À UNIVERSIDADE: CONHECENDO OS ACADÊMICOS GUARANI

VI.1 Conhecendo os acadêmicos Guarani

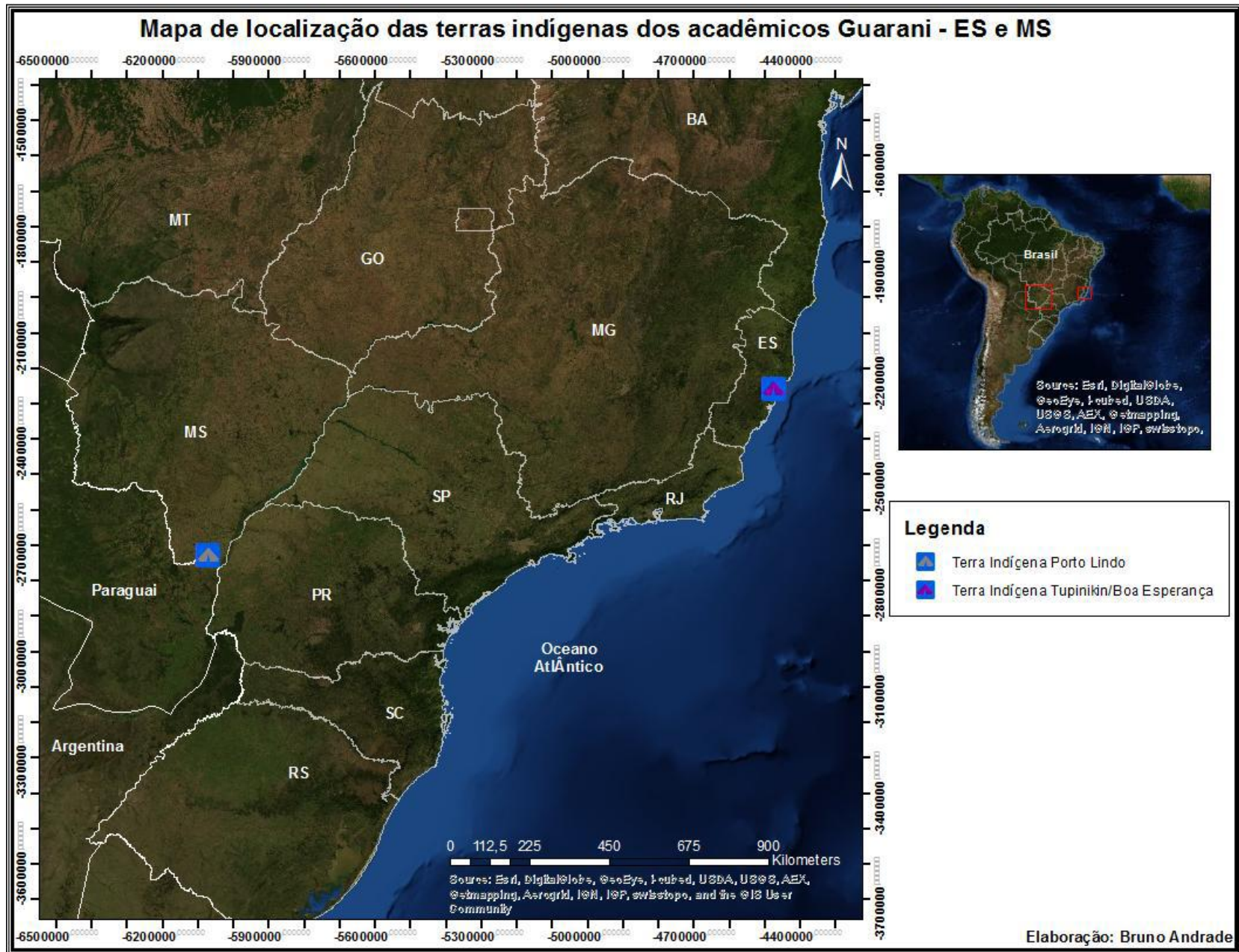
Tabela VI: Acadêmicos guarani, Terras Indígenas e Situação Fundiária.

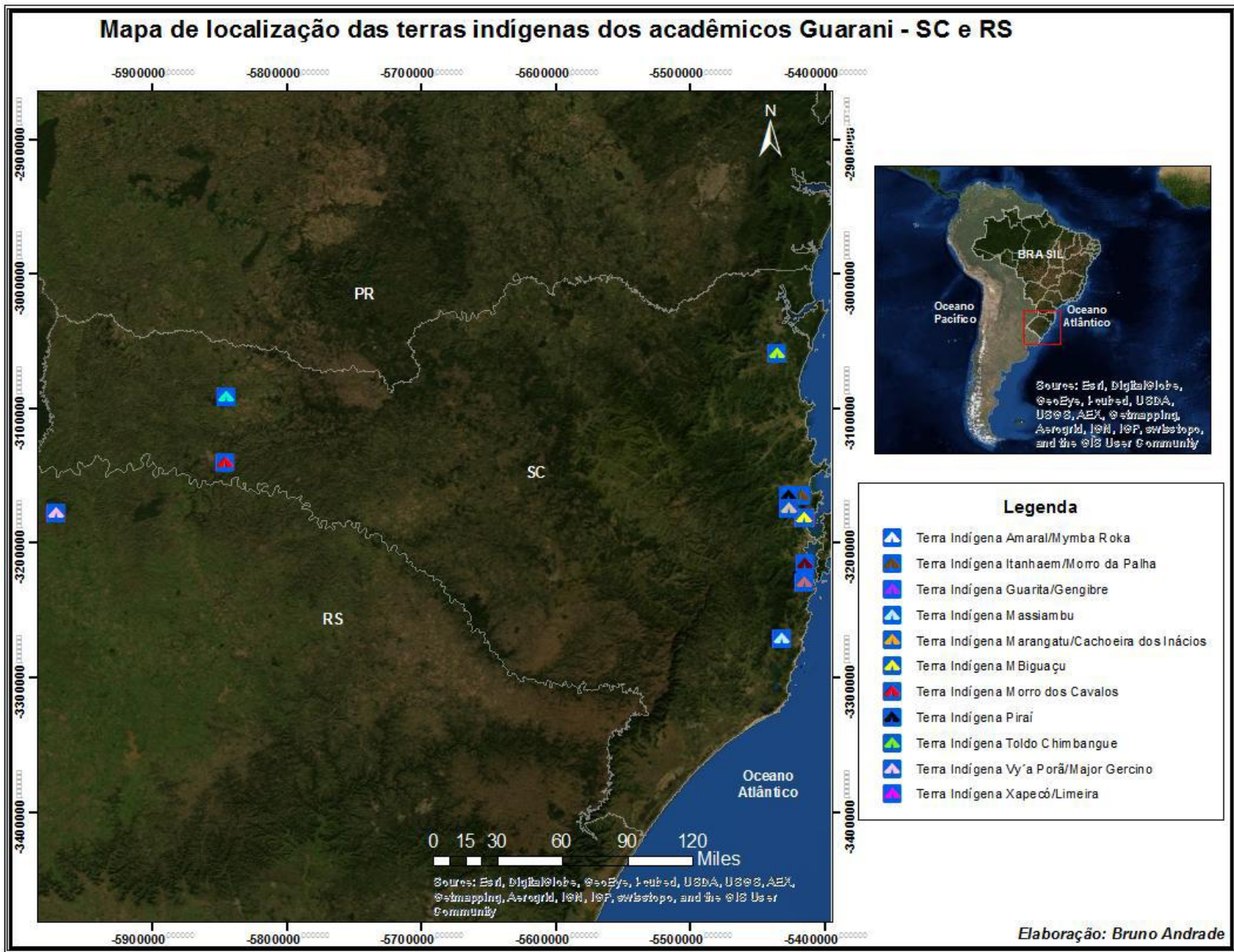






Fontes de consulta: FUNAI, 2013; BRIGHENTI, 2010.





Como apresentado anteriormente na parte II dessa tese, entre os estudantes indígenas da turma Guarani, a maioria deles estudou fora das aldeias indígenas, e tiveram como desafio aprender e falar a língua portuguesa, bem como se expressar em público. Alguns aprenderam a falar a língua portuguesa apenas na idade adulta – como o acadêmico que aprendeu com quinze anos e demonstrou receio – logo no início do curso – ao apresentar seu trabalho oralmente na língua considerada estrangeira para ele. Nas etapas posteriores foi perceptível uma diferença qualitativa na expressão oral dos acadêmicos²⁵¹.

Além de aquisição de conhecimentos que residem na alteridade, esses estudantes analisam o modo como nós pensamos. Os *djuruá* - não indígenas – são vistos como “abelhas” na Universidade, pois estão sempre “*reunidos falando junto*”, ao contrário de um grupo de Guarani, onde um fala e os outros escutam atentamente: “*nossos ouvidos ainda não estão treinados para tanto barulho e informação!*” Esta é uma comparação de um entre muitos aspectos salientados por um professor indígena e acadêmico do curso, sobre a vivência entre *brancos* e *índios*. Segundo ele, refletem sobre a nossa forma de adquirir conhecimento, de pensar e ver o mundo, filtrando os conhecimentos advindos da Universidade, para sua entrada nas aldeias indígenas. Apontam nossa cultura como “rápida” e “pesada”, e enfatizam em seu discurso, a necessidade atual de registrar e praticar a cultura indígena, para que esta não fique apenas na memória e se perca em meio ao movimento e as mudanças²⁵².

A maioria deles já estudou fora da aldeia e sentiu o preconceito de estarem no dia-a-dia com não indígenas que os olhavam de modo diferente. Belarmino e sua irmã Alexandrina²⁵³ contaram às dificuldades que passaram durante a fase escolar, quando viveram duplo preconceito. Seus pais não queriam que eles falassem guarani para não sofrerem preconceito na escola da cidade, onde frequentaram alguns anos.

²⁵¹ Destaco a importância da minha participação no curso como docente colaboradora nas três turmas, e orientadora dos acadêmicos guarani. Acompanhei as mudanças ocorridas (tanto nos acadêmicos quanto no curso) entre o segundo semestre de 2011, até início de 2014.

²⁵² Os acadêmicos guarani tem consciência de que não basta registrar no papel para que “a cultura não se perca”, sabem e enfatizam em seu discurso a necessidade de “praticar a cultura”.

²⁵³ Alexandrina (Yva’i) e Belarmino (Wherá) são irmãos, ela é professora e seu irmão não atua como docente. Vivem na aldeia de Gengibre, no Município de Erval Seco, rio Grande do Sul.

Tempos mais tarde, ao voltarem para aldeia, sentiram o preconceito entre seus parentes indígenas por não saberem falar a língua guarani. Já Hélio – guarani renomado por seus parentes, devido aos conhecimentos sobre as práticas espirituais guarani – conta que aprendeu a falar português com quinze anos e atualmente se esforça para entender e falar português corretamente.

Os acadêmicos Guarani, assim como as demais turmas, têm interesses distintos com a graduação em Licenciatura Intercultural Indígena. Davi Antunes, estudante do curso e professor em Morro da Palha²⁵⁴, por exemplo, pretende adquirir conhecimentos para ajudar o próprio povo, conhecer as leis, os documentos; Edson Amaurílio²⁵⁵ quer “aprender a visão do não índio”; Ronaldo²⁵⁶ explica que quando estudou na escola os professores contavam a história do ponto de vista dos europeus, ele tem vontade de poder contar a história do ponto de vista Guarani. Além disso, tem interesse em saber das leis que protegem os povos indígenas, mas sabe que na prática ainda falta muito para que sejam respeitados de fato como indígenas.

Adão Antunes era o estudante Guarani mais velho da turma, respeitado e admirado pelos colegas, pesquisador da cultura, contador das histórias dos antigos, também escritor²⁵⁷, ainda é professor, e busca ensinar aos seus alunos a versão indígena da história. Todavia, por motivos de saúde, preferiu sair do curso que o exigia muito fisicamente e espiritualmente²⁵⁸.

A turma guarani é composta por acadêmicos indígenas de distintas faixas etárias, todavia, o destaque aos “mais velhos” é importante, pois são pessoas respeitadas, valorizadas, e todos os estudantes almejam ouvir suas opiniões sobre os mais diversos assuntos.

²⁵⁴ Aldeia localizada no município de Biguaçu, denominada pelos Guarani de *Itanhaem*. Foi comprada entre 2007 e 2008, em compensação pela duplicação da BR-101. Tem 216 hectares, e uma média de 90 pessoas.

²⁵⁵ Irmão de Sandra Benites, mora atualmente em Mato Grosso do sul e atua como professor na aldeia Kaiowá de Porto Lindo, local onde nasceu.

²⁵⁶ Ronaldo Barbosa (Karai Dju) é técnico agrícola, já ministrou aulas no EJA – Ensino de Jovens e Adultos mora na aldeia de Mbiguaçu.

²⁵⁷ Escreveu livro intitulado “*As Palavras do xeramõi*” (2008), quando versa sobre as histórias contadas pelo seu avô.

²⁵⁸ Adão teve problemas sérios de saúde, e apontou alguns deles ligado a alimentação diferente do que estavam acostumados; a rotina exaustiva e a falta de tempo de fumar o *petyngua*. Todavia, foi com muito pesar - dele e dos colegas do curso – que se afastou da universidade.

Assim como Adão Antunes, Maria Cecília também é uma acadêmica com mais experiência de vida, e que já passou por inúmeras experiências relacionadas a retomada de território, lutas pela educação diferenciada e também pelo acesso à educação superior. Assim como ela, Adão sempre tem histórias para contar para a turma, histórias que remetem aos antigos e que todos param para ouvi-lo com atenção.

Já os mais jovens têm ideias muito distintas, pois fazem parte de outra geração. Foram estimulados desde cedo a ir à escola, e muitos estudaram fora das aldeias indígenas. Raiane²⁵⁹ conta com tristeza que teve de deixar sua aldeia para estudar fora para finalizar o ensino médio, pois não tinha opção de cursá-lo na sua aldeia. Na escola dos *brancos* percebeu a diferença na metodologia e conteúdo – enquanto suas amigas que estudavam na aldeia caminhavam na mata, conversavam com os mais velhos – ela aprendia apenas os conhecimentos não indígenas.

A importância do convívio em sala de aula entre as mais distintas faixas etárias e, conseqüentemente entre gerações distintas, foi de suma importância para a troca de experiências entre aldeias, contextos, regiões e percepções diversas sobre a vida e história guarani.

²⁵⁹ Raiane Benites é filha de Sandra Benites (acadêmica do curso) e uma das acadêmicas mais novas.

Figura 25: Turma Guarani em aula da Disciplina Laboratório de Língua Guarani, ministrada pelo professor Bartolomeu Meliá.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

Apesar dos interesses pelo curso e experiências de vida distinta, os acadêmicos guarani como um todo têm o interesse de transitar entre “modos de pensar”. Analisam como agimos, como pensamos, nossas expectativas, nossos tempos, e enfatizam a diferença nas temporalidades entre *índios* e *brancos*. Além de compreender como pensamos, os acadêmicos indígenas desejam ser ouvidos e trabalhar de acordo com suas perspectivas em sala de aula. Na atualidade, pesquisam sua versão da história, com o intuito de trabalhar a perspectiva indígena em sala de aula, assim como Adão Antunes.

Outro aspecto interessante que se tornou explícito ao decorrer do curso foram os laços de parentesco. Foi possível presenciar pequenos grupos que aos poucos iam se misturando aos demais, com raras exceções. Grupos compostos por mãe e filhos; famílias compostas por três gerações de parentesco assistiam as aulas; irmãos, irmãs, genros, noras e cunhados. Havia sempre uma ligação entre dois ou mais pontos que formavam linhas e pontes que vinculavam uns aos outros.

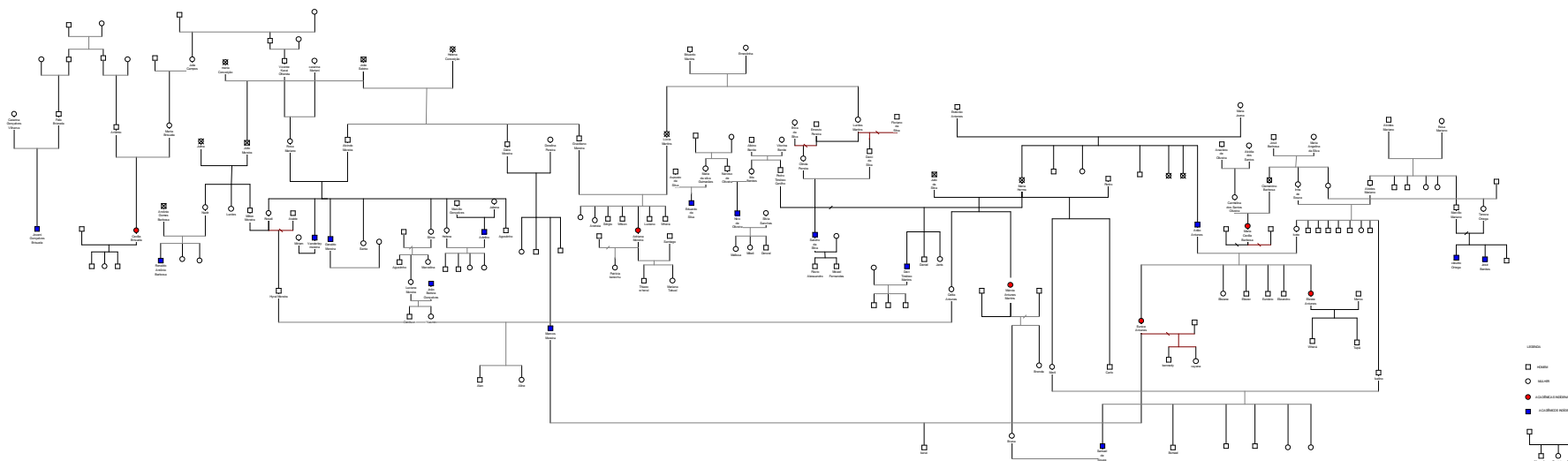
A genealogia da turma Guarani colabora com dados históricos que enfatizam que esses grupos caminhavam por um amplo território conhecido, denominado “terra de parentes” ou *yvyrupa*, ou ainda *tatapyrupa*.

Vale destacar a circularidade como característica fundante desses grupos Guarani, a caminhada – *oguata* – proporciona a aquisição e troca de conhecimentos entre os distintos tekoás. Todavia, durante o curso, esses acadêmicos vindos de diversas partes do Brasil experienciam um momento único onde está em jogo um universo de saberes e relações possíveis. Assim, acrescentamos as contribuições de Benites (2009) onde a sala de aula e, conseqüentemente o curso em questão, oportuniza relações de diversas parentelas que possuem distintos “modos comportamentais” - *teko retã*²⁶⁰.

Assim, desde o Espírito Santo até o Rio Grande do Sul encontramos grupos Guarani ligados por laços de parentesco que durante o curso se tornam explícitos. Durante a pesquisa, já no último ano do curso, muitos deles estavam “se descobrindo” enquanto parentes, apontando ligações entre suas gerações anteriores – pais e avós. Podemos observar essas relações de parentesco na **Genealogia da turma Guarani da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica** a seguir:

²⁶⁰ Tônico Benites (2009) conceitua os diversos modos de ser e estilos comportamentais de cada parentela guarani kaiowá por *tekolaja*, e os modos comportamentais que envolvem diversas parentelas, um “modo de ser múltiplo”, o autor denomina de *teko retã*.

Genealogia Turma Guarani Licenciatura Indígena - 2014



VI. II *Yvyra'ídjá*: Ser Professor Guarani

Outro aspecto interessante que pretendo refletir é sobre a categoria de professor indígena, que na atualidade é uma profissão emergente e almejada. Nos gráficos apresentados na parte II dessa tese, percebemos que dos 31 estudantes guarani, 21 são professores – um número expressivo que vem crescendo nos últimos anos, e deve-se ampliar com a possibilidade de um novo curso de Licenciatura Indígena.

Em minha dissertação defendida em 2008, escrevi um trecho sobre o papel do professor indígena dentro das aldeias, refletindo sobre esta nova categoria que emergia provocando transformações dentro das comunidades. Iniciei minha reflexão à época com o livro de Pierre Clastres (1978), *“A Sociedade contra o Estado”*. O autor ressalta o etnocentrismo evolucionista que apontava a ausência de elementos constitutivos em um determinado grupo ou “sociedade”, como modelos de classificação entre grupos indígenas, e em relação ao que denominamos como “sociedade ocidental”. Teriam elas a falta de um Estado na qual estariam sempre tentando suprir, seriam sociedades incompletas: sociedades *sem* Estado, sociedades *sem* escrita, sociedades *sem* história. Clastres salientava a necessidade de perceber que havia uma escolha realizada por estas sociedades indígenas em não possuir um poder centralizado, realizando o papel que o Estado exerce na sociedade ocidental. Segundo ele, os chefes guerreiros das sociedades Tupi e Guarani eram os que defendiam as sociedades indígenas na disputa com outros povos, pois possuíam o domínio e destreza do arco e flecha. Todavia, o que recebiam em troca era o prestígio na sociedade e comemorações rituais. As funções de chefe não dependiam do uso de autoridade, de poder, o chefe seria a pessoa que ajudava a solucionar conflitos, aquele que dominava a palavra e agia como um pacificador; ele o fazia pelo prestígio e reconhecimento da sociedade que não permitia que um chefe fosse além de uma superioridade técnica para se tornar uma autoridade política. O chefe guerreiro é alguém que deveria defender a sociedade dos perigos externos, principalmente na guerra. Ele era um chefe sem poder, em que o prestígio pela vitória de modo algum se transformava em autoridade.

Com a chegada dos colonizadores, os povos indígenas Tupi e Guarani tiveram sua liberdade restringida, seu território tradicional teve de ser recortado, limitado, reduzido. As condições básicas para produção e reprodução da aldeia e do *Teko* – “sistema guarani” – foram se

tornando escassas. Além disso, estas populações indígenas passam a ser catequizadas e a fase inicial da escolarização das populações indígenas.

A partir de movimentos indigenistas e de lideranças indígenas, a Educação Indígena passa a ser discutida e reivindicada. As populações indígenas lutam pela manutenção de seus *modos de ser e viver*, dos seus saberes, e de seu território. Mais tarde, a lei do Estado que limita, recorta e reduz os territórios indígenas, também aparece como protetor: é a partir de leis Constitucionais que as populações indígenas passam a ter legalmente (mas não de fato) seus direitos respeitados - vide Constituição de 1988.

A luta pela demarcação das terras é algo recente entre os Guarani, pois acreditavam que podiam caminhar livremente entre as diversas aldeias. A conservação do Ambiente em que viviam dependia desta circularidade em que estavam acostumados. No Estado de Santa Catarina, a presença Guarani no litoral e a luta guarani pela demarcação de terras ficou mais visível na década de 90, como aponta Darella (2004):

(...) no transcurso da década de 90, a presença guarani no litoral de Santa Catarina se fez crescente, começou a se tornar visível e, no mínimo, incômoda diante dos diversos interesses fundiários da sociedade envolvente. Nesse cenário, o projeto de duplicação da BR-101 se estabeleceu como um canal para a legitimação de sua demanda: terra. Um direito indígena, um dever governamental. Os grupos familiares externaram que queriam ser respeitados e reconhecidos. Esse posicionamento se fortalece na medida em que pequenas, mas significativas conquistas são efetivadas na defesa de seus direitos territoriais, a exemplo da demarcação da TI de Mbiguaçu (Biguaçu), a primeira terra indígena guarani do Estado de Santa Catarina. (Darella, 2004).

Esta é a situação de Mbiguaçu, mas muitas aldeias Guarani prosseguem em luta pela demarcação de suas terras, como o caso emblemático de Morro dos Cavalos²⁶¹.

²⁶¹ Descrito na introdução desta tese.

Os Guarani se colocam em cena como atores políticos na luta pela demarcação de suas terras, percebendo que esta seria a única maneira que garantir o *Tekoa* – um local que abarque as condições necessárias para garantir seus *modo de ser e viver*. As terras destinadas aos grupos guarani, na maioria dos casos não são suficientes para a manutenção do *tekó*. A escola viria neste processo, contribuir para a sustentabilidade da destes grupos. A escola aparece nas aldeias como mecanismo de alicerce das populações indígenas: criam se cargos, salários, tem-se comida - que antes era escassa. Todavia, juntamente com os benefícios havia o outro lado da moeda: a instituição do cargo de professor na comunidade, a centralização de poder em uma pessoa.

O professor seria aquele que domina o português, que pode servir de mediador entre a cultura indígena e não indígena, alguém responsável por defender a sociedade do “inimigo”, um *chefe guerreiro*, como descrevia Pierre Clastres. Ao mesmo tempo, a este guerreiro, que deveria defender os interesses da comunidade, existe uma autoridade superior que dita regras: o Estado. Como então garantir uma educação diferenciada na medida em que o guerreiro da aldeia deve se submeter a outro sistema que não o indígena? Como aquele que defende a comunidade contra a centralização estatal - em troca de prestígio interno – agirá tendo de submeter-se às normas e regras impostas pelos mecanismos de funcionamento do Estado?

A categoria de professor é uma categoria emergente. Possui muitos compromissos e responde pelas redes de parentesco na qual faz parte. Os benefícios conseguidos através da escola – salário, acesso ao *mundo dos brancos*, são na atualidade atributos almejados dentro das comunidades e estimulados pelos mais velhos.

Esta categoria já foi alvo de muitas tensões como descrito por Álvares (2004) entre os Maxacali, quando os professores eram considerados donos da escola, controlando o estoque de alimentos, de bens, além de determinar a sua distribuição. A autora ressaltou que os Maxacali se caracterizam por uma mobilidade social provocada pelas disputas e conflitos e tem como estratégia de solução, o afastamento espacial e a atualização de novas alianças para a composição de novos grupos locais. A distribuição desigual dos bens e prestígio, provocada pela implantação da escola, dentro de uma sociedade com grande mobilidade social e que não aceita diferenças internas é sempre tensa e difícil.

Esta situação de negociação e disputas, não ocorreu na mesma intensidade entre os Guarani, mas é importante registrar que esta nova

categoria deslocou muitos olhares de toda aldeia para dentro dos prédios escolares. Para compreendermos o papel dos professores indígenas na atualidade, tendo em vista a perspectiva nativa desta categoria, relato uma conversa que tive com o acadêmico indígena Marcos Moreira.

Estávamos na beira do fogão à lenha na casa de *Eunice kerexu Xapyry* e *Marcos Moreira – Karai Popygua*, fumando um *petyngua* em uma noite bem fria de julho²⁶². Eles contaram novamente a história de como se conheceram, só que cada vez um detalhe novo vem à cena. Contaram que se conheceram durante o *magistério guarani*, como e quando resolveram ficar juntos e todos os obstáculos que tiveram que superar para conseguirem casar. Eunice contou sobre a gravidez de Karai (seu filho mais novo) e sobre as suas sensações e sentimentos quando foi batizada, e posteriormente seus dois filhos – Kennedy e Rayane. Durante essa conversa embalada pelo *Ka’á – mate* – e pelo aroma do *petyngua*, Marcos conta que os nomes remetem a “profissão”²⁶³ de cada um.

Durante certo período da vida, os Guarani recebem os “sobrenomes” para auxiliar no caminho espiritual. Então me explica a diferença entre *yvyrai’djá* e *popygua*, este último seu “sobrenome” guarani. Eunice Antunes - também acadêmica e esposa de Marcos - interrompe e conta que em sua pesquisa para o Magistério Guarani, escolheu o tema da *terra sem mal – yvy dju*, e que compreendeu à época que os *yvyrai’djá* são aqueles detentores de um bastão sagrado que permitia a conexão com o céu –*yva*, no momento da passagem e chegada do *apyká* – uma espécie de banco sagrado. Ele possuía também o poder de bater o bastão no chão e trazer os raios de Tupã para gerar o fogo. Já o *popygua*, explica Marcos, era aquele que auxiliava o xamã nas mensagens recebidas de *Nhanderu*, era um conhecedor dos caminhos espirituais, “braço direito” do *opygua* (“liderança espiritual” ou “xamã”). Ele compara a função destas duas figuras importantes para os Guarani, observando que as descrições acima sobre os *yvyrai’dja* eram contadas assim pelos mais velhos, e observa que na atualidade há diferenças.

²⁶² No ano de 2012.

²⁶³ Fato também observado por Oliveira (2011) em sua pesquisa com os *chiripá* (muitos acadêmicos se declaram *chiripá*, e fazem parte da mesma aldeia pesquisada por ele, inclusive Marcos Moreira) do litoral sul de Santa Catarina, aldeia Mbiguaçu, grande Florianópolis - comunicação oral durante a Reunião Brasileira de Antropologia em julho de 2012.

Figura 26: Marcos, Eunice e karai na aldeia de Morro dos Cavalos.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

Os *yvyrai'dja* teriam na atualidade um papel de liderança, todavia, lideranças que possuem um conhecimento espiritual e da própria cultura. Ele dá exemplo: “*O cacique Hyral de Mbiguaçu é um yvyrai'djá, a própria Nice, que é cacique, também pode ser considerada uma yvyrai'dja*”. Estes também seriam denominados assim a partir de uma posição distinta dos demais Guarani, todavia, articulada e mantida com aval da comunidade. E completa dando exemplo de quem seria o *ppygua*: “*(...) já o Geraldo (karai O'kenda) seria um ppygua, (...) seu Alcindo sempre chama ele de ppygua*”. O *ppygua* é o defensor, mas no sentido de “guerreiro espiritual”, aquele que conhece o que chamamos de espiritualidade guarani ou bases fundamentais do xamanismo guarani. Continua explicando que os *yvyrai'djá* também são referenciados como auxiliares do *opygua*, nesse sentido, as crianças também são consideradas *yvyrai'dja mirim* - que são os futuros auxiliares e conhecedores do que denominam “cultura guarani”.

Expliquei a ele o meu interesse de entender estas duas figuras importantes dentro da cosmologia guarani e que pensava sobre uma analogia entre os *yvyrai'dja* e os professores indígenas a partir da minha

ideia de que a formação escolar e superior estaria diretamente relacionada com o xamanismo, e aquisição de saberes que residem na alteridade, assim como a figura do professor como um *ywyrai'djá*. Ele me disse que sim, na atualidade os professores seriam *ywyrai'dja*, pois são lideranças, auxiliam os líderes espirituais e buscam o conhecimento para ser repassado em sala de aula, a partir das conversas e aconselhamentos com os mais velhos²⁶⁴. Além disso, reconhece que o professor teria certo prestígio dentro da aldeia e que faz mais sentido essa analogia, do que com o *popygua* – que estaria ligado mais diretamente à vida religiosa.

De todo modo, os *ywyrai'dja* são auxiliares do *opygua* – aqueles conhecedores da cultura e espiritualidade guarani – e também são lideranças, caciques, assessores políticos, ou simplesmente pessoas que realizam a mediação entre conhecimentos distintos – indígena e não indígena.

A conversa foi importante na medida em que esclareceu a importância do professor indígena nas comunidades guarani. O professor seria alguém que detém um conhecimento que reside em uma alteridade não indígena, mas deve necessariamente ser um conhecedor da própria cultura, complementando esse conhecimento com um diálogo contínuo com os mais velhos. Esses conhecimentos devem caminhar de mãos dadas, pois se um sobressai o outro, “*deve-se parar e voltar um pouco para trás*”.²⁶⁵

²⁶⁴ Saraiva (2007) vislumbra a analogia entre os *ywyrai'dja kuery* e os assessores políticos não indígenas em sua dissertação, onde seu argumento central é de que “as lideranças políticas Guarani entendem as relações travadas com o mundo de humanos não indígenas com o mesmo instrumental usado para entender a relação com o Outro oferecido pelas relações que os xamãs travam com outros planos do cosmos” (2007, p.98). O que entendo de sua afirmação é que assim como os *ywyrai'dja* são responsáveis pela mediação entre planos distintos do cosmos guarani, os assessores políticos não indígenas também realizam essa mediação entre as comunidades indígenas e o mundo dos *djuruakuery*.

²⁶⁵ Em uma conversa com Vanderley Moreira na aldeia de Mbiguaçu, ele explica a fala de Alcindo Wherá Tupã (seu pai) que diz que os conhecimentos escolares e “da cultura” devem caminhar juntos, nesse sentido, explica que os conhecimentos oriundos da universidade devem ser filtrados e repassados de acordo com as concepções indígenas. Além disso, fala que os acadêmicos Guarani não podem mergulhar no universo *djuruá*, deve entrar um pouco, voltar um pouco para aldeia, realizando um movimento circular que orienta a ida para universidade atrelada a participação nas cerimônias de rezo na *opy*.

VI.III O dia a dia na Licenciatura Intercultural

Iniciei minha pesquisa de campo na Licenciatura Intercultural Indígena do sul da mata Atlântica em agosto de 2011, quando o curso acontecia em um hotel – devido à falta de espaço físico na universidade. Inicialmente em sala de aula os acadêmicos Guarani estavam quietos, mas aos poucos se abriam àquela nova situação e começam a expressar suas opiniões. Todavia, ao ser indagados sobre aspectos da cosmovisão e espiritualidade Guarani, um grande silêncio consumia o recinto. Ao mudar o enfoque, perguntando sobre seus direitos e suas vivências como indígenas e manutenção de seus territórios, eles eram enfáticos em defender seus pontos de vista.

A primeira aula já se transformou em polêmica quando os acadêmicos guarani expressavam opiniões distintas da professora. O diálogo remetia a presença dos caciques nas aldeias guarani, e enquanto os acadêmicos apontavam-na como posterior à chegada dos europeus, a professora enfatizava que sempre houvera tal posição hierárquica nas aldeias guarani. Posteriormente a discussão era sobre o “canibalismo Guarani”, assunto repudiado pelos acadêmicos que não se viam como pertencentes – nem mesmo num passado longínquo – a tal categoria.

Vanderley²⁶⁶, estudante Guarani, ao se expressar sobre o assunto, fala da importância do que se vivenciou, dos sentimentos, e não em relatos de alguém que escreveu e nunca esteve junto com os Guarani²⁶⁷. Ele faz referência à *fala que vem do coração*, que tem a ver com a experiência *vivida* e *sentida*, em detrimento dos livros e da fala dos professores que deles se apropriam, mas que possuem em seu conteúdo apenas “palavras mortas”.

Retomando o tema sobre a presença de caciques entre os guarani, Ronaldo Barbosa – morador da aldeia de Mbiguaçu – explica que a figura do cacique existe na atualidade para representar os interesses que são coletivos e determinados por toda comunidade²⁶⁸.

²⁶⁶ Vanderley (karai Yvydju Mirim) é irmão de Geraldo Moreira (Karai Okenda), são filhos de Alcindo Wherá Tupã e Rosa Poty Djá, ambos vivem da aldeia de Mbiguaçu, município de São Miguel/Biguaçu na grande Florianópolis.

²⁶⁷ Vanderley, sempre foi enfático em dizer durante toda minha pesquisa que só conhecemos algo se *experenciamos* e *sentimos*. *Para conhecer os Guarani* – diz ele, *você tem que conviver*.

²⁶⁸ Fato já enfatizado por Pierre Clastres (1974), ao tratar da descentralização do poder nas comunidades indígenas.

Deste modo, os caciques são figuras que se configuraram pós-contato, com objetivo de mediação entre *índios* e não indígenas.

Esta aula tornou-se um grande aprendizado para os estudantes, para a professora, e igualmente para mim. Um aprendizado sobre embates de perspectivas, sobre como lidar com os distintos pontos de vista, e como aprender com eles, proporcionando uma “inteligibilidade entre as culturas”. Eunice Antunes – acadêmica e cacique de Morro dos Cavalos – explica que “*o interessante é quando o professor conta como é o pensamento ocidental, e a gente conta como é nossa história, é um diálogo, uma conversa. A gente quer saber da nossa história, não do que contam que a gente fazia*”.

A partir da fala dos estudantes indígenas, percebemos que o que está “em jogo” não é a veracidade do fato histórico, mas sim o que dizem eles – os Guarani – sobre isso. “*Nem tampouco se trata, de propor uma interpretação do pensamento ameríndio, mas de realizar uma experimentação com ele, e, portanto, com o nosso*” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.124). Penso que é exatamente o que Viveiros de Castro (2002) enfatiza neste grande embate entre distintas perspectivas: a do antropólogo, do professor (neste caso) e do nativo:

Isso quer dizer que em se tratando do pensamento nativo, não caberia pensar como os conceitos representam o real, mas sim como exprimem e constituem mundos. Os conceitos são, portanto, as próprias ideias e os problemas postos pelo pensamento indígena, é expressão de uma relação de “inteligibilidade entre as duas culturas”, ou seja, do trânsito entre mundos diferentes e entre duas culturas com seus pressupostos imaginados.

Já abordando outra temática, José Benites, cacique de *Mymba Roka* – aldeia de Amaral²⁶⁹ – explica para professora que “*os guarani foram evangelizados entre aspas, eles fingiam muitas vezes para não perder sua cultura, senão não haveria guarani e cultura guarani hoje*”. Os acadêmicos guarani deixam claro que desejam ser ouvidos e indagados, querem que os professores perguntem a eles sobre sua história, pois não concordam com muito do que já foi escrito.

²⁶⁹ Aldeia adquirida em 2007, também como medida mitigatória pela duplicação da BR-101, trecho norte. Localiza-se próximo ao município de Biguaçu, Sorocaba de Dentro, com uma área de 509 hectares e uma media de 74 famílias.

Neste momento de observação das aulas, fica evidente a oportunidade que se apresenta para estes grupos indígenas contestarem a versão euro centrada da história, além de textos e livros escritos sobre os povos indígenas. Tornou-se possível o diálogo entre distintas formas de observar a história e a construção do pensamento eurodescendente. Os acadêmicos guarani escutam o que os professores dizem, perguntam e narram histórias que os mais velhos contaram a eles sobre os mais diversos temas.

Outro momento interessante foi quando o tema a ser tratado era a “*Teoria da evolução*”²⁷⁰. Primeiramente a abordagem resgataria o “pensamento ocidental” sobre a “*evolução das espécies*”, para posteriormente investigar a visão guarani sobre a temática. Nesse instante, a acadêmica Guarani – Sandra Benites – rapidamente levanta a mão solicitando a palavra para que pudesse explicar seu ponto de vista:

(...) os animais eram todos seres humanos e só depois viraram animais, ao contrário do que pensam os *djuruá* – não indígenas – sobre a origem da humanidade. E continua: (...) os seres humanos viraram animais por causa de algum comportamento e atitude que tiveram (Fala de Sandra Benites, 02 de Setembro, 2011).

A professora ouviu atentamente as falas dos acadêmicos, com o cuidado em demonstrar como os não indígenas pensam e da onde vem este pensamento – pautado na Ciência – , e ao mesmo tempo deu voz a narrativa Guarani sobre a criação do mundo.

Ao passo que os acadêmicos traziam suas visões de mundo, as histórias dos mais velhos sobre sua cultura, alguns expressavam angústias sobre o presente e as formas de manter os costumes e práticas culturais. Eunice retrata sua preocupação com os jovens, com o que ela chama de “tradição guarani” e “cultura guarani”.

A cultura do não índio é rápida e pesada. (...) nossas práticas culturais não podem ficar apenas na memória, temos que praticar nossa cultura hoje, (...) temos que registrar. (...) a gente parece que tem medo de perguntar para os mais velhos o que é tradicional, como era antes, conversar sobre

²⁷⁰ Diário de campo, 02 de Setembro de 2011.

a nossa cultura (Eunice Antunes, Setembro de 2011).

A professora concorda e explica que “*as culturas mudam e vão continuar mudando, mas precisamos agir diante disso para que as coisas não se percam*”. E complementa, apontando para a importância de “*conseguir guardar espaço para as duas culturas*”. Foi a partir deste diálogo que surgiu a oportunidade para conversar sobre o que é *interculturalidade e educação intercultural*, de fato.

Nossa cultura denominada “ocidental” possui algumas teorias que explicam o início da humanidade, tanto na versão do catolicismo (com o mito de Adão e Eva), quanto na versão da Ciência (Teoria da Evolução de Darwin, *Big Ban*, etc). Esse diálogo deixou explícito que para que a interculturalidade aconteça de fato, é necessário compreender as teorias, as formas de pensamento, pois são elas que auxiliam na compreensão das maneiras distintas de pensar e agir no mundo, nesse sentido, uma *Antropologia das Ciências* seria fundamental.

Ainda sobre o tema da origem do mundo, os acadêmicos Guarani expressam sua preocupação sobre o que será ensinado em sala de aula e o que não será. Alguns falam da importância do contexto, e que a história da origem do mundo Guarani, deve ser contada na beira do fogo de chão das casas guarani – *tataypy* – embalada na fumaça do *petyngua*.

Davi Antunes expressa sua preocupação em contar os mitos na escola, pois acha que as crianças os tratarão como lendas e deixarão de acreditar em sua veracidade e importância. Em contrapartida, Sandra Benites destaca que “*a escola guarani tem que ser diferente do djuruá kuery*”, e diz que por mais que seja difícil, que tem que tratar desses assuntos em sala de aula. Já Vanderley Moreira explica: “*somos intérpretes e divulgadores do pensamento dos karaiukuery, que recebem de nhanderu (...) o professor tem que estar pensando sobre como contar e o que contar*. Em seguida, Geraldo Moreira reflete sobre as diversas opiniões e sugere calmamente: “*temos que participar do sistema Guarani, quando contarmos as histórias, eles vão acreditar*”. Ele completa sua fala, destacando a necessidade de praticar o *nhandereko* – o jeito de ser e viver guarani – e frequentar a *opy* – casa de reza, só assim as crianças “vão acreditar” pois elas estarão experienciando e *sentindo com o coração*.

As aulas na Licenciatura Intercultural Indígena foram importantes para que a turma Guarani compreendesse a maneira de

pensar dos não indígenas. Durante o curso faziam muitos comentários e enfatizavam que não há separação entre religião/espiritualidade e ciência na perspectiva Guarani. Sua cosmologia seria, portanto, o conceito que engloba suas explicações do mundo a partir de aspectos inseparáveis como “religião” e “ciência”. Tampouco tem uma visão *atomista* do mundo, mas sim uma visão *holista*, onde tudo está interligado, e o *todo* não é a simples soma das partes, mas as partes estão interligadas de tal forma que se torna impossível separá-las.

Esse modo de perceber o mundo pode ser verificado nas apresentações dos projetos dos acadêmicos Guarani sobre o *tempo comunidade*. Após muitas reflexões e avaliações, os trabalhos que os acadêmicos levam para suas respectivas aldeias, foi resultado de um esforço conjunto entre as disciplinas, que se constituiu em uma nova experiência²⁷¹. Nesse trabalho – a ser realizado nas aldeias – foi pedido que os acadêmicos pesquisassem os *modos de saber e fazer* presentes em suas comunidades, escolhendo um aspecto para apresentar no retorno à universidade. A partir desse tema, muitos assuntos acabaram sendo desenvolvidos pelos acadêmicos indígenas que destacaram assuntos em evidência em cada contexto. Durante essas apresentações dos trabalhos realizados no *tempo comunidade*, pontos importantes foram destacados como tentarei demonstrar a seguir.

Sandra Benites pretende pesquisar a *infância guarani*, e explica que a criança guarani tem dificuldade de entender a escola, pois os próprios professores tem dificuldade de “*trabalhar algo que não é seu, que você desconhece*”. Sandra explica que a interculturalidade pressupõe trabalhar em sala de aula duas visões de mundo, e que os professores não tem a compreensão necessária para tanto. Ela demonstra sua preocupação com o aprendizado das crianças na escola, e pretende pesquisar sobre o *pensamento guarani*, e como é possível dialogar entre formas distintas de *conhecer*. Sandra enfatiza a necessidade da formação da criança de acordo com seus valores, pois “*se a gente não sentir de coração o que tem lá (na nossa casa) a gente não volta...aquele é o nosso lugar de felicidade na realidade...pois o mundo do não índio tem*

²⁷¹ Após muitas experiências não exitosas – devido à quantidade de trabalhos solicitados por cada disciplina -, conseguiu-se chegar a uma fórmula que agregou todos os trabalhos do *tempo comunidade* em um só. Esse primeiro trabalho unificando todas as disciplinas, teve o intuito de registrar os *modos de saber e fazer* presentes nas comunidades indígenas e foi extremamente profícuo. Na etapa seguinte, o eixo norteador dos trabalhos *tempo comunidade* foi *Etnomapeamento*, rendendo novamente pesquisas importantes.

muita atração”. Sua filha Raiane complementa seu trabalho, falando sobre sua preocupação com os jovens. Explica que na sua aldeia tem até o ensino fundamental, e quando vão fazer o ensino médio, os jovens são “obrigados” a saírem da aldeia – pois, na atualidade, valorizam a continuidade dos estudos.

(...) eu desde cedo estudei fora e aprendi a ter o pensamento dos *djuruá*, já minha amiga que estudou na aldeia, fazia pesquisa com os mais velhos, ia pra mata...os jovens queriam que tivesse ensino médio na aldeia...quando eu fui pra escola, ficava quieta, mas escrever eu sei (Fala de Raiane Benites, auditório Museu Universitário, 22/05/13).

Davi Antunes versa sobre “*os modos de saberes tradicionais da educação guarani*”, e indaga: “*quais os costumes que o guarani tem? danças, brincadeiras... os livros do MEC e das Secretarias de Educação não têm a ver com a realidade guarani*”. Nesse sentido, ele quer investigar as diferentes perspectivas sobre os conteúdos:

Por exemplo, o surgimento do mundo, do homem, pra gente é uma piada, mesmo comprovado cientificamente. A realidade escolar dá um choque, pois o livro e o professor diz que é verdade, mas e o que nossos avós ensinaram? As nossas histórias viram mitos e lendas (...) a gente tem que saber um tipo de verdade que não é verdade pra nós (...) todas as disciplinas tem relação: arte, brincadeira, pintura, ciência, geografia, ir na mata, história, meio ambiente...crianças desde pequenas tão na *opy* (fala de Davi, Museu Universitário, 22/05/13).

Além das diferentes perspectivas e visões de mundo, ele alerta para as distintas relações entre os detentores do saber: “*O professor djuruá fala isso foi comprovado cientificamente, já o professor guarani fala: se quiser acreditar nisso, acredita, senão, tudo bem*”.

Marcos Moreira²⁷² apresentou seu trabalho sobre a “visão Guarani do território”. Essa noção de território abarca a indagação à *nhanderu tenonde* – o Deus primeiro – sobre o porquê de ter criado essa terra; relaciona os motivos que levaram os Guarani a caminhar pelo litoral da América do sul; descreve a organização social das antigas aldeias guarani; versa sobre a importância do *tatá endy rekoe* – fogo sagrado; sobre a ligação entre o sonho e o território, além de muitos outros aspectos.

Geraldo Moreira e Vanderley apresentam a pesquisa realizada a mais de sete anos com seu pai, Alcindo Wherá Tupã. Eles versam sobre o calendário cosmológico Guarani, mostrando a organização do universo no céu – *ara* –, falam sobre os locais que os ancestrais se encontram – *apyka* –; e sobre a ligação entre o céu e a terra – *amba* – centro de referência dos astros cosmológicos. Explicam que o conhecimento vem da ligação com a natureza, é dela que se obtêm as instruções espirituais e os ensinamentos sobre o universo. Concluem destacando que a escola dos antigos é “*a verdadeira universidade do universo*”.

Durante as apresentações dos trabalhos de pesquisa iniciados por eles, os acadêmicos nos dão a oportunidade de compreender seus modos de pensar, de perceber o mundo, as relações imbricadas nos modos de transmissão de conhecimentos, e na interligação entre os temas, apontando para a importância de uma visão holística do mundo.

Em outros momentos em sala de aula, os acadêmicos aos poucos se conhecem, trocam experiências e se sentem cada vez mais à vontade para falar sobre suas experiências de vida. Davi Antunes é um aluno dedicado e gosta de expor seu ponto de vista sobre as questões levantadas pelos professores, se sente confortável para se expressar em público. Ele explica que ao se perceber em uma sala de aula com seus *parentes* – que compartilham experiências e opiniões semelhantes – sente vontade de falar sobre diversos temas, entre eles, o preconceito sofrido por ele. Ao cursar uma faculdade anos antes, Davi conta que os professores falavam muitas coisas que não eram verdadeiras sobre os indígenas, se sentiu desanimado e sozinho, por isso desistiu. Ele ressalta a importância dos professores conhecerem as aldeias, pois senão estarão

²⁷² Marcos Moreira (karai Popygua Ywydju) é coordenador pedagógico, casado com Eunice Antunes, e ambos moram em Morro dos Cavalos. Marcos é filho de Dário Moreira - irmão de Alcindo Wherá Tupã.

reproduzindo falsas ideias sobre os indígenas para seus alunos não indígenas.

Geraldo Moreira²⁷³ – aproveitando o desabafo do colega – conta que esteve em um encontro na Universidade em Goiânia, se apresentou, disse que era de Florianópolis e uma pessoa na plateia perguntou a ele: “*E tem índio lá?*”. Além do preconceito, é visível a invisibilidade na qual estão submetidos os povos indígenas em muitos locais, principalmente no sul do Brasil.

Além de temas como distintas lógicas de pensamento, educação indígena guarani, preconceito, invisibilidade, os acadêmicos destacam os desafios experienciados pelos jovens indígenas na atualidade. Muitos enfatizam a necessidade de dar atenção aos jovens que se encontram muitas vezes, “perdidos entre culturas”.

Muitas vezes o guarani não segue sua cultura e nem dos brancos, e ficam perdidos. (...) O pai sempre tem o fogo de chão, acende o *petyngua* e conta histórias. São nesses momentos que a gente aprende de verdade, (...) os jovens saem, pois dizem: *lá vai ele contar essa história de novo* (fala de Eunice Antunes, três de setembro, de 2011).

Durante as aulas, muitas descobertas vão acontecendo durante as falas, os desabafos, é uma verdadeira troca de conhecimentos entre os próprios acadêmicos e também junto com os professores. Pude perceber que quanto mais aprendem sobre culturas distintas e modos de pensar, mais os acadêmicos valorizam os conhecimentos guarani e os aspectos centrais de sua cultura. A partir dos novos aprendizados, questionam o que foi dito, escrito e refletem sobre as novas possibilidades de formação de professores e valorização de seus saberes.

A respeito dessa valorização dos *saberes nativos*, Bartolomeu Meliá – professor convidado para ministrar a disciplina *Língua Guarani* – percebe uma “*verdadeira conversão à cultura*”. Meliá falou sobre a influência da língua guarani na língua portuguesa; empréstimos culturais; versou sobre a situação das línguas guarani no Paraguai, Bolívia e Argentina; apontou os topônimos – nomes de lugares que tem

²⁷³ Geraldo é professor na escola da aldeia Mbiguaçu e viaja bastante para ministrar palestras, cursos e, principalmente, realizar cerimônias de rezo guarani – *puã nhomonguera*.

origem no tronco linguístico Tupi Guarani; discorreu sobre os amparos legais no seu uso; sobre as diferenças regionais de escrita e fala, entre outros temas.

Os acadêmicos refletiram sobre a importância de pesquisarem a língua indígena, pois na atualidade, utilizam alguns *termos “aportuguesados”* – explicando a mistura entre a língua guarani e a língua portuguesa. Nesse sentido, retratam os desafios de ministrarem aulas na língua indígena, sem saber ao certo a tradução de algumas palavras existentes apenas na língua portuguesa.

Meliá, ao refletir sobre as diferenças dialetais, pergunta aos estudantes: “(...) *como se conhece um guarani? Pelo jeito de andar, pelo que se come, se fala a língua, pelos adornos, pela aparência física?*” Após um breve silêncio, Geraldo Moreira – acadêmico do curso – responde: “*Através do sentimento é que a gente conhece as pessoas, já sabe que é mbyá*”. Meliá concorda com a opinião do acadêmico Guarani, e complementa a resposta: “*a diferença não está no rosto, mas na cultura*”. Nesse momento, ele fala sobre a população do Paraguai, que, apesar de assemelharem-se aos índios guarani, falarem a língua guarani, não se reconhece como tal.

Foram muitos temas importantes, assim como as experiências práticas que os acadêmicos puderam experimentar. Durante as disciplinas, foram realizadas algumas saídas de campo, entre elas a visita ao sítio Saracura, localizado em Rationes – um local propício para receber alunos de escolas e universidades. No sítio, realizamos caminhadas em meio à mata, os acadêmicos identificaram plantas, compararam com os nomes guarani das mesmas, conheceram mais sobre sustentabilidade com a visita a hortas, compostagem, produção de pequenos animais e bioconstrução.

No sítio, os acadêmicos Guarani sentiram-se em casa, olhavam com curiosidade tudo o que o local tinha para oferecê-los. Em uma pequena floresta recente, de aproximadamente trinta anos, Geraldo Moreira identificava as plantas e demonstrava alegria em ver tantas variedades de remédios. No caminho pela floresta, ele falava dos aprendizados com as plantas e mostrava seus conhecimentos, apontando a espécie e versando sobre suas propriedades curativas.

Naquele momento estávamos junto com as professoras da disciplina, e ele tratava de demonstrar o quanto conhecia, como havia sido ensinado, e como os Guarani aprendiam e ensinavam. Contava sobre as inúmeras variedades de remédios diferentes da mata, além de sua utilização, todavia, não sabia traduzir alguns nomes de plantas, para

a língua portuguesa. Em meio à caminhada, trazia memórias de sua infância, e dizia que tudo aprendeu foi com seu pai Alcindo Wherá Tupã.

(...) desde pequeno, eu e Hyral acordávamos bem cedo da cama pra trabalhar na roça e para receber os aprendizados. Mesmo no inverno, o *txeramoi* acordava com um leve belisco na orelha, para que a gente acostumasse a acordar cedo (fala de Geraldo Moreira).

Foi a partir desses ensinamentos que Geraldo acostumou-se a acordar com o nascer sol - *kuaray*, desde pequeno. Ele finaliza a história, lembrando do irmão Vanderley – que ainda era pequeno nesta época – portanto, foram eles (Geraldo e Hyral) que receberam este tipo de ensinamento, e que desempenhavam deveres na roça.

Durante a saída de campo, em meio à caminhada na mata, Geraldo explica que consegue guardar tamanha variedade de nomes de plantas através da escuta atenciosa e aulas práticas na floresta. Segundo ele, a memória Guarani é infinitamente densa e registra inúmeros conhecimentos passados através dos mais velhos. Ele compara a dificuldade de compreender a fala em português, e lembra como era difícil à escuta rápida –na língua portuguesa – para os acadêmicos indígenas.

Lembra-se dos desafios do início do curso quando tinham que ler os textos em casa (textos em português) e depois escrever sobre o que entenderam. Sobre a leitura e interpretação dos textos, Geraldo relata as experiências com uma professora antiga da escola de Mbiguaçu, que no momento que ministrava as aulas, pedia para que os alunos lessem textos e aplicava prova. Geraldo não entendia a leitura, a não ser que a própria professora lesse o texto junto e explicasse aos alunos do que se tratava.

Além da leitura e interpretação dos textos, Geraldo explica que a escrita também é um enorme desafio: “*somos treinados para ouvir (...) desde pequeno, fui ensinado que não devia olhar nos olhos dos mais velhos, apenas abaixar a cabeça e ouvir com atenção*”.

Além de lembranças e reflexões, que as saídas de campo oportunizam – estar em meio à mata, apreciar os animais, construções ecológicas – refletem sobre as novas possibilidades para suas comunidades: “*enquanto a gente achava que tava evoluindo, a gente tava na verdade se afastando cada vez mais da nossa essência, da*

natureza, é isso que pude aprender com tudo isso aqui hoje” – desabafa a acadêmica Eunice Antunes.

Ao visitar o costão da praia da Daniela, demonstraram um verdadeiro fascínio pelo mar e tudo que ele significa para os guarani. Lá puderam observar as espécies predominantes, satisfazer as curiosidades e desvendar os mistérios do *paraguassu* – grande oceano. Ao retornar à sala de aula e refletir sobre tudo que foi observado, relacionando com os conceitos apresentados pela disciplina – sociodiversidade e biodiversidade – refletem novamente sobre a diferença entre o pensamento *djuruá* e o indígena. Os acadêmicos explicam aos professores a dificuldade de ensinar às crianças, que existe uma separação postulada entre homem e natureza (*sócio e biodiversidade*), pois é algo que não faz sentido para eles, todos os seres tem vida e são percebidos de maneira integrada ao ambiente. Sentem dificuldade em compreender o conhecimento dos não indígenas e explicá-lo às crianças a partir de noções que eles compreendem, “*pois o pensamento guarani é diferente dos djuruá (...) as pedras tem espíritos*”. Apesar das opiniões diversas, os professores destacam a possibilidade de unir os conhecimentos, sabendo das diferenças existentes entre as diversas perspectivas, respeitando-as.

Outro tema interessante e que trouxe muitas reflexões para os acadêmicos indígenas, foi sobre a noção de *Território* para os guarani:

(...) eu sou um território para meus filhos (...) é o amor, o afeto (...) são todas as coisas (...) é um lugar adequado pra gente morar, é um jeito de viver. O lugar onde a gente mora é o nosso berço (...) mulher, terra, território (...) se a gente cuidar bem vai continuar sendo linda como uma pessoa. Não tenho definição de palavras, é um sentimento. (Sandra Benites, 06 março, de 2012).

Refletiram sobre as categorias nativas de *Território*, pensando nas diferenças entre este e *Tekoa*: “*é um lugar onde temos liberdade para caçar, plantar, andar (...) onde pode descansar, ficar tranquilo*” – explica Adão Antunes. Já Vanderley Moreira expõe sua perspectiva, que vai além do plano físico: “*o território foi concebido por Nhanderu Tenonde – o Deus primeiro*”, e completa suas considerações:

(...) é muito importante poder observar nosso espaço e com ele aprender o significado do

território. O território da Universidade, por exemplo, a gente tá aprendendo. Hoje é mais complicado, você precisa de um registro pra ir até São Paulo (...) é mais difícil você pensar o que é um território hoje (...) (Vanderley Moreira, seis de março, de 2012).

Aos poucos os acadêmicos Guarani vão refletindo e se questionando sobre a concepção de *Território*, como era essa percepção antigamente, e como se dá atualmente a dimensão de espaço, com fronteiras e limites: “*antes não tinha limite de andar de um lugar pra outro. As crianças já vêm hoje com a ideia de limite. A gente andava de um lado pro outro*” - explica Davi Antunes. Ele também reflete – a partir do estudo da concepção de território de outros povos – sobre as diferenças existentes entre os grupos e a relação com a terra em que vivem:

Refletir sobre nossa situação, mas comparar com outros grupos, a diferença nos costumes e do território de cada grupo (deu exemplo dos povos Tuareg do deserto, estudados durante a disciplina). (...) levar esse tipo de relação para os alunos, às noções de território de cada grupo. (...) não só o povo guarani sofreu, mas vários povos estão sofrendo e lutando pelo seu território (Davi Antunes, seis de março de 2012).

As aulas na são marcadas por lembranças, reflexões e memórias de ocupação do território guarani, que é feita de vivências, e de experiências individuais e coletivas, que em muitos casos, relatam conflitos com as divisões de terras com os Kaingang e também com os Xokleng.

A aldeia de Gengibre, localizada no Rio Grande do Sul, onde vivem Alexandrina, Belarmino e Sandro²⁷⁴ – acadêmicos do curso – é o exemplo de aldeia dividida com os Kaingang. Os acadêmicos contam que os Kaingang da aldeia Guarita/RS entram na aldeia guarani para pegar recursos da mata, “*pois na Guarita não tem mais mata*”.

José Benites revela que morou em Guarita/RS, e conta que o primeiro cacique guarani assumiu o cargo em 1998, pois “*antes disso só tinha capitão Kaingang*”. Ele vai aos poucos lembrando a história do

²⁷⁴ Alexandrina está morando lá há 4 anos com seu irmão Belarmino, e Sandro mora há 3 anos no local.

cacique Gilberto Veríssimo, que assumi com seu apoio. Conta aos colegas – dando risadas – que quase foi preso pelos Kaingang nessa época, mas sua prisão aconteceu de fato, um pouco mais tarde, quando lutava pela divisão da terra entre as aldeias Guarita e Gengibre.

Ao lembrar-se da convivência com os Kaingang, Adriana Moreira – acadêmica Guarani – conta que saiu de Cacique Doble/RS, por causa da difícil relação com o grupo. Ela lembra que tudo que plantavam tinham que dividir, ou corriam o risco de serem presos na “cadeia Kaingang”. Seu pai, Graciliano Moreira (irmão de Alcindo Wherá Tupã Moreira) foi preso algumas vezes. Adriana relata que na escola não podiam falar a língua guarani, e sentiam-se isolados em sua parte da terra. Em um misto de tristeza e emoção, compara seu passado com o presente: “*o quanto a gente sofreu e o que a gente é hoje. Ser o que eu sou hoje (...) nunca tinha pensado em estar na faculdade*” (Adriana Moreira, oito de março, de 2012).

Em meio às lembranças, Maurílio Castro Eusébio – acadêmico guarani da aldeia de Jaboticabeira²⁷⁵, conta sobre sua experiência com os Xokleng, no alto vale do Itajaí, na Terra Indígena Laklãnõ. “*Só nos davam o que sobrava e pegavam o que a gente plantava*” – lembra Maurílio, que saiu de lá há nove anos. Apesar das tristes lembranças, enfatizam que na atualidade, a relação com esses grupos é “*bem mais tranquila*”.

Aos poucos, se apropriam dos conceitos de *Território* – local de circulação, *Territorialidade* – forma de ver e viver no mundo; e *Territorilização* – ação política sobre o território, organização social, e refletem sobre eles, buscando os termos guarani que melhor traduzem essas expressões: *Ywyrupa* – a morada terrena, território - e *Tataypyrupa* – conjunto de todos os fogos domésticos.

A partir desses temas, discutem sobre a impossibilidade de caminhar livre como antigamente pelo território, e como isso afeta a saúde indígena na atualidade. Percebem que os não indígenas possuem distintas concepções de *saúde* e *doença*. Além disso, ao compreender os parâmetros da *biomedicina* – pautada na biologia humana, fisiologia e na patofisiologia – refletem sobre a perspectiva indígena, que inclui o *sistema xamânico* que percebe o corpo enquanto físico e espiritual. Concluem que as concepções de saúde indígena são mais abrangentes, pois levam em conta o *bem estar*, as *relações* ameaçadas pela doença, a causa e significado da doença, e principalmente a prevenção com os

²⁷⁵ Município de Araquari/Joinville/ SC.

resguardos. Além disso, os acadêmicos Guarani afirmam que as concepções em destaque não são opostas, pelo contrário, as duas formas de atenção à saúde devem caminhar conjuntamente, pois são complementares.

Durante as observações em sala de aula, fez-se possível conhecer mais os acadêmicos guarani, compreender um pouco mais sobre suas perspectivas e objetivos com o curso de licenciatura intercultural, assim como vislumbrar seus principais desafios.

Até o momento, tive o intuito de descrever a turma Guarani como um grupo – que apesar de se reconhecer como um coletivo – possuem algumas diferenças. Estas variam desde diferenças dialetais e nos usos da língua indígena; nos objetivos em ser ou não professor indígena; nos desafios presentes nas questões de gênero; o pertencimento à grupos familiares distintos e as subdivisões internas ou parcialidades. Todavia, além de dar visibilidade a esta heterogeneidade, procuro destacar nesse momento um alicerce que os une enquanto guarani: a espiritualidade. A espiritualidade é algo que os une enquanto grupo, e revelada em uma respiração suave antes de emitir a palavra – algo sagrado para os Guarani.

Durante o curso, foi possível notar diversos contextos: algumas aldeias utilizavam mais a língua indígena, outras a língua portuguesa, alguns acadêmicos não faziam o uso do *petyngua* – cachimbo guarani. Há contextos em que a *opy* – casa de rezas guarani – não existe, nem mesmo um *karai* – um rezador. Em outras, a *opy* é fundamental, assim como aquele responsável por conduzir as cerimônias – o *opygua*. Apesar dos distintos contextos, nota-se uma transformação em cada um desses acadêmicos, enquanto individuo e enquanto grupo. Os ensinamentos de um atinge o coração – *py'a* – do outro, e nesse movimento, até o que parecia dado, se transforma. Aquela moça guarani que não fumava o *petyngua* passa acreditar no seu poder manifesto pela fumaça que acalma a mente, o corpo físico e espiritual nos dias estressantes do curso. A *opy* que era apenas um projeto em uma das aldeias é colocada em prática, assim como as cerimônias de rezo que começam a ser frequentemente realizadas.

Além das reflexões sobre o pensamento não indígena, os acadêmicos refletem e pesquisam sua cultura, e nesse convívio com outras aldeias e com os mais velhos em sala de aula, ampliam seus olhares e inserem novos horizontes em suas caminhadas.

É claro que as adversidades existem, assim como as desistências, os términos de relacionamento, as dificuldades em cumprir os resguardos e dietas alimentares, a convivência intensa com cenas do cotidiano não indígena – trânsito, brigas de rua, uso de bebidas alcoólicas, pequenos furtos. Todavia, não podemos ter a ilusão de que as aldeias são redomas que os protegem da sociedade envolvente, pois acreditar nisso seria um erro. A partir do diálogo, do empoderamento desses grupos juntamente com a autonomia necessária para manutenção e gestão de seus territórios e conhecimentos que poderemos fortalecer *o jeito de ser e viver guarani*.

Nesse sentido, cada vez mais se faz necessário compreender o significado desse termo *nhandereko* – nosso jeito de ser e viver guarani para que se possa ensinar e aprender *com* os Guarani. Os diálogos entre o *nhandereko* guarani e o Ensino superior se tornam produtivos quanto mais compreendermos quais são seus processos de produção, aquisição e transmissão de conhecimentos.

Figura 27, 28, 29: O dia a dia na licenciatura Intercultural indígena do Sul da Mata Atlântica.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012, 2013.

Figura 28:



Fotografia: Clarissa Melo, 2012, 2013.

Figura 29:



Fotografia: Clarissa Melo, 2014.

CAPÍTULO VII: REINVENTANDO O QUE É SER MULHER GUARANI: CORPORALIDADE E ESPAÇOS DE CIRCULAÇÃO

Percebemos a importância do professor indígena nas comunidades, relacionado com a posição de liderança e detentor de conhecimentos de sua própria cultura, bem como da cultura envolvente. Vimos também que as turmas do curso de Licenciatura Intercultural não são homogêneas, e esses acadêmicos (as) indígenas possuem trajetórias de vida e interesses distintos com o ensino superior, sendo que a maioria deles são professores e/ou almejam ser no futuro.

Pretendo neste momento refletir sobre os desafios experienciados pelas mulheres indígenas guarani, que na atualidade estão *reinventando* o que é ser mulher guarani a partir de suas experiências como acadêmicas. Experiências que revelam os perigos latentes à produção dos corpos nesses espaços, a ingestão de alimentos, os resguardos necessários, mas também apontam para as possibilidades de circulação por outros espaços fora das comunidades.

A escolarização nas aldeias indígenas e o acesso ao ensino superior na atualidade é um fenômeno almejado por homens e mulheres, essas últimas, aos poucos se sobressaem, e cada vez mais ingressam no ensino superior como meio de adquirir conhecimentos, afirmarem-se como lideranças e emitir suas vozes à um público amplo, constituído por grupos indígenas distintos e não indígenas que na atualidade, fazem parte do universo acadêmico.

A experiência de escolarização desse grupo ainda é recente, iniciando com o magistério Guarani – *Kuaa Nhembo'e*²⁷⁶ onde a presença das mulheres era incipiente. Durante o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica, ocorre um aumento gradativo da presença das mulheres desde o Magistério Guarani, onde

²⁷⁶ Em 2004 foi firmado o Magistério *Guarani* entre as Secretarias de Estado de Educação de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro e Espírito Santo, o MEC e a FUNAI, para formação de professores indígenas. Esta formação teria objetivo de habilitar para Ensino Médio/Magistério Bilíngue, denominado: Programa de Formação de Professores Guarani *Kuaa Mbo'e* – Conhecer, Ensinar.

aos poucos, em um movimento para o exterior, estão na universidade²⁷⁷. Movimento este que não se dá exclusivamente pela iniciativa dessas mulheres, mas parte de decisões coletivas de suas comunidades, que cada vez mais percebem a formação acadêmica como algo importante tanto para lideranças homens quanto mulheres.

No caso guarani, destacamos a importância e o valor dos cursos de Licenciaturas específicos, pois esses acadêmicos valorizam estar em meio aos *parentes* na universidade, enquanto grupo e não apenas como indivíduos. Esse discurso esteve presente nas falas de acadêmicos (as) que fazem parte do curso (Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ), todavia, muitos acadêmicos de outros grupos indígenas, já cursaram ensino superior em cursos regulares, optando finalmente pela Licenciatura Indígena.

Nesse momento, enfatizamos a importância da presença das mulheres indígenas nesse curso e aponto alguns desafios relacionados aos status de *ser acadêmica* e *ser mulher indígena*.

VII. I *Cunhá karai*: Mulheres guerreiras

As contribuições da Etnologia Indígena buscam fornecer uma visão da vida social indígena, na qual a perspectiva feminina não apareça como mero resíduo. Ou seja, não compartilhamos da visão que associa as mulheres apenas ao âmbito doméstico, diminuindo de certo modo, seu papel em diversas outras esferas dessas comunidades e também sua importância na tomada de decisões. As mulheres tem papel decisivo nas decisões da comunidade, mesmo quando sua voz não é emitida em público nas reuniões das comunidades. São elas que em casa, aconselham os maridos, emitem suas opiniões e zelam pela família. São ainda responsáveis pela venda dos artesanatos na cidade, ou seja, seu espaço de circulação nunca foi restrito exclusivamente ao âmbito doméstico, apesar de serem fundamentais no cuidado da casa, dos filhos e no preparo dos alimentos.

²⁷⁷ O número de mulheres ainda é reduzido em comparação ao de homens: são 10 mulheres para 21 homens guarani.

Assim também ocorre nas danças/lutas do *xondaro*²⁷⁸ – onde os homens dançam em círculo, realizando movimentos de preparo e aquecimento do corpo, de flexibilidade, força e agilidade – as mulheres ficam mais afastadas, formando uma linha, e mesmo não participando das movimentações quase exclusivamente masculinas, elas dançam e emitem seus cantos, fundamentais para o fortalecimento da dança/luta dos homens²⁷⁹.

O já tão debatido *bias* masculino foi denunciado na década de 70 por autoras como Rosaldo & Lamphere (1974): A segregação sexual do espaço e das atividades, que restringe a área de atuação das mulheres às esferas mais ligadas ao domínio doméstico (preparo diário de alimentos, o cuidado com a casa e com as crianças); o papel masculino de agente de contato com o mundo exterior - atividades exercidas exclusivamente pelos homens.

Na Etnologia Indígena, muitos autores procuraram fornecer uma visão da vida social dos grupos amazônicos (Vanessa Lea, Cecília McCallum, Patrícia Mendonça Rodrigues, 1999; Gow, 1991) na qual a perspectiva feminina não apareça como resíduo. Vanessa Lea (1999) também descreve e analisa a construção social do gênero entre os Kayapó, discutindo o impacto do pensamento feminista no entendimento destes grupos. A autora enfatiza a relação homem-mulher como de interdependência, mas que se um domínio invade o outro excessivamente (se os homens mexem muito com sangue, ou as mulheres com o mundo espiritual) ambos sofrem consequências: o homem se torna sem sorte na caça, e a mulher pode perder sua capacidade de gerar filhos humanos. Segundo a autora, é por causa das naturezas opostas, mas complementares das agências masculina e feminina culturalmente produzidas, que o treinamento formal das moças e rapazes tem a forma que tem.

²⁷⁸ Para mais detalhes sobre a dança do *xondaro*, suas variações e significados entre os guarani, ver Ladeira (1992), Litaiff (1999) e Montardo (2009).

²⁷⁹ Fato semelhante ocorre nos rituais das flautas sagradas entre grupos do Alto Xingu, onde as mulheres não podem vê-las, mas é imprescindível que elas as escutem.

Outro trabalho na mesma linha temática é o de Patrícia de Mendonça (1999), que discute a relação entre a construção do gênero entre os Javaé, articulando com o tema da mudança cultural. Ela mostra de que modo a associação que os Javaé fazem entre a feminilidade e a alteridade, pode ser um dos caminhos para compreender a tenacidade da sobrevivência física e cultural do grupo. A autora revela a centralidade das mulheres entre os Javaé e seu imenso poder, ao passo que os homens – apesar de seu prestígio ritual ou como xamãs, e na casa dos homens –, não equivalem ao prestígio das mulheres nas atividades cotidianas, na vida doméstica e na tomada de decisões. Os homens se apoiam nos mitos para justificar o imenso controle que é necessário manter sobre as mulheres, segundo eles, o poder dos homens foi instituído nos tempos míticos, devido ao comportamento imoral e anti-social das mulheres. A feminilidade é associada à alteridade, pois se pode dizer que todo ser considerado menos social (como consideram os outros grupos e muitos brancos) ou mesmo anti-social é pensado como o feminino, uma vez que a feminilidade é também associada a poderes “difíceis de controlar”.

Lasmar (1999) enfatiza que a adequação da noção de dominação masculina para iluminar costumes, instituições e ideologias das sociedades das terras baixas é questionada pelos etnólogos na atualidade. A problemática da dominação deixou menos acessível o ponto de vista das mulheres indígenas sobre os processos sociais envolvidos na constituição das relações entre os gêneros, mas a recusa também deste idioma não é o suficiente para que a voz feminina seja ouvida. Garantir-lhes visibilidade é, certamente, a única forma de combater os efeitos das representações estereotipadas.

Mazariegos (2012) busca justamente dar-lhes visibilidade em um artigo baseado em sua dissertação sobre as mulheres intelectuais indígenas Maias, da Guatemala, América Central. Nesse artigo ela mostra a responsabilidade das mulheres indígenas na transmissão dos “valores culturais”. Na Guatemala, “é a mulher quem conserva o uso da vestimenta tradicional, o falar o idioma materno (...) elas se modificam para se adaptar as mudanças políticas e econômicas, mas também para preservar suas tradições”. Além disso, “são as mulheres, mais que os

homens, que partindo de seus corpos, articulam os elos entre as gerações”.

Nesse sentido, argumento que as mulheres guarani são *cunhá karai* – mulheres que atuam como detentoras dos saberes próprios às mulheres guarani, pensadoras e articuladoras políticas, e acima de tudo, colocam-se como defensoras de seu povo e de sua cultura. As *cunhá karai* seriam as guerreiras guarani, mulheres que preparam seus corpos, sua alma e espírito para enfrentar os desafios impostos pela universidade e para seguirem se mantendo como mulher guarani.

As mulheres indígenas assumem grande responsabilidade enquanto acadêmicas e professoras que vai além da formação de lideranças e de uma transformação simbólica de posições nas comunidades indígenas, mas há uma mudança nos corpos, um corpo que detém poder de gerar a vida, de renovar-se mensalmente, de nutrir. Ênfase nesse momento – a partir do reconhecimento das potencialidades das mulheres em diversos âmbitos da vida social – os desafios relacionados à produção de seus corpos, e por outro lado, as possibilidades que emergem com a presença das mulheres indígenas na universidade.

VII.II *Cunhangue Arandu* – conhecimentos femininos

Nas aldeias indígenas, as mulheres são incumbidas da responsabilidade do controle e cuidado do corpo, pois ele é o meio privilegiado de expressão e comunicação. Através da gestualidade, da corporalidade produzem uma rede de entendimento comum:

(...) eram elas que tinham a tarefa de enfatizar os excessos, no riso que não somente diverte, mas também adverte, nas reticências, nos jogos da ambiguidade e nos deboches nas palavras, derrubando no ridículo os exageros que apareciam nos comportamentos dos indivíduos (Ciccarone, 2004).

Numa roda de *kaa* – de mate, observamos as risadas das mulheres que expressam suas reflexões sobre os acontecimentos, a partir destas

aconselham as outras mulheres, os jovens e crianças. Nas aldeias guarani de Santa Catarina, as mulheres possuem um papel central na transmissão dos saberes femininos associados aos resguardos, às dietas, as fases liminares da vida – quando a menina corta seu cabelo para nascer novamente para a vida adulta; e o menino sofre a alteração de sua voz, expressa pelo tom grave adquirido no novo ciclo de vida. As mulheres ensinam as danças e os cantos femininos; como cuidar das crianças e preparar os alimentos; os cuidados necessários no período do *djatchy* e como estes influenciam todo o ciclo de vida feminino.

Durante as cerimônias e rituais na *opy* são responsáveis pelo preparo e limpeza do local e por colher as flores que serão harmoniosamente distribuídas no “altar do chão” – um símbolo de barro em alto relevo feito no chão, no centro da *opy*, simbolizando a união entre o feminino e masculino.

Figura 30: símbolo no centro da *opy*, aldeia de Mbiguaçu.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

Se nas relações com não indígenas e fora das aldeias sua voz e seu corpo se resguardam a poucas palavras e gestos contidos, nas aldeias indígenas, é por meio das expressões corporais e verbais, geridos principalmente pelas mulheres, que desencadeavam no cotidiano, momentos de reflexividade (Ciccarone, 2004).

Em seu artigo: “Drama e sensibilidade: migração, xamanismo e mulheres mbyá”, Ciccarone (2004) trata, entre outras coisas, dos mitos guarani sobre “a criação e destruição dos mundos”, destacando o papel da mulher neles²⁸⁰. Por meio dos mitos ela traça um paralelo com a vida

²⁸⁰A Primeira Terra, *Yvy Tenonde*, é destruída pelo dilúvio, provocado pela transgressão do tabu do incesto, e os seres que se mantiveram nas normas de conduta prescritas perdem peso e sobem para a morada eterna. A figura do movimento é de ascensão / levitação, simbolizando a condição da imortalidade. A narrativa da criação da Segunda Terra, *Yvy Pyau*, estabelece outra forma de movimento, a caminhada, inaugurada por uma mulher na condição humana e grávida, futura mãe de *Kuaray*, o Sol. A mulher, ao desviar de seu caminho retilíneo, é devorada pelos seres malignos, as onças. Salvo pela avó das onças, o filho Sol, por movimento de desdobramento, dá origem ao irmão *Jacy*, Lua. Antes de proceder à fundação do mundo terreno, eles se defrontam com as onças que tinham devorado a mãe. A luta alcança um êxito parcial, permanecendo viva uma fêmea grávida. Trata-se da origem mítica da terra marcada pela desordem e pelo anúncio de sua destruição final, quando os seres malignos voltarão a aparecer e a dominar na forma originária.

Desde os mitos inaugurais, cuja leitura sempre foi feita em nome do Pai, o ser criador, ao exibir-se com os emblemas míticos da masculinidade e da feminilidade sugere uma androginia constitutiva que se desdobra na vertente feminina mítica utilizando o mesmo nome *Jachuka*, para designar a esposa de *Namandu*, divindade principal dos *Mbya*. A mulher mítica e a ancestral do povo *Mbya* (que surge do centro da terra numa fonte próxima da palmeira eterna) são personagens femininas associadas à água e à árvore, as quais simbolizam respectivamente o elemento ativo cósmico e o cosmo em perpétua regeneração, explicitando o papel atribuído às mulheres de manter eternamente em vida o cosmo e a comunicação entre a superfície da terra e as alturas, entre os mundos (Ciccarone, 2004).

e biografia da líder política e religiosa *Tatati* – Dona Maria, uma xamã que viveu na aldeia de Boa Esperança/ES. A autora narra o mito da criação da segunda terra – *Yvy Pyau* – que inicia com uma personagem feminina que engravida, segundo León Cadogan, graças à estratégia da divindade *Papa Miri* – que mostra os ardis dos homens na conquista da mulher, mas se recusa a seguir o esposo que se retira na morada eterna. A mulher terrena dá à luz a *kuaray*, originando-se a vida da sociedade, mas a ênfase no desvio na caminhada que a conduz para a morte, a transforma na responsável da transgressão.

A história de Dona Maria, líder xamânica e heroína divinizada pelos Guaraní Mbya, é retomada pela autora (id: 2004), destacando o papel da mulher Guaraní, em que, na maioria dos estudos é analisado pela relação direta entre o bom modo de vida e o normal funcionamento fisiológico do corpo feminino; a função da maternidade como o principal papel da mulher, ou a importância do ritual de iniciação feminina. Entretanto, estes modelos não pareciam esgotar o sentido da condição feminina ilustrado por Dona Maria – *Tatati*. Através do ato de plantar *Tatati* transformava o lugar eleito (por meio dos sonhos) numa terra que garantia a existência de seu povo e a ligação entre os mundos terreno e dos deuses. Os gestos da líder xamânica, remetiam à ação da mulher que conduzia seu grupo pelo caminho da prosperidade da terra e da sociedade. “*Os feitos e ditos de Tatati davam visibilidade à mulher enquanto agente social total e como sujeito de um dizer fazer que re-articulava dimensões da vida social.*” (id.ib.)

Guimarães (2006), ao analisar o mesmo grupo e localidade, demonstra como o grupo de *Tekoa Porã* dependia das mulheres, principalmente para manter a subsistência do grupo com os artesanatos encaminhando sua venda para os turistas. O grupo, segundo ela, “*se fazia com a presença fixa de mulheres (casadas ou casáveis) e crianças e com a presença em movimento dos homens*”. E ainda enfatiza que “*homens e mulheres co-existiam, mas elas, por sua vez eram o substrato espacialmente estável da ação masculina*”.

Ciccarone (2004) analisa a relação entre as mulheres e a terra, seriam elas as responsáveis por gerir o ciclo da fertilidade da terra e também do grupo, sua produção e reprodução material e simbólica. São

elas as responsáveis pelo cuidado com o milho indígena - *avatchi ete*, um alimento de grande importância para os Guarani - através do seu plantio e colheita, com a troca das variedades, quando transitam entre aldeias.

A mulher produz e reproduz a sociedade e seu alimento, criando e nutrindo os seres vivos, as plantas e os homens, articula as diferenças na busca da união do corpo social, cuida da ordem social e da relação entre mundos (id:ib).

A conduta das mulheres é submetida a contínuo controle e cobrança, principalmente das mais velhas. Os excessos são apontados, pelas anciãs, como os indicadores mais graves do processo de deterioração do modo de vida da sociedade. Dona Maria explicitava o sentido do cerceamento das condutas das mulheres: “*Nós mulheres, somos casadas com todos os homens, porque eles todos dependem da gente. Se a gente não estiver bem, nenhum vai estar. Nem o filho, nem o primo, nem o tio, nem o avô, nem o marido*” (Dona Maria, 1993; citada por Ciccarone, 2004).

Produtiva são as analogias que Ciccarone revela entre as funções xamânica e feminina, que, segundo ela, requerem um alto grau de investimento no controle e na expressão do corpo.

(...) é nos seus corpos (da xamã e da mulher) que se reproduzem e se representam os deuses e a sociedade. Esses corpos, como expressão simbólica da conduta exemplar e como imagens do corpo social, constituem o fundamento necessário da interação social (id:ib.).

Assim como os xamãs produzem um corpo apto para realizar a mediação entre planos do cosmos e reproduzir a palavra dos deuses, as mulheres também devem produzir seu corpo para reproduzir e gerar a vida humana nessa terra. Além disso, durante o período do *djachy*, as mulheres tornam-se sensíveis a comunicação com os planos celestes, sendo estimuladas ao uso do *djachy petyngua* – um cachimbo próprio

para esse período que teria a função de fortalecê-la e equilibrar as forças espirituais que podem cercá-las durante esse processo.

Guimarães (2006) trata dos nomes atribuídos às mulheres, destacando que a procedência das almas ou porções imortais que haviam encarnado nas pessoas no momento do nascimento e que são reveladas nos nomes pode explicar a aparente necessidade dos homens de estar em movimento e das mulheres de permanecer na aldeia.

Estes trabalhos apontam para inúmeros aspectos que constituem a mulher Guarani. A partir dos mitos guarani, institui-se a ambivalência da mulher terrena, na sua função sagrada da maternidade e na sua identificação com a desobediência. No cotidiano suas ações parecem apontá-las como detentoras de poderosas qualidades e sensibilidades aos recados do “outro mundo”, mas são poucos ainda os trabalhos que não as reservam, de certo modo, ao âmbito doméstico.

As mulheres guarani que hoje são acadêmicas neste curso de licenciatura podem ser percebidas como “agentes sociais totais” – como sugere Ciccarone (2004) ao tratar de *Tatati, responsável por* rearticular as dimensões da vida social daquela comunidade indígena. Essas acadêmicas fazem parte de uma estrutura cultural subjacente dinâmica, permeada pela mudança e transformações históricas e culturais, e diante desse contexto, assumem novos papéis – como lideranças e articuladoras políticas.

Na universidade, são inúmeros desafios vivenciados durante as etapas presenciais: quando reivindicaram a permanência das crianças junto a elas durante o curso – pois a presença de crianças na universidade não é permitida – e conquistaram esse direito. Além disso, em todas as aulas do curso expressam seu desconforto em ter que passar o período do *djatchy* – menstruação – na universidade, ou mesmo em sala de aula nas escolas das aldeias indígenas. Explicam que seu corpo é muito distinto dos homens e que precisam dar atenção a uma série de fatores que apenas dizem respeito a elas e sua condição de mulher. Aspectos que estão atrelados a sua corporalidade, mas que de fato tem influência em toda comunidade e no bem estar nessa terra.

A condição de acadêmica indígena, nesse sentido, remete a inúmeros papéis a serem articulados e rearticulados. Todavia, enquanto

professoras e detentoras de saberes dentro das comunidades, estão reinventando o que é ser mulher e por quais âmbitos podem circular. Se a mulher guarani é fundamental na manutenção e no controle das atividades do âmbito doméstico, a sua ausência nesses locais provoca transformações, tanto na Universidade quanto nas comunidades indígenas.

Levi Pereira em seu artigo intitulado: “Levantadores de Parentela Kaiowá e Guarani de MS: *agency* e atualização de saberes na produção da socialidade” evidencia a importância da mulher kaiowa e guarani:

A solidez e a estabilidade do fogo dependem diretamente da mulher comunicar o tempo todo seu cuidado e capacidade de controle de todos os eventos que envolvem a vida dos integrantes de seu fogo. E ainda: “a mulher tem o direito e a obrigação de se envolver em todos os assuntos que dizem respeito à vida de seu marido e filhos (Pereira, 2014).

Ao tratar do microcosmo da vida e organização social guarani e kaiowa, o autor destaca a importância e centralidade da mulher, e as transformações e atualizações que ocorrem nas comunidades indígenas com o trabalho assalariado – desde a contratação de professores e professoras indígenas e oferta de trabalhos assalariados fora das aldeias. Nesse caso específico, apontamos para as remodelações instituídas a partir da saída (temporária) das mulheres das aldeias para estudar na Universidade.

Essa mudança faz com que as mulheres tenham que reorganizar a vida doméstica, por exemplo, chamando parentes próximos (irmã, cunhada, sogra) para cuidar de seu fogo doméstico (durante um tempo determinado enquanto estão ausentes) e para preparar os alimentos para o marido e filhos que permanecem na comunidade. Sem dúvida esse movimento tem consequências, em muitos casos, separações entre os casais.

Por outro lado, esse movimento das mulheres faz emergir uma categoria de liderança feminina, que produz uma nova realidade na

estrutura política das comunidades, e também na organização dos fogos domésticos (Pereira, 2014). Nas aldeias indígenas guarani, predomina como cacique a figura masculina, assim como a de xamã ou *opygua*, todavia, como vimos anteriormente, existem exceções. Exemplo disso, Eunice Antunes, uma professora que se torna cacique de umas das aldeias mais antigas do Estado de Santa Catarina – *Tekoa Ymã*, Morro dos Cavalos²⁸¹.

²⁸¹ Não pretendo estabelecer uma relação do tipo causa e efeito a partir da escolarização e atuação como professoras e a partir daí o surgimento de lideranças femininas. Todavia, observamos que a formação de professores (desde o magistério e posteriormente na universidade) tem contribuído para a atuação de muitas mulheres como lideranças dentro e fora de suas comunidades.

VII. III Ser mulher Guarani e ser acadêmica

Essas reflexões são resultado de diálogos entre uma antropóloga e suas interlocutoras – mulheres acadêmicas guarani – mas centralmente, com uma cacique, professora, liderança e acadêmica indígena – Eunice Antunes – sobre a experiência das mulheres guarani no ensino superior. Diálogos, portanto, entre as concepções da Antropologia sobre as mulheres indígenas guarani e as perspectivas das mulheres Guarani sobre ser mulher e ser acadêmica indígena.

Para que pudesse compreender os desafios das mulheres indígenas guarani na universidade e, mais especificamente no curso de licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica, iniciamos uma troca de reflexões sobre o tema. Eunice Antunes – *Kerexu Yxapyry* é atualmente cacique da aldeia de Morro dos Cavalos, e acadêmica do curso. Conheci-a em 2007, quando realizava minha pesquisa de Mestrado, e durante aquele período já conversávamos sobre os desafios da educação escolar indígena nas escolas das aldeias.

Ela me explicava sobre os *tempos do corpo* das meninas e meninos, sobre os resguardos e regras que as meninas deveriam seguir, e como a educação escolar não valorizava aspectos fundamentais da cultura e cosmologia guarani. Na atualidade, esses aspectos ainda merecem atenção e reconhecimento (no que tange aos cuidados/resguardos das mulheres) na Universidade.

Diante da possibilidade de refletir sobre essa experiência pontual – a perspectiva das mulheres guarani sobre sua presença na Universidade – levei alguns trechos escritos sobre minhas reflexões para a apreciação de Eunice durante a etapa da Licenciatura Intercultural, sediada na Universidade Federal de Santa Catarina²⁸². No dia seguinte ela já havia lido e disse entusiasmada que pensou muito sobre o assunto. Convidei-a para uma conversa²⁸³ em que ela pudesse me contar suas

²⁸² Licenciatura Intercultural indígena do Sul da Mata Atlântica, sediada na Universidade Federal de Santa Catarina, campus Trindade, Florianópolis.

²⁸³ Essa conversa foi filmada com as devidas autorizações de uso de imagem, e faz parte de um documentário elaborado para compor minha tese de doutoramento.

reflexões. Nesse momento, apresentarei as reflexões de Eunice Antunes sobre o assunto, além de algumas falas pontuais de acadêmicas guarani que fazem parte do referido curso de Licenciatura.

Nesses diálogos estabelecidos, refletimos sobre os mitos, sobre a *função* da mulher guarani estabelecida a partir deles, e discordamos da associação exclusiva da mulher com a desobediência e transgressão apontada em alguns mitos ameríndios. Eunice pontua que a história foi, muitas vezes, contada desde a perspectiva dos homens e, portanto, é necessário observá-la desde a ótica das mulheres indígenas. Se os homens se apoiam nos mitos para justificar o imenso controle que é necessário manter sobre as mulheres – instituído nos tempos míticos devido a um comportamento imoral e anti-social atribuído às mulheres – também os utilizamos para refletir sobre outras perspectivas. Desenvolverei – com base nos apontamentos e reflexões de Eunice Antunes – uma breve reflexão sobre as atribuições às mulheres (com base no mito *Kuaray e djachy – dos irmãos sol e a lua*) até a atualidade, apontando os desafios e possibilidades a partir de sua presença na universidade.

A partir da mitologia guarani, percebemos que a mulher guarani foi criada para ser a companheira de *Nhanderu*, para conceber o filho dos dois, esse filho seria parte dos dois seres:

(...) a mulher – humana, e o deus – *Nhanderu*. A mulher foi criada então, para ser uma representante de *Nhanderu*, que criou a mulher com a maior perfeição. Esse filho foi criado pelo carinho e amor que *Nhanderu* transmitia por essa mulher, que é a luz. Responsável por trazer a luz ao mundo – o filho de *Nhanderu* com ela.

Os outros seres, os outros deuses cobiçaram a criação de *Nhanderu*, um deles ousou e tocou na mulher de *Nhanderu*. Naquele ato ela concebe o filho desse outro Deus, que é o *Lua*, o *djachy*, ali surge a imperfeição (Eunice Antunes, entrevista concedida em janeiro de 2014).

Esse ato recai sobre a mulher, acusada pela traição e abandonada pelo esposo. Grávida, inicia sua jornada à procura de seu marido encontrando um trágico destino pela frente: a morte, devorada pelas onças.

(...) essa mulher carregou dois filhos no ventre, *Kuaray* e *Djachy*, sendo que o primeiro era filho de *Nhanderu*, e o segundo, não se torna filho da mulher, se torna “dono” dela – o responsável pela fertilidade. Por isso *djatchy* – o *dono da mãe*. Por isso tudo, paira sobre as mulheres a designação da inferioridade, como se a mulher guarani fosse inferior aos outros seres.

Mas então, qual a finalidade da criação da mulher? Foi a mulher que errou? Ou o outro ser que ousou tocar na mulher? Claro que a culpa vai ser da mulher, pois não era um Deus ainda. A partir daí a mulher sofre várias consequências, a morte, a transformação.

(Eunice Antunes, entrevista concedida em janeiro de 2014).

Eunice explica que quando chegam à universidade, começam a pensar na origem da mulher. Apesar de saberem de sua importância como mulheres guarani, refletem sobre a associação com a traição, com o desvio da caminhada e as consequências experienciadas a partir de seus erros. Todavia, *Nhanderu* deu a chance para que a mulher vivesse até o tempo atual e refletisse sobre a função das mulheres e o porquê de sua criação.

Segundo ela, na universidade, as mulheres guarani não estariam “*quebrando tabu*” ou “*passando por cima dos mitos*”, mas trazem “*a parte da mulher*”, pois as mulheres guarani têm regras a serem seguidas para viver bem nessa terra.

(...) desde a criação da mulher que foi criada por *nhanderu*, dentro da aldeia os líderes espirituais sabem dessa história e a função da mulher dentro da comunidade (...) aí tem toda regras que tem que ser seguida, para esse reparo (...) o cuidado que ela não teve no início ela tem que ter hj (...) as pessoas mais velhas sabem disso, os homens sabem disso, as mulheres que comandam a parte

social da comunidade, são as mulheres, desde o passado ela a responsável pela agricultura, quem plantava, quem colocava a semente na terra, que cuidava da planta, era responsável pela produção do alimento da comunidade (...) e se elas sabiam fazer isso, eram responsáveis de fazer isso, elas tinham todo olhar da quantidade, da qualidade, ela sempre teve essa visão, então ela chegava pro homem e falava como que tinha que fazer as coisas, onde a terra produzia melhor, ela tinha a função de dar as coordenadas e o homem executar.

Hoje as terras indígenas são limitadas, quase não se consegue sobreviver com a agricultura, desse modo à mulher assume outra posição, mas continua dando sustento para os filhos, não mais como agricultora, mas na produção do artesanato, mas tem a responsabilidade de manter a comunidade, os homens executando, e as mulheres continuam nessa função.

Até na hora de falar, numa reunião, numa tomada de decisões, principalmente as mulheres das grandes lideranças, elas que tem a voz mais forte, que é transmitida pelo homem, porque a mulher às vezes fala com o homem na casa e dá sua opinião, o homem vai e transmite pra comunidade. Isso se dá porque a mulher tem a visão mais ampla de tudo que está vivendo, e o homem transmitindo.

Depois da entrada das escolas nas aldeias indígenas, o homem também tem a função de ensinar e as mulheres começaram a se destacar, conforme foram estudando, se tornam responsáveis pela interlocução entre comunidade e os órgãos do Estado e Município. A partir daí a mulher começa a ter essa voz e se tornar liderança, a partir da *palavra – nhe´e*.

No meu caso comecei assim, como professora, falando, contando, cobrando, explicando e reunindo as mulheres para falara mais sobre essa regra que é o corpo da mulher, da saúde da mulher, para aprender e como professora repassar para as alunas, falar para secretaria de educação, colocar no projeto político pedagógico e passar

essa informação para fora (...) a partir daí as mulheres começam a se articular, no meu caso, aí a gente começa a dizer não, ela tem o domínio da coisa, sustentam a comunidade, elas tem a visão, quem está doente, que família que esta doente, de que maneira a gente vai fazer que a comunidade tenha sustento sem agricultura. Com o artesanato, as matérias prima não são suficientes, aí as mulheres pensaram, temos que estudar, a partir do estudo tem um emprego e tem um sustento.

É mais comum a gente ver as mulheres na aldeia dando essas ideias e participando, sendo elas o sustento das comunidades. A gente percebe que as coisas estão mudando e a mulher esta tendo mais voz.

No inicio ainda tinha muito isso, no que a gente começou a vir para universidade, o preconceito com as mulheres era muito forte, da parte indígena mesmo, essa questão da mitologia que é bem forte, das mulheres tem que ter esses cuidados com o corpo, e aqui fora, a universidade não tem nenhum preparo para que a gente possa estar seguindo essas regras, as próprias mulheres dizem que vai deixar de ser mulher guarani, vai ficar que nem a mulher branca (...) além da linguagem que a gente utiliza na universidade para falar em português, é mais essa regra que a gente quebra, a regra da alimentação, do resguardo, do ciclo menstrual, isso é quebrado, o que mantém a mulher guarani na comunidade é o que deixa de manter na universidade.

Principalmente as mulheres começaram a olhar a gente com esse olhar por tá saindo das aldeias e vindo fazer um curso na universidade, mas isso tá começando a mudar, principalmente os mais velhos que tem esse entendimento que é necessário das mulheres saírem para ter a sobrevivência da cultura guarani, tem uma preocupação muito grande de essa mulher voltar da universidade, mas alguém que não seja mais uma mulher guarani, essa talvez seja a preocupação maior dos mais velhos, e que o povo guarani é um povo que tem a resistência muito forte da tradição.

Talvez isso comesse a ferir essa regra, são vários desafios que a gente tem que passar, e aí nessa parte a gente, na verdade, comete essa falha com a comunidade, na verdade a gente tá vindo aqui e tá passando por cima dessas regras, principalmente quando a mulher passa pelo período da menstruação, essa é a grande preocupação (depoimento concedido por Eunice Antunes, janeiro de 2014).

Na fala de Eunice percebemos a função social dos mitos e os aprendizados transmitidos em suas entrelinhas. Algo recorrente refere-se aos cuidados necessários nas relações conjugais, na gestação, a importância dos resguardos e dietas alimentares, e as condutas esperadas das mulheres guarani. Além disso, Eunice expõe a dinamicidade da cultura guarani e os diferentes contextos históricos vivenciados, a partir da escolarização e do ingresso na universidade.

Ela demonstra os desafios impostos nas regras de sociabilidade exaltadas pelos mitos, a preocupação dos mais velhos em “deixar de ser guarani” e a relação com a perda da língua indígena, dos hábitos e cuidados na produção do corpo. Todavia, diante de todos os desafios impostos pelas transformações contextuais, esses grupos possuem estratégias para manutenção de seu jeito de ser e viver, como descreverei a seguir.

VII. IV Corpos que falam: A experiência das acadêmicas Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica

As acadêmicas Guarani são, portanto, “agentes sociais totais” que estão “rearticulando as dimensões sociais” e reinventando o que é ser mulher Guarani. Essa “reinvenção” poderia ser concebida como uma *invenção* nos termos de Wagner (1975), com a perspectiva de que a cultura não é um dado que molda a vida das pessoas que a partilham, mas as pessoas que a partilham é que estão constantemente manipulando símbolos que conduzem a uma variedade de códigos que cria novos significados. Sendo esse processo permeado invenção e convenção, inovação e controle, significado e contexto.

Vimos que as mulheres Guarani transitam por diferentes espaços nas aldeias e possuem qualidades potenciais valorizadas pelos homens, sensíveis ao “plano espiritual”, no plantio e preparo de alimentos, nos cuidados com os filhos, com o corpo, com a feitura e venda dos artesanatos, como lideranças, e na atualidade como acadêmicas indígenas.

Elas estão rearticulando as dimensões sociais circulando entre os diversos espaços, e nesse caso, na Universidade. Muitas já iniciaram esse trânsito há algum tempo, como professoras e lideranças. Enquanto nas aldeias suas falas não ecoavam ao grande público, na universidade elas expressam-se cada vez mais e com mais veemência. Destacam os desafios em transitar pela universidade, se fazerem ouvir, e principalmente dos perigos das transformações latentes à corporalidade nesses espaços.

As acadêmicas indígenas tem reinventado o que é ser mulher, principalmente no que tange aos resguardos – exemplo disso, o período *djatchy*, quando estão menstruadas – nos períodos de reclusão necessários após a maternidade; os desafios de cuidar das crianças e dos bebês na licenciatura; a ingestão de alimentos “perigosos” que podem provocar alterações corporais – *odjeypota* ou *perda da humanidade*; no afastamento dos núcleos familiares; nas mudanças de hábitos relacionados à espiritualidade; nos conflitos familiares gerados pelas suas participações nos cursos.



Cursam a Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica, 10 mulheres Guarani – em uma turma de 30 indígenas – residentes em diversos Estados Brasileiros (ES, SC, RS). Nove delas são mães, e atuam como professoras nas suas aldeias indígenas, com exceção de Raiane (a mais nova da turma guarani).

As etapas presenciais do curso duram em média três semanas, nesse período, denominado *tempo universidade*, elas deixam suas comunidades, suas famílias, maridos, filhos – com algumas exceções –, e permanecem em espaços alocados pela coordenação do curso de Licenciatura em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina.

A distância de casa é algo que pode ser apenas minimizada, mas não superada, nesse sentido, fazem uso das tecnologias, como uso de celulares, computadores e telefones. Esse é sem dúvida o principal desafio apontado não apenas pelas mulheres, mas por todos acadêmicos do curso.

Durante a pesquisa de campo, conversei com todas elas, me aproximei de algumas, criei laços de amizade com outras, recebi verdadeiras aulas sobre o que é ser mulher, ser mãe, liderança e acadêmica indígena. Podemos perceber as inúmeras responsabilidades que são exigidas dessas mulheres tanto pela família quanto pela universidade.

Nesse sentido, apresentaremos essas mulheres com o intuito de valorizá-las enquanto indígenas, percebendo seus limites e reconhecendo-as enquanto sujeitos e interlocutoras importantes para as reflexões sobre o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica. No dia a dia do curso, essas acadêmicas se tornam “*hiper mulheres*”, circulando por outras esferas da vida social guarani, assistindo as aulas e proferindo discursos politizados.

O filme da série vídeo nas aldeias – “*as hiper mulheres*” –, mostra que as mulheres indígenas rearticulam as esferas da vida social Kuikuro através de práticas rituais nas quais acionam diversos âmbitos

da vida social interdito à elas. As acadêmicas indígenas por um lado, acionam outros âmbitos da vida social Guarani ao transitarem pela universidade, ao falarem em público e fortalecendo-se como lideranças indígenas, uma esfera da sociabilidade Guarani centralmente masculina. Por outro lado, diferentemente das mulheres Kuikuro - que no filme mostram a exacerbação do feminino, onde a atuação da mulher é hiper dimensionada e extremamente erótica – as mulheres Guarani acabam por redimensionar o feminino a uma esfera diminuta, pois o *tempo universidade* não permite a efetiva produção dos corpos femininos - dos resguardos durante a gravidez e pós-parto, as dietas alimentares, as reclusões no período do *djachy*, os cuidados com as crianças, entre outros aspectos descritos na tese.

Alexandrina da Silva frequentava as aulas com o filho Jaison – ainda bebê de colo – nos braços; **Cecília Brizola** que também trazia a pequena Jeniffer no colo e seu filho de cinco anos para ajudar a cuidar da irmãzinha. **Eunice Antunes** com seu filho de sete anos – *karai*, que é considerado o mascote, pois frequenta as aulas com a mãe desde o magistério Guarani. **Adriana Moreira** vem muitas vezes com seu filho *whera ï* que completou três anos, e as filhas mais velhas que ajudam a cuidá-lo, e durante a etapa de janeiro de 2014 teve que se ausentar, pois estava grávida do quarto filho – uma menina. **Márcia Antunes** – que já possui duas filhas adultas - também se ausentou quando resolveu adotar um bebê no segundo semestre de 2013.

Durante as etapas as crianças vão crescendo, algumas já ficam com os pais em casa, outras são cuidadas por um parente próximo que vem junto nas etapas dos cursos, geralmente “cuidadoras”. Têm que assistir às aulas, ler textos, escrever em uma língua estrangeira à elas, amamentar, dar atenção aos filhos (as) – quando estes não querem mais saber das cuidadoras –, se preocupar com a alimentação destes, além de mamadeiras, fraldas, entre outras coisas.

Quando os filhos não estão presentes junto a elas, a preocupação é outra: se estão bem, se estão se alimentando direito, se a família (maridos, avós ou outro parente) está cuidando bem e dando conta do recado, além de uma saudade “*que dói no peito*” – revela a acadêmica guarani.

Além dos filhos, a preocupação de algumas é com a família, com os pais doentes, com os maridos que muitas vezes não entendem porque estão na universidade e não em casa. Muitos maridos acabam ficando com as crianças nas comunidades – fato que gera muitos desentendimentos entre os casais. Enquanto as mulheres estão “acostumadas” à saída de seus maridos – seja para fins diversos – estes não estão completamente certos sobre a ida de suas mulheres à universidade. Desse modo, algumas mulheres recebem duras críticas e também se separam dos maridos quando optam formação acadêmica.

A maioria delas são professoras, e detém uma enorme responsabilidade em suas comunidades, por serem consideradas, na atualidade lideranças. Algumas delas estão à frente na luta pela demarcação de seus territórios originários, como **Eunice Antunes** – que por ser cacique de Morro dos Cavalos – luta arduamente pela demarcação física de sua terra; e **Maria Cecília Barbosa**, da terra indígena de *Araçá* – região oeste de Santa Catarina. Em sala de aula elas expressam seus desejos, suas angústias e possibilidades com a formação acadêmica e com a aquisição dos conhecimentos advindos da educação escolar.

Maria Cecília Barbosa é guarani e acadêmica do curso de licenciatura indígena, filha de Carmelinda dos Santos de Oliveira e Clementino Barbosa, tem dois filhos: Marco (32 anos) e Marciano (18). Em 2006 já lutava pela demarcação de sua terra *Araçá* – local de onde foram expulsos nas primeiras décadas do século XX indo morar na TI kaingang de *Nonoai* no Rio Grande do Sul. Diferentemente de outros casos, Maria Cecília tem filhos adultos e recebe apoio da família para vir à universidade, mas deixa evidente que “*naquela época (...) as mulheres antigamente não saiam...*”. Como professora percebe uma melhora gradativa no planejamento de suas aulas com a participação no curso de licenciatura Intercultural. Por outro lado, destaca que na universidade um desafio grande é a alimentação, visto que os alimentos

e o modo de preparo são distintos, fato que provoca desconfortos e mudanças no corpo²⁸⁴.

Alexandrina da Silva revela que “é um sonho realizado”. Nascida em *Mbaraca Mirim*, no Rio Grande do sul, ela se casa e muda para Terra Indígena Gengibre, no mesmo Estado. Como professora da aldeia, se interessou em aprender novamente a língua materna para trabalhar com seus alunos, assim como pesquisar sua cultura, pois na escola da sua aldeia – explica ela – a maioria dos professores são não-indígenas. Ela se mostra determinada em realizar seu sonho, assiste as aulas com o filho jaison, mas nas etapas seguintes resolve deixá-lo em casa com o marido. Explica que não seria possível sem o apoio de seu companheiro.

Cecília Brizola atua como professora na escola da aldeia Piraí, município de Joinville, Santa Catarina. Durante o curso passou por adversidades pessoais quando estava grávida de sua filha Jeniffer– que atualmente tem dois anos – mas superou cada uma delas. No início do curso mal conseguia expressar-se na língua portuguesa, e no decorrer do curso, começa a falar em público, tanto na língua indígena quanto em português. Apesar dos desafios experienciados por ela – gestação, licença maternidade, a separação do marido, os problemas de saúde de sua filha, as preocupações com a mãe já com idade avançada – ela não desistiu, pelo contrário, se mostra cada vez mais fortalecida. Na sua aldeia, Cecília, filha de Marta e Artêmio Brizola – primeiros guarani a chegarem à aldeia de Piraí na década de 80 – começa a atuar como liderança e também mediadora das relações entre indígenas e *djuruá*.

Adriana Moreira, professora do ensino fundamental na aldeia de Biguaçu –*Yynn Moroti Wherá*, explicava ao seu futuro marido que “não seria a mulher que ele esperava”, que queria estudar, que não estaria sempre em casa. Ela explica aos risos: “*eu avisei pra ele, mas ele aceitou*”. Adriana – *Keretchu Mirim* – nasceu em Cacique Double/RS. Conta que caminhavam muito da aldeia até a escola que ficava na vila. Por incentivo da professora, resolveu aos 17 anos retornar aos estudos de onde tinha parado: na sexta série. Ela conta que sentia

²⁸⁴ Maria Cecília teve que se ausentar durante uma etapa do curso por motivos de saúde, atribuídos à alimentação distinta do seu cotidiano na aldeia.

muita vergonha, pois já era moça e teria que assistir aula com as crianças menores. Entretanto, com a insistência da professora, voltou a estudar terminando a sexta série.

Com a mudança para aldeia de Mbiguaçu, Santa Catarina, assume como professora da aldeia. Ela, que nunca havia lecionado antes, aceitou o cargo, pois tinha a certeza de que queria continuar estudando, e via ali uma ótima oportunidade. Pouco tempo depois houve ainda a oportunidade de participar da formação em Magistério Guarani.

Mãe de três filhos, (durante o curso fica grávida do quarto filho) passou por diversos desafios pessoais durante o curso. Atualmente, com a filha recém-nascida, explica das regras e tabus que devem ser seguidos durante a gestação, e que na universidade esse processo se torna mais delicado: alimentação diferente, a saudade de casa, dos filhos e do marido; as exigências e preocupações da atuação como professora e também acadêmica na universidade. Tinha muito medo que algo pudesse acontecer com a filha devido às mudanças de hábito, e sentiu-se aliviada quando ela nasceu saudável e naturalmente em casa.

Joana Evangelista foi professora na aldeia de Morro dos Cavalos durante muitos anos, mas atualmente mora na aldeia *Vy'a Porã* – aldeia Feliz, no município de Major Gercino, Santa Catarina onde é professora. Nasceu no Paraná em Foz do Iguaçu, região permeada por sítios e pequenas casas, onde foi criada: “*no meio do mato diz ela*”. Ela descreve sua infância na região permeada por conflitos de terras e também pela construção da usina de Itaipu, que fez com que muitos tivessem que deixar suas casas. Com a retirada dos índios da região, eles se afastaram, e “misturaram-se” com os pequenos agricultores (como é o caso de sua família) e muitos se mudaram para Paraguai e outras regiões do país. Contou que entendeu a história do que aconteceu na região através das explicações do professor e historiador Ribamar Bessa Freire em uma conversa na etapa do curso de Licenciatura Intercultural na UFSC.

Além de fazer parte do curso de Licenciatura Intercultural, Joana acaba de finalizar (2013/2) o mestrado em Educação na UFSC, mas durante alguns anos teve que se dividir entre uma graduação, uma pós-graduação e os cuidados com a filha Francisca. Passou por

momentos difíceis, se ausentou algumas vezes, desabafou sobre as dificuldades de ser mãe e lidar com sua filha, mas persiste em sua formação, reconhecendo a especificidade do curso em relação aos cursos regulares da universidade.

Elizete Antunes (irmã de Eunice Antunes) atuou durante muitos anos como professora na aldeia de Morro dos Cavalos, e atualmente vive na continuação dessa TI, cortada pela BR-101, na aldeia de Massiambu. Ainda como professora, é também mãe de dois filhos – Wherá e Tupã – e casada com Marco, cacique da aldeia. Atualmente, além de acadêmica, é cantora de uma banda composta exclusivamente por integrantes indígenas, responsável por animar festas e bailes nas aldeias.

Elizete – como a maioria das acadêmicas – também passou por desafios pessoais durante o curso, principalmente pela dificuldade de deixar os filhos e a família para ingressar na universidade durante um período determinado. Seus filhos ainda pequenos ficavam sempre com o marido que contava com ajuda de parentes enquanto sua esposa estudava na universidade.

Márcia Antunes é filha da falecida Dona Irma Antunes (irmã de Adão Antunes, que é pai de **Elizete** e **Eunice Antunes**). Márcia vive atualmente na aldeia de Morro da Palha, município de Biguaçu, Santa Catarina, têm duas filhas moças – fruto de seu casamento anterior –, hoje está casada novamente e adotou um bebê no terceiro ano do curso. Como consequência da adoção de um recém nascido, ela se ausentou durante alguns meses com pedido de licença maternidade – fato que também ocorre com Cecília Brizola durante o primeiro ano do curso.

Márcia, como a maioria dos Guarani, já caminhou muito e por muitos lugares. Assim como o caminhar é importante, adquirir novos conhecimentos está imbricado nessa caminhada de vida, nesse sentido, ela vê o curso como um reconhecimento e valorização da cultura guarani e percebe a importância de ouvir os colegas de outras aldeias e Estados, assim como os mais velhos e suas histórias em sala de aula.

Sandra Benites²⁸⁵ já no primeiro dia em sala de aula expressava sua angústia como mulher indígena, comparando aos direitos dos homens Guarani. Segundo ela, sofria com os preconceitos de sua própria comunidade e familiares, pois como é uma liderança, está sempre viajando, frequentando congressos e encontros indígenas, fato que não é frequente entre as mulheres guarani. Sandra conta que além de ser mulher, é professora, portanto se sente duplamente responsável por seus alunos de sua aldeia, diz que esperam dela um exemplo de mulher, de mãe, de professora, e muitas vezes não consegue suprir com as expectativas.

Sandra sempre se achou diferente, e agia diferente: “*a conduta esperada das mulheres guarani, (...) principalmente mbya era de ser mais quieta, ficar dentro da aldeia*”, já ela, fazia justamente o contrário. Chegou a ser muito criticada por isso: “*dizem que mulher que sai muito não é boa mãe*”.

Durante suas aulas ensina as crianças a abraçar, diz que os *djuruá kuery* – os brancos – são assim. Contou que uma vez foi a um encontro na Amazônia onde havia 10 representantes indígenas, e algumas mulheres falaram que ela deveria se vestir como índia. Ela disse que não concorda: *ser índio é saber de sua cultura, do seu povo (...) os guarani a gente conhece de longe, rindo brincando e falando na sua própria língua (...) eu me dou bem com todo mundo, por onde eu vou eu converso, eu brinco...*

Fala também de sua preocupação com os jovens, “*eles é que me preocupam, não querem saber da cultura tradicional*”. Sandra conta a experiência em uma aula, que explicou sobre mitologia guarani:

(...) foi interessante a aula que dei sobre mitologia, os jovens não sabiam mais, mas consegui despertar o interesse deles, eles precisam confiar na gente. (...) eles sentem que ninguém se preocupa com eles, acho que os professores devem dar mais atenção.

²⁸⁵ Sandra (Ara Rete) é Mãe de Raiane (Takua Poty) – também acadêmica do curso, mora no Espírito santo, aldeia de Boa Esperança/ Aracruz.

Explica sobre a necessidade de conhecer a realidade de cada aluno com quem trabalha e ensina. Disse que ao assistir um filme árabe que contava a realidade de algumas crianças que faziam de tudo para conseguir estudar, pensou em estratégias de trabalhar o diferenciado com as crianças, apostando em conhecer suas realidades e gostos. Deu exemplo de um aluno que gostava de cantar e passou a ensiná-lo através das letras de música devido a sua falta de interesse em outros métodos para aprender a língua Portuguesa e Guarani.

Ela diz “*eu não posso errar, e por ser mulher e estar à frente*”, se referindo à responsabilidade como professora e a conduta moral esperada por ela ser mulher guarani. Ela diz que vê seus alunos como seus filhos, se doa para eles. Seus dois filhos homens tem 11 e 14 anos, suas filhas tem 16 e 22 – sendo que Raiane é a mais velha, e também acadêmica do curso de Licenciatura Intercultural junto com a mãe.

Raiane Benites é a acadêmica guarani mais nova, com 22 anos. Ela acompanha sua mãe e também seu tio – irmão de Sandra Benites (Edson Amaurílio) – no curso. Foi casada, mas durante o curso passou por um processo de separação, mas recebeu o devido apoio de sua mãe nesse percurso. Uma acadêmica dedicada e preocupada com os jovens guarani e com o futuro da língua e cultura indígena dentro de uma terra indígena dividida com os Tupinikin, na aldeia de Aracruz, Boa Esperança/ES.

Raiane conta com tristeza quando teve de deixar sua aldeia para estudar fora e finalizar o ensino médio, pois não tinha opção de cursá-lo na sua aldeia. Na escola dos *brancos* percebeu a diferença na metodologia e conteúdo – enquanto suas amigas que estudavam na aldeia caminhavam na mata, conversavam com os mais velhos – ela aprendia apenas os conhecimentos não indígenas. Diante de suas vivências, desenvolve no curso de Licenciatura um projeto para diagnosticar as razões da saída desses jovens para estudar fora de suas aldeias e quais as possibilidades de trabalho nas aldeias diante desse novo contexto que se apresenta para a juventude indígena.

Todas essas mulheres Guarani e atualmente acadêmicas indígenas tem em comum a qualidade de liderança, seguem seus objetivos em busca da

aquisição de conhecimentos que residem numa alteridade. Mesmo residentes em distintas aldeias, possuem relações de parentesco e enfatizam que encontram forças para superar os obstáculos nas outras mulheres indígenas. Trabalharam nas mais diversas profissões até a oportunidade de atuar como professoras indígenas surgir em suas vidas.

Esse cargo é valorizado dentro das comunidades indígenas, o professor é responsável pela mediação entre culturas distintas, nesse sentido deve possuir conhecimentos de sua cultura e buscar conhecimentos de fora, e assim articular os saberes a serem repassados em sala de aula. Além disso, são reconhecidos pelas instituições não indígenas como “porta-voz” do Estado, Município e nas articulações com as Secretarias de Educação, e pelos não indígenas que chegam nas aldeias e dirigem-se inicialmente às escolas e aos seus representantes: os professores(as) indígenas.

Como professoras são lideranças indígenas e se fazem ouvir de uma maneira distinta. Nesse sentido, além de adquirir novos conhecimentos, elas desejam ser ouvidas, falar de seus anseios e refletir sobre as possibilidades que se abrem com a formação acadêmica.

Esse novo posicionamento e articulação provoca como vimos anteriormente, transformações na estrutura política das comunidades, na organização das famílias e dos fogos domésticos – que sem as mulheres não existiriam. De todo modo, as atribuições associadas a cada sexo estão sendo realocadas com a perda da importância de atividades econômicas e com o surgimento de novos espaços sócio econômicos. Se dessas transformações resultam conflitos, separações e outras rupturas, por outro lado, surgem lideranças femininas.

Apresentei anteriormente as reflexões de Eunice Antunes, um liderança, professora e acadêmica que busca compreender e atuar diante dessas remodelações na organização social guarani. Ela tenta seguir os conselhos – *monguetá* – dos mais velhos, observando os cuidados necessários com o corpo, os resguardos, a alimentação, mas se vê – assim como as demais acadêmicas – em uma encruzilhada. Como ela pontuou anteriormente: “*o que mantém a mulher (como) guarani na aldeia, é o que deixa de manter na universidade*”.

Não podemos deixar de perceber que a Universidade não está preparada para lidar com “*a parte da mulher*”, seja ela indígena ou não. As mulheres durante esse processo de formação não conseguem dar conta de todas as regras a serem seguidas para o bom funcionamento da vida, elas sabem disso, se preocupam e buscam força nas outras mulheres indígenas.

Além disso, diante desse contexto universitário, as mulheres buscam estratégias para “aliviar” os obstáculos que impedem a manutenção de um corpo saudável – de acordo com suas concepções –, exemplo disso: fumar o *petyngua* – o *cachimbo guarani* – responsável pela comunicação com *nhanderu* e proteção do corpo e espírito; o *ka’a* – o *mate* que aquece o corpo fortalece e traz disposição corporal; as *kyringue* e *mynta’i* – crianças e bebês que transitam pelo espaço universitário – são consideradas sagradas pelos Guarani, são *seres puros* e sua presença ameniza os possíveis males; estar entre *parentes* – os guarani são enfáticos em dizer que sem o apoio dos colegas indígenas não seria possível permanecer tanto tempo fora de casa.

De certa forma, há entre as mulheres, uma expectativa de que elas não estejam “*quebrando tabu*” na universidade. Apesar de serem apontadas nos mitos como transgressoras e, portanto, devendo ser submetidas a intenso controle, por outro lado, podemos destacar a importância das mulheres nos mitos como aquela que foi criada com todo amor para ser “a companheira de *Nhanderu*” – *nosso pai*. Também como a responsável pela vida, pela comunicação entre mundos, pelo o bem estar da comunidade, pelo fogo doméstico que não existiria sem a sua presença enquanto mulher.

Essas lideranças a meu ver são *cunhá karai*, guerreiras que lutam para continuar sendo mulheres guarani – na tentativa de respeitar as *regras*, resguardos e cuidados com os filhos e maridos – mas também lutam para serem ouvidas através de suas próprias vozes, entoando falas emocionadas, cheias de força, de energia e de convicção sobre o que é ser mulher guarani, que acima de tudo é ser uma guerreira, uma guardiã da sabedoria feminina guarani, uma *cunhá karai*.

Figura 31: Alexandrina e seu filho Jaison nos braços.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

Figura 32: Acadêmicas Guarani em sala de aula: Comemoração "Dia internacional das mulheres".



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

Figura 33: Maria Cecília e Sandra na UFSC.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

CAPÍTULO VIII: APRENDIZADO, PERCEPÇÃO E CONHECIMENTOS GUARANI - POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE SABERES DISTINTOS

Alicamos ordens e regularidades convencionais de nossa ciência ao mundo fenomênico (“natureza”) com vistas a racionalizá-lo e compreendê-lo, e, nesse processo, nossa ciência torna-se mais especializada e irracional (Wagner, 1975, p.54).

Neste capítulo pretendo refletir sobre os conhecimentos e modos de conhecer entre os grupos Guarani²⁸⁶, e para tanto, traço reflexões sobre alguns aspectos fundamentais nos processos de produção, aquisição e transmissão de conhecimentos para esses grupos. Aponto ainda, os diálogos possíveis entre o *conhecimento científico* – e, nesse caso específico, advindo da Universidade – e os *conhecimentos indígenas*, na tentativa de perceber seus distintos protocolos. Partindo de alguns aspectos valorizados pelos estes grupos, destaco como esses conhecimentos e modos de conhecer indígenas relacionam-se com o ensino superior, partindo de uma experiência pontual da Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal de Santa Catarina.

Desde minha pesquisa do Mestrado quando me interessei pela temática relacionada à Antropologia da Educação, percebi a necessidade de compreender os processos próprios de transmissão e aquisição de conhecimentos entre os Guarani. Justamente pela necessidade de dar atenção aos seus modos de conhecer, que resolvi aprofundar diversos aspectos pincelados durante o mestrado. Além disso, compreendi o que eles querem dizer para nós, antropólogos, quando repetem sempre a mesma frase: “para entender o pensamento guarani, *tem que conviver*”.

A circulação dos saberes, e o mais importante, os caminhos que dão acesso a esses conhecimentos são geridos pelos grupos Guarani. É por isso que Sr. Alcindo Wherá Tupã²⁸⁷ – aos seus 104 anos – não perde

²⁸⁶ Partindo da experiência com grupos Guarani residentes nas aldeias da Grande Florianópolis: Morro dos Cavalos (*Itaty*), município de Palhoça, Mbiguaçu (*Yynn Moroti Wherá*), município de São Miguel/Biguaçu, Morro da Palha/Itanhaém (Biguaçu), Amaral/Mymba Roka (Sorocaba de Dentro), e com os acadêmicos Guarani de outros Estados, nas etapas presenciais do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica.

²⁸⁷ Sr. Alcindo Wherá Tupã é uma liderança espiritual – *karai* – muito conhecido entre os grupos guarani do sul do país, principalmente por suas

a oportunidade de nos dizer: “*vocês djuruá sabem, mais é bem pouquinho mesmo!*”. Com isso ele deixa explícito que para ter acesso aos conhecimentos são necessários “anos de caminhada”. Tanto no sentido literal da palavra – que remete aos deslocamentos fundantes da *pessoa guarani* – quanto no sentido metafórico, de experiência de vida estreitamente ligada ao xamanismo. É possivelmente essa ênfase que também encontramos na teoria katukina, de que “*para que se conheça algo é preciso tê-lo como uma experiência continuamente vivida*” (Carneiro da Cunha, 2012).

Figura 34: Alcindo Wherá Tupã



Fotografia: Clarissa Melo, 2013.

sessões de cura espiritual. Ele e sua esposa são os alicerces ou “família anfitriã” da aldeia de Mbiguaçu, que lá vivem com seus grupos de parentes.

Durante o mestrado participei das cerimônias na *opy* – casa de reza – na aldeia de Mbiguaçu²⁸⁸, e com o passar do tempo, percebi que pouco sabia sobre o ritual. Mas um desconhecimento ou ausência de “*saber*” pautado no estatuto de conhecimento guarani: “*saber-sentir*”. Descrevi as etapas do ritual assim como procedimentos de cura realizados durante o mesmo²⁸⁹, mas muito se esclareceu após um tempo de convivência e depois de algumas transformações pessoais. Não me refiro aqui à experimentação de emoções que escapam à razão, mas ao sentido de *afeto* suscitado por Fravet Saada (2005). Nós ignoramos muitas vezes, nosso lugar nas pesquisas, e negamos a experiência humana como geradora de *afetos*. São eles que permitem que certas relações possam acontecer, relações mais complexas que uma comunicação verbal intencional e voluntária. Ser *afetado* não implica em identificar-se com o ponto de vista do nativo, trata-se de reabilitar, segundo a autora, “a velha sensibilidade”, que permite nos *afetar*, nos mobilizar, modificando assim nosso estoque de imagens.

Busco, portanto, trazer a perspectiva Guarani sobre o assunto, que apontam a necessidade de “*conviver*”, de “*vivenciar*”, de “*estar junto*”, de “*sentir com o coração*” (*mborayu*), “*saber-sentir*” (*arandu*)²⁹⁰.

²⁸⁸ A aldeia de Mbiguaçu ou *Yynn Moroti Wherá* – que significa reflexo das águas cristalinas – se localiza no trecho norte da Rodovia BR-101, Município de São Miguel, Grande Florianópolis, Santa Catarina.

²⁸⁹ Melo, Clarissa. 2008. “*Re-Invenção da Tradição: Os Processos de Produção e Transmissão de Conhecimentos nas Cerimônias Religiosas*”. In: *Corpos que falam em silêncio: Escola Corpo e Tempo entre os Guarani*.

²⁹⁰ O *saber* – *kuaa*, é ligado também ao tempo/temporalidade – *arakuaa* (*ara* – espaço/tempo), e pode ser expresso de maneiras diferentes entre os guarani, todavia, concordo com as distinções destacadas por Oliveira (2011) onde o *arandu* seria um conhecimento qualitativo, sensível, que ao meu ver se aproxima do *saber-sentir*, um conhecimento mais profundo e que requer maior habilidade/habilitação (*skillment*) (Ingold, 2000) para ser adquirido. *Mbo* é também é um termo utilizado para “ensinar”, e muitas vezes replicado em ensinar-aprender com algo inseparável, talvez pela importância da ligação entre mestre-aprendiz. Todavia esse termo utilizado centralmente na escola e nos processos educativos escolares, também é utilizado para se referir ao *rezo* – ou seja, ao aprendizado advindo da comunicação com os “deuses”. São apenas alguns exemplos para dar visibilidade a complexidade das traduções e utilizações contextuais possíveis dos diversos termos presentes na língua guarani.

Entre os grupos Guarani, existem modalidades de gerenciar o conhecimento e modos de conhecer. O *Arandu* é um conhecimento proveniente de diversas esferas: da natureza, dos acontecimentos do dia a dia, dos sonhos, das crianças, tudo que acontece na vida se torna *arandu*. Quando escutamos os mais velhos falando, proferindo as verdadeiras palavras que são oriundas de uma experiência sentida – *nhemonguetá*, os aconselhamentos; nas falas das crianças – que são seres sagrados, há nas entrelinhas ensinamentos de *nhanderu* – nosso pai. Esses conhecimentos não são proveniente apenas de *nhanderu*, mas está na terra, na natureza, nos *tekoa* – local onde está plantada a semente de um grupo Guarani. Ali, estará se produzindo o *arandu*, a partir da experiência dos mais velhos, mas do jeito de cada família.

Além do *arandu*, há outro tipo de conhecimento ou modo de conhecer: o *arakuaa*. Atráves de diálogos com Geraldo Karai O'kenda, compreendi que esse último está relacionado com a espiritualidade a partir de um eixo vertical com a terra e a natureza, sentido zênite (*nhanderu*) – terra (natureza). Esse conhecimento é mais elaborado, traduzido também por “entendimento”, que se torna possível através de um “professor” – os mais velhos, que ensinarão como usar esse “poder”, que também está relacionado ao nome e aos planos telúricos. Esse conhecimento se torna ‘entendimento’ a partir da participação na *opy*, aonde gradativamente os ensinamentos vão sendo revelados, dependendo da busca e iniciativa de cada um. O *arandu* seria, portanto, “um conhecimento sensível que permite sentir o tempo-espaço ao longo da experiência no clima-mundo”, enquanto o *arakuaa* seria “saber levar a vida, ter entendimento” (Oliveira, 2011, p. 30-36²⁹¹).

Entendo desse modo, que o *arandu* é um conhecimento produzido a partir das relações sociais, baseado nos aconselhamentos e nas experiências vividas entre gerações, enquanto o *arakuaa* está relacionado à casa de rezas e a vida espiritual, que se complementarão ao longo da trajetória de cada indivíduo, tornando-se um entendimento sobre como viver bem nessa terra e “saber levar a vida”.

Nesse sentido, observamos que os modos de conhecer entre os grupos guarani estão intrinsecamente relacionados às experiências vividas- sentidas, sejam elas no cotidiano, a partir dos aconselhamentos

²⁹¹ Essa investigação não se centra no que é conhecimento para os Guarani, mas sim nos modos necessários para aquisição, transmissão e produção de conhecimentos, assim como os aspectos valorizados por esses grupos durante esses processos de aprendizagem. Para um aprofundamento de uma teoria do conhecimento Guarani baseada no *arandu* e *arakuaa* ver Oliveira (2011).

dos mais velhos, ou nas cerimônias na *opy*, através de ensinamentos que vão sendo revelados aos poucos, sobre como viver bem. A ideia de aprendizagem ligada ao *contexto* e a valorização da experiência, são justamente os caminhos necessários para compreensão do conhecimento Guarani. Nesse sentido, enfatizam a importância do processo de aquisição de um conhecimento propriamente dito, apontando para as *disposições adequadas* (Carneiro da Cunha, 2012) da relação entre mestre e aprendiz.

Essas *disposições adequadas* para a aprendizagem, Carneiro da Cunha (2012) denomina de *habitus*, se referindo a um conhecimento que se torna inscrito no corpo, como uma memória passível de ser acessada quando necessário. Essa noção de *habitus* auxilia na compreensão de alguns desencontros epistêmicos entre os acadêmicos guarani e a universidade – esta última oferece novas *disposições* entre mestre e aprendiz; e entre conteúdo e práxis, sendo distintas das experienciadas pelos acadêmicos indígenas em seu cotidiano.

Ingold (2000) vai ao encontro dessas reflexões, e ressalta que para adquirirmos conhecimentos, devemos habilitar nosso corpo (*skillment*) para que a informação passe a ser um conhecimento de fato – ligado centralmente a um contexto de prática.

Outro trabalho interessante é de Lave & Wenger (1991), no qual analisa a aprendizagem em contextos de prática e propõe um modelo para analisar o que chamam de “aprendizagem situada”. Este modelo propõe pensar a aprendizagem considerando a participação dos aprendizes em “comunidades de prática”:

(...) *situated social practice* emphasizes the relational interdependency of agent and world, activity, meaning, cognition, learning, and knowing. It emphasizes the inherently socially negotiated quality of meaning and the interested, concerned character of the thought and action of persons engaged in activity. (...) this view also claims that learning, thinking, and knowing are relations among people engaged in activity *in, with, and arising from the socially and culturally structured world*. (...) takes place in dialectical relations between the social world and persons engaged in activity; together these produce and reproduce both world and persons in activity. Knowledge of the social world is always socially mediated and open-ended (Lave & Wenger, 1991, p.67).

Para compreendermos a ideia de aprendizagem ligada ao *contexto* e a valorização da experiência, e as *disposições adequadas* da relação entre mestre e aprendiz, e a memória corporal Guarani, destaco alguns aspectos observados, centrais para a produção, aquisição e transmissão de conhecimentos para esses grupos: A importância do *nhe'e – alma, palavra* - na transmissão da aprendizagem; as cerimônias na *opy – casa de reza guarani*; o ritual *kaaguy i nhembo'e* – e a preparação do corpo através de jejum para aquisição de conhecimentos; o *petyngua* – o cachimbo guarani, um canal de comunicação com *nhanderu*; os *sonhos – etchara'ú* – códigos a serem decifrados pelos mais velhos; o *silêncio* – mecanismo de aprendizagem que permite a expansão da percepção e da intuição; os rituais de passagem – como o *inhengue*²⁹² feminino; as narrativas míticas e aconselhamentos – *nhemonguetá*, que trazem em suas entrelinhas as regras de sociabilidade e experiências *vivas/sentidas*; os processos de *deslocamento* e na *mobilidade* guarani – *oguata*, que propiciam a comunicação e compartilhamento dos conhecimentos; a circulação de crianças, para a perpetuação, manutenção e integridade do *tekó* – o modo de vida – Guarani²⁹³; o

²⁹² Primeira menstruação.

²⁹³ Não tratarei sobre esse aspecto nessa tese, aponto para a importância da circulação de pessoas entre os diversos *tekoa* para aquisição de conhecimentos, incluindo nessas caminhadas - *oguata*, adultos e crianças. Para mais dados sobre

tempo e a memória corporal – que refletem os *modos de conhecer* guarani.

VIII.I *Nhe´e - palavra que sai de dentro e transmite sentimento*

“O conhecimento guarani sai de um coração –
py´a – para outro coração e não de uma mente
para outra”

(Geraldo karai Okenda Moreira)

As *disposições adequadas* e também a noção de *skillment* (Ingold, 2000), podem ser utilizadas para compreensão de processos de aprendizagem que se referem ao preparo do corpo para aquisição de conhecimentos.

Para os grupos guarani, esse processo de aprendizagem tem início na gestação. Nesse sentido, para entender o que é conhecimento para os guarani e quais os caminhos para sua aquisição, voltei-me à compreensão da “*noção de pessoa guarani*”, ou seja, quais os atributos necessários para a concepção de um ser humano? Quais os cuidados adequados?

Muito já foi estudado e descrito sobre o tema, como Schaden (1974) que sugere que a crença guarani na constituição das almas, podem nos remeter a aspectos relevantes relacionados à educação. Para o autor, o fato de que a alma é para os Guarani algo inato, e que seu caráter não pode ser melhorado – pois depende da predisposição do animal guia da criança – aponta como consequência disso a educação livre, independente e sem repressão.

Em contrapartida, há intencionalidade na constituição do corpo guarani – percebendo-o tanto como corpo espiritual e físico –, tanto pelos cuidados corporais, quanto pelos processos de fabricação do corpo, pois “*é necessário que o corpo individual seja o ponto de encontro do ethos tribal*” Clastres (1978).

Helene Clastres (1978) levanta a importância do *arandu porã*, traduzido pelos guarani como “belo saber”, que seria inspirado na

o tema, ver a dissertação de Vasconcelos (2011), que tem seu foco nos casos de circulação de crianças entre os Guarani de Santa Catarina e suas relações com os processos de parentesco. A autora mostra a importância desta prática, a circulação de crianças, para a perpetuação, manutenção e integridade do *tekó* – o modo de vida– Guarani e para a introdução de não indígenas nas instituições e processos de parentesco nativos.

palavra dos deuses que revelam meios de atingir a perfeição, encantamento – *aguyje* –, necessário para chegar à *terra sem mal*. Deste modo, a autora busca demonstrar o caráter religioso da educação, e da aquisição de saberes entre os Guarani.

Já Nimuendajú (1987), em seu livro: *Lendas da criação e destruição do mundo Apapocuva Guarani*, trata também da constituição das almas formadas pelo *ayvucué* – que são as disposições boas e calmas da pessoa – e o *acyiguá* – que depende das características do animal que contribui para formação da alma humana. Oliveira (2011) também divide as almas guarani semelhante a essa perspectiva: *angue* – traduzida como “sombra”, seria a parte animal, ligada a vida terrena, perecível, irracional; e *nhe’engue* – “luz divina”, seria a parte ligada a emotividade divina, sentimento, sabedoria, a fala e a concentração²⁹⁴. Mello (2001) e Pissolato (2006) tratam também da divisão das almas em *aã* - parte ligada ao corpo, e *nhe’ê* – parte da alma ligada ao plano espiritual²⁹⁵.

Testa (2007) propõe, em consonância com Pissolato (2006), que o *nhee* também denominado *ayvu* – *palavra*, também seria central nos processos de comunicação entre humanos e não humanos. O *nhe’ê* possibilita a aquisição de conhecimentos através dos deslocamentos fundantes da pessoa guarani – *oguatá*, e pela comunicação entre humanos e não humanos. Estaria ligado, portanto, a *comunicação* e ao *deslocamento*.

Todos esses autores destacam a importância da “teoria das almas guarani” para compreensão dos processos de transmissão e aquisição de conhecimentos, e a partir deles percebemos a importância do *nhe’ê* na constituição da pessoa guarani e sua ligação com o plano cosmológico. Aponto também a ligação do *nhe’ê* com sua *missão terrena*, e a valorização da iniciativa do aprendiz na busca do conhecimento que reside numa alteridade – seja na comunicação com os deuses e seres não humanos - onde ressalto a importância do nome; das cerimônias e rituais; seja na comunicação com parentes e não indígenas

²⁹⁴ Explicação equivalente a essa também foi fornecida por *karai O’kenda* em uma aula da disciplina “Infância Indígena” ministrada durante a etapa presencial do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, realizada na aldeia de Biguaçu – *Yynn Moroti Wherá*.

²⁹⁵ Sendo que Mello (2001) descreve *aã* e *nhe’ê*; e Pissolato (2006), *ã* e *nhee*.

– caracterizada também pela caminhada – *oguata*, e pela valorização da educação escolar e ensino superior²⁹⁶.

Em uma aula da disciplina de *Infância Indígena*, vinculada curso de licenciatura intercultural da UFSC, realizada na aldeia de Mbiguaçu, conversamos sobre o assunto²⁹⁷. Ao contrário do pensamento não-indígena, os guarani concebem a criança como um ser de fato, na medida que ele possui seu *nhe'e* – sua alma ou “*palavra que sai de dentro e transmite sentimento*”. Esse *nhe'e* já detém uma gama de conhecimentos, não é um ser vazio a ser inscrito socialmente.

As análises recentes da área da Antropologia da Criança são importantes referências para refletirmos sobre as concepções de infância entre os grupos guarani, pois buscam justamente romper com essa noção de criança como “um ser vazio a ser inscrito socialmente”²⁹⁸. Exemplo disso, a pesquisa de Schildkrout (1978) sobre a participação das crianças na vida social entre os Hausa da Nigéria, onde o autor apresenta algumas objeções à abordagem tradicional sobre infância, desenvolvida pelos herdeiros ingleses da noção Durkheimiana de “função” e “sociedade”. Nessa abordagem, o comportamento adulto se baseia num conjunto fixo de regras, papéis e modos de conduta, os quais as crianças devem assimilar antes de se tornarem atores sociais. O papel da criança é de um aprendiz passivo e a socialização é tratada como um processo no qual a criança se conforma à sociedade. O trabalho de Schildkrout (1978) é inovador por apresentar os papéis infantis e sua importância como articuladores de um contexto social cindido pelas marcadas diferenças de gênero²⁹⁹.

²⁹⁶ Poderíamos utilizar também a definição de Testa (2007), onde a autora explica que a aquisição e transmissão de saberes está ligada a dois eixos: vertical (comunicação com os deuses) e horizontal (humanos entre si).

²⁹⁷ Destaco que esse assunto não é abordado com frequência pelos Guarani. A conversa foi profícua, talvez por já nos conhecermos e também pelo local ter sido na aldeia indígena e não dentro da sala de aula. Lembrando aqui, da importância do contexto para os Guarani, assim como para outros grupos indígenas. Ao tratar de certos assuntos, temos que estar em locais e momentos adequados, voltando à ideia de *disposições adequadas* de Carneiro da Cunha (2012).

²⁹⁸ Vasconcelos (2011, p.98-103) aponta a importância do *nhe'e* em sua dissertação sobre a circulação de crianças Guarani, e mostra como as crianças já possuem uma sabedoria própria.

²⁹⁹ Além deste, e com semelhantes preocupações na Antropologia da Infância, podemos citar as contribuições de Toren (1993) que trata da capacidade infantil para agir e representar em correlação com a idade, em relação as suas

Durante minha pesquisa de campo, Geraldo Moreira - Karai OKenda, filho de Alcindo Wherá Tupã, me ensinou muito sobre o assunto, e me fez entender que o *nhe'e* é também palavra, mas não qualquer palavra, mas a palavra verdadeira, que vem do coração. Este é um ponto central, pois remete a alma da criança que vem de um plano celeste com uma sabedoria própria e uma missão a cumprir.

Sabemos da distinção feita pela literatura antropológica entre os Jê e os Tupi, na qual o *nome* para o primeiro, remeteria aos *papéis sociais*, enquanto para os últimos, remeteria à relação com o *plano cosmológico*. O *nome* para os Guarani, além de produzir uma relação com o *plano telúrico*, também expressa a “*missão*” de cada um. Essa “*missão*” enfatiza justamente a importância da iniciativa do aprendiz na busca de adquirir conhecimentos, que depende de demonstrar o seu interesse em aprender. O *nome* diz de onde vim, qual parte do *cosmos* guarani, quais as “divindades” que enviaram o nome, assim como as predisposições – a depender da iniciativa de buscar a realização desta “*missão*”.

Nesse sentido, essa busca ou iniciativa depende de estar atento ao momento adequado para aquisição de conhecimentos, e também revela a constituição de “especialistas indígenas”. Os nomes, portanto, revelam a ligação com o plano *divino* e *terreno*, proporcionando correlações da pessoa, com determinadas áreas ou especialidades: por exemplo, aquele que conhece as plantas; o que conhece como prepara as infusões para as curas; aquele que sabe “retirar” a doença; as detentoras dos saberes femininos; os que recebem os canto sagrados; os que tocam os instrumentos durante as rezas ou no coral das crianças; enfim,

habilidades cognitivas e com a história de suas relações. Propõe pensar na agência infantil sempre relacionada às suas habilidades em um corpo infantil, como as crianças Xikrin – pesquisadas por Cohn (2005), que transitam por toda aldeia, tem acesso livre a lugares que os adultos não têm, por isso tudo sabem. Assim também, os trabalhos de Tassinari (2009), Nunes (1997), Lopes da Silva & Nunes (2002), Alvarez (2004), Lecznienki (2005), Mello (2006), Codonho (2007) e Limulja (2007), Nunes e Rosário (2007) demonstram a autonomia e capacidade de decisão das crianças; o reconhecimento das diferentes habilidades frente aos adultos; a educação como produção de corpos saudáveis; a criança como mediadora de entidades cósmicas e como mediadora de diversos grupos sociais. Conh (2000, 2005) ainda ressalta a centralidade da criança como agente social e aponta para o fato de que talvez tenham mais centralidade como um ser social pleno entre os grupos indígenas.

existem diversas atribuições e especializações dentro das aldeias indígenas. Esses aspectos, por outro lado, não são valorizados pela educação escolar, onde todos devem aprender bem sobre tudo, do contrário, se daria o denominado “fracasso escolar”. Os processos escolares de ensino e aprendizagem não valorizam certos aspectos como os contextos de aprendizagem, as predisposições espirituais e disposições corporais necessárias para aprendizagem.

Nos dos processos de transmissão de conhecimentos, observamos entre os grupos indígenas uma incessante busca saberes que residem numa alteridade – seja ela vertical ou horizontal (Testa, 2007). Essa análise foi destacada por alguns autores, de maneiras distintas. Como exemplo, Viveiros de Castro (2002) ao descrever as narrativas do contato³⁰⁰, enfatiza que não era a *identidade* a fronteira a ser demarcada, mas a *troca* e a *relação*. Aponta como característica dos grupos Tupi, o *devir*, a busca por uma realização que reside no *outro*, essa característica seria o cerne de suas tradições.

Já Levi Strauss, a partir do estudo dos mitos ameríndios, demonstra que estes apresentam uma estrutura com elementos que variam, sujeitos, portanto, a inovações e mudanças. Ele percebe a singularidade do *pensamento ameríndio*, que também aparece nas narrativas de contato, e em “História de Lince” (1993). A partir dos mitos Levi Strauss explica a característica denominada por ele de “*overture à L’autre*” – *abertura ao outro* –, tratando ambos (Viveiros de Castro, 2000; Levi Strauss, 1993) da relação com a alteridade como constitutiva do pensamento e da ação dos povos ameríndios³⁰¹.

A característica do *oguada* – caminhar – é bastante enfatizada na literatura sobre os Guaraní³⁰². Justamente a caminhada, os deslocamentos, a mobilidade que permite a comunicação, a troca e a aquisição de conhecimentos. *Karai Yvydju* (Vanderley) e *karai Okenda*

³⁰⁰ Ver texto célebre intitulado O Mármore e a Murta. In: A Inconstância da Alma Selvagem. 2002.

³⁰¹ Partindo dessa premissa da “Abertura ao Outro” (Levi Strauss, 1991), Tassinari e Conh (2012, p.247-269) analisam os contextos karipuna/Amapá e Xikrin/ Pará, apontando distintas formas de se apropriar da escola, mas semelhantes iniciativas de estabelecer alianças com a exterioridade, especialmente aos saberes exógenos presentes tanto na educação escolar quanto no xamanismo.

³⁰² Darella (2004); Ladeira (1992); Ciccarone (2004); Pissolato (2006); Testa (2007).

(Geraldo)³⁰³ me explicam sobre a importância da mobilidade guarani: “é uma forma de polinizar o conhecimento”. Ambos ressaltam que se adquire conhecimento a partir da convivência com outros *tekoa*. Marcos Moreira³⁰⁴ (*Karai Popygua*) explica: “quando um guarani vem pra minha aldeia passear, traz um conhecimento, alguma coisa diferente”. E Geraldo Karai Okenda complementa a explicação: “O conhecimento guarani é um quebra-cabeças, às vezes tu não tem nessa aldeia, mas tem na outra, ai vai preenchendo..”³⁰⁵.

Além dos deslocamentos com o intuito de troca e aquisição de conhecimentos, a relação com a alteridade é o motor das tradições. O cerne dos *processos de conhecimento* está na *relação*, sejam com parentes, não indígenas ou não humanos. A produção de conhecimentos xamânicos revela a importância da comunicação com o plano divino, com *nhanderu* para aquisição de conhecimentos. A partir dessa comunicação que se faz possível *ouvir* e ser *ouvido*, solicitar ajuda para as curas e compreender os ensinamentos provenientes de *nhanderu* e *nhandetchy*³⁰⁶.

Durante uma cerimônia de rezo, geralmente realizada na *opy* – casa de rezas Guarani – a *sessão de cura* é muito importante, é neste momento que o *opygua*³⁰⁷ (*xamã*) necessita de apoio dos *ywyraydja* (*auxiliares do xamã*) para cantar/rezar em um contínuo diálogo com os *deuses*, solicitando a cura das pessoas que estão sentadas à sua frente. Muitas vezes *Wherá Tupã* fica bastante tempo com uma determinada pessoa. Ele explica que há diversos casos entre seus pacientes, e contou a respeito de um deles quando a alma da criança não queria mais permanecer neste plano – neste caso é necessária uma negociação com

³⁰³ Karai OKenda e karai Yvydju são irmãos, filhos de Alcindo. Ambos são estudantes do curso de licenciatura indígena da UFSC e do xamanismo guarani: buscam compreender as formas de se comunicar com *nhanderu* e com o plano espiritual, aprender *técnicas de cura*, e do mesmo modo comunicar-se com os não indígenas e relacionar-se com seus *modos de pensar* na universidade.

³⁰⁴ Marcos Moreira é acadêmico do curso e companheiro da cacique de morro dos Cavalos, Eunice Antunes.

³⁰⁵ Na atualidade esses grupos guarani enfatizam a necessidade da continuidade de seus conhecimentos, ou seja, existem conhecimentos selecionados para serem passados adiante, tanto para suas gerações, como para os não indígenas. Conhecimentos que há algum tempo eram reservados apenas aos parentes e membros do grupo.

³⁰⁶ *Nhanderu*: *nhande* = (pronome possessivo terceira pessoa plural) *nosso*, *Ru* = *pai*; *nhandetchy/nhandecy*: *nhande* = *nossa*, *chy/cy/a i/ha i* = *mãe*.

³⁰⁷ *Opygua* – “guardador” da casa de reza- *opy*.

pedidos de apoio aos seres não humanos³⁰⁸. Outras vezes a doença é mais séria e requer diversos cuidados, inclusive para não passá-la para si próprio. Karai Okenda explica que essa é a parte mais difícil: a cura, ela requer que a pessoa tenha muita habilidade, conhecimento e cuidado para que os males não lhe aflijam, pois neste caso, poderia ser fatal.

Nesse sentido, no xamanismo, mais especificamente durante as cerimônias e sessões de cura, as palavras são dirigidas aos *deuses* no intuito de adquirir conhecimentos e capacidades de modo a persuadir a alma da pessoa a permanecer nessa terra. Poderíamos dizer que nesse processo, busca-se a habilidade de proferir as palavras que possibilitem ouvir as mensagens de *nhanderu* e que suas belas palavras – *nhe´e porã* – sejam ouvidas e atendidas.

Portanto, as cerimônias são momentos privilegiados para compreensão dos processos de aquisição e transmissão de conhecimentos. Inúmeras vezes ao sentar ao lado do *txeramoi*³⁰⁹ para conversar após uma cerimônia, ele me perguntava: *como foi pra você?* E eu respondia timidamente: *“foi bom”*. Ele balançava a cabeça negativamente e dizia: *“você não entendeu nada do que nhanderu tava dizendo...você tem que falar com ele, colocar o propósito”*. Alcindo Wherá Tupã explica que é necessário falar com *nhanderu*, pedir, agradecer, quando acender o *petyngua*, *colocar o propósito*. Ele ensina que é necessário buscar a sabedoria no dia-a-dia. Deste modo, *ver* e *ouvir* - atributos já ressaltados entre outros grupos indígenas como importantes dentro do xamanismo³¹⁰ - são sentidos que requerem treinamento para adquirir. Entendo em sua explicação que nossos órgãos sensoriais devem estar aptos para receber um ensinamento, nosso corpo deve estar preparado para *ouvir/sentir*.

³⁰⁸ Essa negociação é presente no cotidiano quando as crianças devem ser “conquistadas” a permanecer nessa terra, por isso os pais não deixam a criança chorando, pois o *nhe´e* da criança pode resolver deixar seu corpo. Esses cuidados se dão com maior intensidade principalmente quando ainda não desenvolveu a comunicação, quando a moleira não está fechada e o *nhe´e* não tomou assento no corpo da criança.

³⁰⁹ *Txe/ TChe/xe*- pronome possessivo singular= meu; *ramõĩ/tamõĩ*= avô. Um pronome utilizado para se referir a um mais velho detentor de sabedoria e respeito como Wherá Tupã.

³¹⁰ Cabe ressaltar que *ver* não remete necessariamente a abrir os olhos para visualizar uma cena ou algo, mas, principalmente a enxergar algo, mesmo de olhos fechados. Como, por exemplo, nas sessões de cura que o xamã *vê* a doença do paciente, mas de olhos fechados.

VIII.II *Kaaguy í Nhemboe* – Aprendendo com a mata

Ao tratar dos rituais experienciados durante a pesquisa de campo, os trabalhos de Barth sobre rituais de iniciação (1975), produção de variações culturais (1987) e transmissão de conhecimento (1995), são referências fundamentais. Em sua análise sobre os rituais nos grupos da Nova Guiné, o autor revela as formas nativas de comunicar uma tradição de conhecimento e de conceitualizar o mundo, enfatizando processos de criatividade e mudança na transmissão de “tradições de conhecimento”.

Nesse sentido, o intuito – inspirada nas análises de Barth (1987) – é descrever os rituais, mas também refletir sobre sua importância para os grupos guarani na atualidade, destacando nesse processo, a criatividade e as transformações presentes na reprodução cultural desses grupos. Ao analisar as variações locais das tradições cosmológicas nas montanhas Ok na Nova Guiné, Barth (1987) afirma que uma cultura não pode ser descrita como um todo homogêneo e compartilhado. Os rituais de iniciação que ocorrem durante longos intervalos de tempo em locais espacialmente dispersos, são constituídos por simbologias e metáforas – o que gera inúmeros significados possíveis. Além disso, os conhecimentos sobre esse rituais são restritos a um número reduzido de pessoas que tem autoridade para fazer “modificações” a cada nova realização. Nesse sentido, Barth percebe a emergência de criatividade nos processos entre os rituais, e durante a prática dos mesmos.

A cosmologia é, portanto, produzida e reproduzida através desses processos sociais e coletivos, permeados pela criatividade e mudança. O autor conclui que cada indivíduo é responsável pela continuidade e recriação dos conhecimentos adquiridos nos momentos rituais, de modo que a cultura não seria um “todo compartilhado”. Desse modo, percebemos que a *tradição* tem a ver com a reprodução social de um coletivo, que convive com a mudança e a variação em sua repetição – como nos rituais pesquisados por Barth (1987) e também entre os grupos guarani.

Todavia, em “o guru e o iniciador e outras variações antropológicas”, Barth (1989), a partir de ‘tipos ideais’ – *o guru* (Bali) e *o iniciador* (Montanhas Ok Nova Guiné) – observa as distintas maneiras de produzir e gerenciar o conhecimento na interação social. Enquanto *o guru* tem a realização ao reproduzir o conhecimento a partir de um trabalho sistemático como educador, *o iniciador* se realiza ao proteger os conhecimentos repassados apenas no ritual de iniciação masculina. Por outro lado, os ensinamentos *do guru*, podem ser

descontextualizados, o discípulo não precisa estar em determinado lugar, precisa entender e lembrar, sendo seus ensinamentos individualizados. Já nos ensinamentos do *iniciador*, os aprendizes/noviços são transformados a partir de sua participação: conhecem porque veem, porque estão lá. Esses modos de gerenciar o conhecimento apontam aproximações entre os modos de conhecer guarani, pois apesar do ‘segredo’ (ênfatisado pelo *iniciador*) fazer parte desses processos de transmissão de conhecimentos entre os Guarani, durante os rituais eles vão sendo aos poucos revelados, todavia, em doses homeopáticas como os ensinamentos do *guru*. Além disso, a oralidade e a sabedoria daquele que sabe proferir “as belas palavras” – *nhe’e porã*, são valorizados, porém, são palavras que remetem a uma experiência sentida, uma memória incorporada. Os rituais performatizados pelo *iniciador* tem ainda o objetivo de transformar o noviço pelos ritos em si, e não exatamente pelo que lhes foi transmitido, ou pelo conteúdo apenas, desse modo de assemelha aos rituais de busca de visão Guarani – *kaaguy’i nhemboe*. Percebemos desse modo, os distintos modos de conhecer e as possíveis maneiras de gerenciar e fazer circular esses conhecimentos.

As culturas são, portanto, dinâmicas e alimentadas pelo movimento, pode ser descrita como “o mesmo que se transforma”, e não o “retorno às raízes” como uma incessante busca de uma origem que reside em um passado histórico com o qual elas deveriam manter correspondência, como explica Bergamaschi (2004):

Nos fundamentos da cosmovisão guarani há um movimento que joga para diante, para fora do limite, não implicando volta. É uma sociedade em que coexistem valores antigos e valores novos e o mesmo esforço, realizado para atingir a perfeição na forma de vida guarani, é empregado para seguir a tradição que, no ato de re-atualização demonstra seu dinamismo.

Assim, a continuidade das culturas indígenas consiste nos modos específicos pela quais elas se transformam (Sahlins, 2003). Portanto, mais do que apontar a correlação dos rituais atuais com as práticas do passado, enfatizo as memórias elaboradas a partir das práticas rituais organizadas e vivenciadas nesta aldeia guarani – mesmo que essa correlação com o passado seja expressa na fala dos mais velhos.

Na atualidade o xamanismo guarani adquire outras nuances e formatos, principalmente a partir da aliança entre os *Guarani* da aldeia *Yynn Morothi Wherá*, o *Fogo Sagrado de Itzachilatlan* e a *Comunidade Daimista Céu do Patriarca São José*³¹¹. Nesta rede estão em diálogo diversos atores sociais composta por grupos distintos que se encontram em um determinado momento e atualmente compartilham a ayahuasca, práticas rituais (como o *Temazcal* ou *opydjere* –ritual com pedras quentes, como uma sauna– e a *Busca da Visão*³¹²) e possuem relações de reciprocidade.

Figura 35: Construção da *opydjere*: aldeia de Mbiguaçu, Setembro de 2012.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

³¹¹ Para mais dados sobre essa aliança, bem como a utilização da *ayahuasca* entre grupos guarani, ver a tese de Isabel de Rose (2010): *Tata endy rekoé – Fogo Sagrado: Encontros entre os Guaraní, a ayahuasca e o Caminho Vermelho*.

³¹² Importante ressaltar que há um ritual de *busca da visão* que ocorre uma vez por ano em Urubici, organizado por integrantes do *Fogo Sagrado de Itzachilatlan*, e o *kaaguy'î nhembo'e*, que acontece na aldeia guarani de M'biguaçu.

Figura 36: *opydjere* para mulheres, aldeia de Mbiguaçu, abril de 2013.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

A relação crescente entre os xamãs indígenas e a sociedade não-indígena é enfatizada por diversos autores (Perez Gil: 2004, sobre os povos Amazônicos; Langdon: 1994, 1996, sobre os Siona, na Colômbia; Peter Gow: 1991, sobre os Piro; entre outros)³¹³, todavia, se por um lado esta “abertura” do sistema xamânico indígena para a sociedade envolvente faz parte de um processo global de contato e diálogos, os *imaginários* sobre estes sistemas possuem algumas diferenças. Diferenças que vão desde os participantes e frequentadores, as estéticas e aos modos de agir dentro do ambiente cerimonial, aspectos desenvolvidos na tese de Isabel de Rose (2010).

Sobre os “desenhos” dos rituais guarani, Alcindo Wherá Tupã e seus filhos, *Karai Okenda* e *Karai Ywydju*, explicam que antigamente a “busca de visão” – *kaaguy’i nhembo’ e* - era realizada entre os Guarani de maneira distinta e “mais rigorosa”. Os “buscadores” – aqueles selecionados para ir à mata em busca do conhecimento – seriam os futuros líderes espirituais ou conhecedores das medicinas. Naqueles momentos, um grupo adentrava a floresta todos os dias, durante vários

³¹³ Ver LANGDON, Jean; ROSE, Isabel de. 2010. Diálogos (neo) xamânicos: encontro entre os Guarani e a ayahuasca.

dias consecutivos. Dentro deste período, analisariam todas as plantas que encontrassem em sua caminhada e retornariam ao fim do dia à casa de reza. Todo o processo era realizado em jejum, e apenas no quinto dia beberiam o *cauim* – bebida do milho. Depois disso continuariam sua jornada, anotando todas as informações, sem lápis nem papel, mas incorporando os ensinamentos e cuidadosamente acomodando-os na memória. Ao retornarem, deveriam expor ao líder espiritual o que aprenderam, quais as plantas e remédios que viram, e para que serviam cada um deles.

Miguel Bartolomé (1991) em seu livro intitulado “Chamanismo y religion entre lós Ava katu Ete³¹⁴” destaca que “El cerimonial más importante que pratican lós Ava Katu Ete, es *Nembo ´e ka´aguy*, Rezo de La Selva”(1991:123). O autor descreve o ritual como um cerimonial coletivo de grande importância, sendo dirigido pelo xamã, com o intuito de cumprir diversas funções sociais, religiosas, mas principalmente pedagógicas. O ritual seria “*uma escuela de religion*” (Bartolomé, 1991:104), com o objetivo de ensinar cantos e danças sagrados para os jovens. Já sobre o ritual denominado pelos Guarani de *opydjere*, Wherá Tupã conta que antigamente, as pedras utilizadas eram de argila, feitas de barro, e que não precisavam de muitas, pois elas retém calor e demoram muito para esfriar: “*antigamente os guarani não passavam frio não*”, faziam a casa de barro, com alicerces de madeira *maracanã*, e no centro ficava o fogo que aquecia toda a família. A *opydjere* era construída em forma piramidal e não redonda como na atualidade e apenas quatro pedras aqueciam o suficiente. Com o passar do tempo, esses conhecimentos ficaram na memória dos mais velhos – nesse caso específico, de Alcindo Wherá Tupã e seus familiares. Não apenas a memória dos rituais, mas também do uso da “*medicina*” entre alguns grupos Guarani – modo como denominam a ayahuasca:

...quando os brancos vieram e mataram os índios, levaram a muda da planta junto, só depois que ela entrou em contato com os índios de novo, mas sempre foi, desde o inicio de conhecimento dos

³¹⁴ Os *Ava katu ete* (lós autênticos o verdadeiros hombres), descritos por Bartolomé, são os *Ava Chiripá*, uma das parcialidades Guarani encontrados no Paraguai: “Em La selvática región oriental de La Republica Del Paraguay subsisten em La actualidad tres garndes parcialidades guaranies denominadas *Mbya*, *Pai Tavysterã* y *Ava Chiripá*”. E também no Brasil: “Também em El Brasil se encuentran grupos *Chiripá* (llamados de *Nhandeva* por Schaden)”.

guarani. Muitas aldeias são contra, dizem que é bebida de djuruá, e a bebida que eles tomam? Não é de djuruá? E ainda por cima faz mal, a pessoa perde o respeito com a família, faz besteira... (Conversa com Alcindo Wherá Tupã, Mbiguaçu, 2007).

Na busca de entender como esses grupos Guarani adquirem e transmitem conhecimento, foi fundamental experienciar o aprendizado da montanha, um aprendizado ligado à natureza, à mata e aos animais que nela habitam em um ritual denominado *kaaguy'i nhembo'e* – *aprendendo com a mata* ou “busca de visão”. Nestes momentos privilegiados foi possível entender uma pequena parte do grande mosaico que é o conhecimento guarani.

Para exemplificar a importância desse ritual, em 2012, os acadêmicos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena tiveram que fazer uma negociação para ajustar as etapas do ritual aos períodos presenciais do curso. A etapa de setembro do curso da licenciatura Intercultural Indígena aconteceu na aldeia de Biguaçu – *Yynn Moroti Wherá* – justamente pela necessidade dos estudantes guarani do curso – e também professores indígenas em suas respectivas aldeias – de se dedicarem para a construção do evento. Durante essa etapa ocorreram cerimônias com o intuito de “fortalecer a busca”, além de reuniões e preparações dos locais durante os fins de semana. Os acadêmicos indígenas não tiveram descanso, se dividiam entre as aulas e a preparação do ritual, demonstrando a importância de ambos rituais – o “acadêmico” (durante as aulas) e a *busca da visão* (nos intervalos das aulas).

Durante a preparação do *kaaguy'i nhemboe*, que inicia com meses de antecedência, a *opydjere* é pintada, e ao seu redor desenhos começaram a brotar indicando as “quatro portas” correspondendo às quatro direções (leste, sul, oeste e norte) e aos quatro, sete, nove e treze dias de *Busca* – tempo em que cada pessoa permanece na mata. A casa de rezas - *opy* - vai aos poucos ganhando mais vida, tudo que havia em seu interior como cobertores, colchões, almofadas e outros utensílios utilizados nas cerimônias são retirados diariamente para limpeza do local. O altar sempre arrumado e cada vez recebendo mais ervas medicinais e essências que serão utilizadas durante as cerimônias. O espaço ao redor é cuidadosamente preparado, a escada que antes provocava acidentes – cavada no próprio barro – ganha forma mais estáveis com cimento e com um corrimão que auxilia na subida e

descida para casa do *xeramoi*. Um pequeno espaço com gramas foi construído tornando a paisagem mais colorida ao redor da *opy*. As lenhas que antes ficavam à mercê do tempo, ganham local com cobertura para seu armazenamento. A casa de Alcindo Wherá Tupã e sua esposa recebe uma cobertura que amplia seu espaço externo, permitindo que mesmo com chuva, seja possível continuar na varanda apreciando as mudanças do tempo.

Na mata os lugares vão sendo escolhidos e “limpos”. Mais acima, antes do topo da montanha, a *opydjachy* – casa das mulheres – foi “reformada”, uma lona foi colocada acima para proteção de eventuais chuvas e folhas de bananeira ao redor. Neste local foi aceso o fogo para receber as mulheres participantes da busca que estivessem no período menstrual – *djachy*. O local foi limpo com auxílio de enxadas e facões, e apenas mulheres participaram desta limpeza.

Figura 37: Preparo da busca de visão Guarani na aldeia de Mbiguaçu.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

Figura 38: Preparo da busca de visão Guarani na aldeia de Mbiguaçu.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

Na *opy*, as *medicinas* vão sendo preparadas no “fogo sagrado” – *tataendy reko’ê*. Geraldo Karai O’Kenda passa os dias se concentrando, rezando e apoiando todos os passos da organização do ritual. Além disso, ele é o “professor espiritual” – é a pessoa que está sempre pronta a tirar dúvidas e responder perguntas sobre a busca da visão. Ele orienta sobre as quatro portas, sobre os significados das cores, e explica o que simboliza cada direção. Nesses momentos, a aldeia se torna um ambiente cada vez mais acolhedor, recebendo cada buscador e apoiador que vai chegando, muitas vezes de longe (inclusive não-indígenas de outros Estados), e se instalando nas acomodações dentro da *opy*. Lá um ambiente à parte se constrói: de manhã cedo, a primeira coisa a fazer é fumar o *petyngua*, em seguida a roda de *ka’a* - mate, conversas, sorrisos, ensinamentos e uma atmosfera serena e propícia para a feitura dos rezos.

Durante este ritual, cada participante tem de confeccionar 365 rezos - trouxinhas de tecido que vão sendo recheadas com fumo e amarradas em um barbante que vai formando um “varal de rezos”. No início da feitura é necessário pedir proteção para adentrar a mata e por lá permanecer durante os dias necessários para cada buscador. Esse ritual é um exemplo de processo de conhecimento valorizado pelos Guarani, quando o corpo deve ser preparado com jejum de alimentos e de água, para receber os ensinamentos das matas. Os caminhos que levam ao

conhecimento guarani residem, portanto, em uma exterioridade, seja ela humana ou não humana. E são esses caminhos a serem acessados para aquisição de conhecimentos, levando em consideração a importância do preparo do corpo.

Figura 39: Altar com rezos confeccionados para busca de visão Guarani.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

Além do jejum dos alimentos e da água, na cerimônia que antecede a subida para montanha, os participantes recebem a última dose de água durante o *temazcal* – *opydjere* –, e nesse momento a palavra é “retirada” de cada um. A pessoa que subirá à montanha, não pode mais expressar-se através da fala, com a recomendação de permanecer em silêncio durante todo o processo. Neste momento tornam-se seres à parte, não é permitido emitir sons ou gestos, beber água, nem tampouco ingerir alimentos.

O silêncio é algo valorizado pelos Guarani, e estimulado pelos mais velhos como um aprendizado que permite a expansão da percepção. É fato que a “intuição” é vista como uma forma de conhecimento inferior pelo “pensamento hegemônico ocidental”, todavia Ingold (2000) tece algumas críticas em relação a esse tema. Nas palavras do autor:

(...) o entendimento intuitivo não é contrário à ciência ou à ética; nem apela para o instinto mais do que a razão, ou supostamente, para a dureza

imperativa da natureza humana. Pelo contrário, repousa em habilidades perceptivas que emergem, em cada ser, através de um processo de desenvolvimento num específico ambiente. (INGOLD, 2000, p. 25)

Alcindo Wherá Tupã também tece considerações sobre esse tema, e explica a importância do silêncio para o estímulo da percepção, ou concentração/meditação – *djapychaka*. Ele explica que há um momento certo para conversar, assim como existem aqueles momentos necessários para ficar em silêncio se concentrando.

Muitas vezes sentava ao seu lado e de sua esposa, Dona Rosa, e ele logo me dizia: “*já tomou um cafezinho?*”, eu respondia que sim. Ele insistia: “*vai lá tomar um cafezinho!*”. Constrangida, me levantava e me dirigia para a cozinha. Essa frase era repetida inúmeras vezes que eu me aproximava timidamente para iniciar uma conversa com o *xeramoi*. Passei dias difíceis quando achava que a minha presença não era bem vinda. Karai Okenda – seu filho – me alertou algumas vezes: “*Sr. Alcindo testa as pessoas para ver se elas vão desistir ou continuar*”. Eu respirava fundo e continuava tentando.

Em uma ocasião, viajamos juntos para realização de uma cerimônia guarani, próximo à cidade de Porto Alegre. Já instalados no local, Alcindo Wherá Tupã começa a conversar, contar histórias para o grupo de não indígenas que lá estavam para nos receber. Em um momento ele se dirige a um amigo e explica:

(...) em termos de comparação...essa aí (se referindo a mim) vem querer conversar comigo, puxar assunto, mas depende do momento. Tem momento que eu to concentrando e conversando com nhanderu, essa hora não é de conversar...agora, a hora que pegamos o mate, na roda de chimarrão, aí sim...(fala de Alcindo Wherá Tupã, 2012).

Essa frase me explicou muitas coisas referentes à temporalidade guarani, a importância do silêncio e da concentração, e do momento certo para conversar. A partir das vivências junto aos das aldeias Guarani de Santa Catarina desde a pesquisa de Mestrado – compreendendo este ritmo próprio guarani de ser e viver –, sugiro que o silêncio é um mecanismo de ensino-aprendizagem onde os *Tudja’i Kuery*, os mais velhos, ditam as regras. Nestes momentos é possível

perceber um estado em que o tempo parece não existir, quando a percepção se apura, e ao expandi-la, demonstram maior sensibilidade para o que ocorre a sua volta³¹⁵. São nestes momentos de silêncio, assim como nos momentos de fumar o *petyngúá*, que essas habilidades são repassadas para os mais jovens.

Wherá Tupã explica que o *petyngúá* detém uma sabedoria ancestral possuindo caráter mediador entre os guarani e *Nhanderu*. No *petyngúá* guarani utiliza-se o tabaco, e a sua fumaça permeia toda a casa trazendo boas vibrações e a cura dos males. Podem ser feitos de madeira, utilizado cotidianamente, e o de barro, mais utilizado nas rezas.

Na volta da montanha acendemos o nosso *petyngúá* – que nos acompanha preenchido com tabaco durante todo o processo, só que apagado – e após fumarmos, “recebemos” simbolicamente a *palavra*, com o direito de nos expressarmos verbalmente. Nesse momento podemos falar e contar o que vivenciamos na montanha e quais os nossos sentimentos naquele momento.

Percebe-se mais uma vez que a preparação do corpo, com jejuns de alimento, de água, e com o silêncio, permite a aquisição de conhecimentos que de outro modo não seria possível. Além disso, durante a noite, recebíamos os aprendizados advindo dos sonhos – *txe etchara'ú*³¹⁶, e fomos instruídos para dar atenção a eles. Cada noite

³¹⁵ Entendo que esse “estado” de Alcindo Wherá Tupã pressupõe um momento de concentração como aquele mencionado por Bartolomé (2013, p.15) nos “sonhos diurnos”: “Não se sonha somente ao dormir, já que existem vários estados de consciência próximos ao sonho, como o “sono diurno”, alguns dos quais possibilitam a relação com o mundo Outro e as entidades que o povoam. Vários interlocutores indígenas nos contaram que, quando uma pessoa caminha pela montanha e o faz de maneira distraída, deixando-se levar por seus pensamentos e sem reparar muito no entorno, pode ser “raptada” pelas potências do lugar, pelas entidades donas desses espaços, cuja capacidade de ação se torna maior quando o aspecto imaterial da pessoa se encontra mais próximo do mundo extra-humano, ao diminuir seu estado de alerta consciente e perder momentaneamente suas referências espaciais e temporais”.

³¹⁶ A tradução literal é “o que eu vi”, *tchee-* pronome pessoal- eu; *etcha-* verbo ver, e o radical *ra*, tem o sentido da ação, do ato. Algumas explicações iam ao sentido de “ver a mim mesma” no sonho, como um espelho da realidade. Os sonhos possuem um papel central na cosmologia guarani, vários autores como Nimuendaju (1987); Cícaronne (2004); Pissolato (2007), entre vários outros descrevem cenas em que os sonhos se traduziam em acontecimentos reais que poderiam mudar o rumo de suas vidas. Pissolato (2007) revela ainda que na atualidade, com um território finito e demarcado, os sonhos e rezos guarani

sonhava com pessoas que há muito tempo não as via, que precisavam de ajuda, que não estavam bem, amigos e parentes próximos e distantes.

No dia seguinte, compartilhávamos as “visões” e algumas vezes recebíamos explicações, colocando um *rezo* embalado em trouxinhas de tecido com o fumo, para quem nos visitava nos sonhos. *Karai Ywydju* – filho de Alcindo – compartilhou alguns sonhos e disse que a grande dificuldade era interpretá-los e, nesses casos, o *xeramoí* ajudava a compreendê-los. Sr. Alcindo mencionou que existem sonhos verdadeiros e falsos, os últimos são rapidamente esquecidos, além disso, interpretamos erroneamente muitos deles. Há também a necessidade de certa “conexão espiritual” para que possamos aprender com os sonhos, pois eles estão ali para nos ensinar³¹⁷. Os sonhos são centrais na cosmologia guarani e também entre muitos grupos indígenas, como mecanismos centrais de aquisição de conhecimentos que poderão guiar atitudes, revelar acontecimentos futuros, decisões a serem tomadas³¹⁸.

Durante as fases do ritual, nos transformamos, aprendemos algo que não poderia ser feito apenas com palavras, mas envolve sentimentos e experiências sentidas pelo corpo. Nosso corpo se “*habilita*” – com o jejum de água e alimento – para receber ensinamentos que se inscrevem nele de tal forma, que de outro modo não seria possível. Foram

centram na “duração da pessoa” nesta terra – *yvy va'í*. Os sonhos que antes revelavam um *tekoa*, hoje revelam rumos a serem tomados nesta terra; rezos na *opy* que antes visavam a leveza corporal que permitisse a passagem para um plano divino, hoje reside na maneira possível de viver bem, com alegria, fortalecimento e cura dos males que os afligem – que tem origem sempre em uma exterioridade, seja ela humana ou não-humana.

³¹⁷ Miguel Bartolomé em minicurso proferido na UFSC em setembro de 2011, falou sobre xamanismo e Nagualismo no México. Enfatizou a centralidade dos sonhos como “instrumentos ontológicos de conhecimento” e como “instrumento para vincular duas capacidades dentro de uma mesma esfera conceitual”. “O sonho é uma ferramenta para acender a natureza profunda das coisas que o mundo desperto não nos deixa ver”, o sonho é ainda um “tempo/espaco passado/futuro, por isso o xamã pode prever coisas, pois acessa um lugar atemporal nos sonhos”. “Sonhar” é igual a “ver”, todavia, são poucos os que podem orientar seus sonhos com fins específicos, nesse sentido, o xamã é aquele que “sabe ver”.

³¹⁸ Montardo (2009:51-57) também destaca a importância dos sonhos entre os kaiowá, relacionando com a composição do repertório musical e com a vida guarani; Mello (2006) também descreve os sonhos e narra eventos decisivos revelados por meio destes entre os guarani mbyá e chiripá do litoral sul do Brasil.

momentos que pareciam um eterno presente, o tempo não era contado nos ponteiros do relógio, mas pelo corpo e suas vivências, pois uma pessoa sábia é aquela que conhece com o corpo todo, principalmente sentindo através do coração – *py'a*.

Nesse sentido, esse ritual se constitui em um momento privilegiado para compreensão de diversos aspectos valorizados por este grupo guarani. Inicialmente, devemos ouvir os aconselhamentos – *nhemongueta* –, pois são eles que mostram como a transmissão de conhecimentos é relacional: os conselhos são repassados a partir da experiência pessoal de cada um, do que foi vivido, buscando aproximar-se, através da comunicação, do ponto de vista do outro.

Além disso, os conhecimentos xamânicos remetem a valorização da experiência individual na aquisição de conhecimento, processo no qual somos treinados a *ver* e *ouvir*. Para que esse aprendizado transcorra da melhor maneira possível, devemos habilitar nosso corpo para receber os ensinamentos. Desse modo, a aprendizagem será fruto de uma disposição de estar atento às experiências que se tem nos caminhos percorridos – caminhos que são em si mesmos a condição para aquisição de conhecimentos.

A partir dessas experiências, e somando-se a isso as reflexões teóricas sobre o tema (Testa, 2007, Pissolato, 2006), entendo que grande parte dos conhecimentos guarani reside numa exterioridade, e cabe a cada um ter disposição para acessá-lo, pois: “o conhecimento é uma rede de caminhos que articulam pessoas, deuses e outras subjetividades” (Testa, 2007).

Figura 40: Busca de visão, aldeia de Mbiguaçu.



Fotografia: Clarissa Melo, 2012.

VIII.III Produzir o corpo, produzir ‘gente’: a centralidade do corpo nos processos de aprendizagem ameríndios

A relação que muitos grupos indígenas possuem com o tempo, como direcionam sua vivência, seus processos próprios de produzir e transmitir conhecimentos nos leva ao corpo como lócus central destes processos. É por meio do corpo que se faz possível observar a temporalidade guarani que se expressa duplamente: no tempo vivido que se projeta no ritmo corporal – *o tempo do corpo*; no tempo inscrito no corpo durante este processo, que o transforma em uma memória corporal passível de ser acessada quando necessário – *o tempo no corpo*, o que Carneiro da Cunha (2012) denomina *habitus*³¹⁹.

Para que possamos entender essa *memória incorporada* presente entre muitos grupos indígenas, temos que entender a diferença desta, em relação às “culturas eurodescendentes”. Nesta última, a *escrita* existe em função da *lei* (Clastres, 1975: 123-131): toda lei é escrita e, deste modo, tudo fica registrado no papel. Era necessário o registro para que todos pudessem acessá-las – ao menos, aqueles que sabiam ler. Não é por acaso, portanto, que para lembrarmos algo, anotamos, escrevemos, assim registramos nossa memória, no papel, escrita.

Várias culturas têm suas concepções de tempo ligadas ao registro da palavra – ou da escritura – que fixa o conjunto das experiências, comportamentos e das interpretações que, por sua vez, constitui o vivido singular característico desta cultura. Já entre grupos indígenas, a superfície (o corpo) é preenchida com as regras da sociedade por meio de rituais de iniciação, pois o corpo mediatiza a aquisição de um saber, e este saber é inscrito no corpo, e “a marca é um obstáculo ao esquecimento”. (Clastres, 1975, p.125).

Entre as populações indígenas pertencentes à língua Pano, por exemplo, a iniciação xamânica “visa à transformação corporal do aprendiz através de dietas alimentares e sexuais rigorosas, ingestão de diversas substâncias, vigílias continuadas, dor e sofrimento, que tornam

³¹⁹ A autora parece se inspirar em Bourdieu (1994) onde *habitus* surge como um conceito concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de experiências práticas em contextos específicos, que orientam como agir no cotidiano: “(...) *um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (...)*”.

o corpo forte, resistente, leve, amargo, sábio e poderoso” (Calávia, Naveira, Perez Gil, 2003). Os autores destacam que a aprendizagem, para esses grupos, dá-se por intermédio de um “outro” (humano, animal ou espírito) e que o saber proveniente do exterior é “amargo” como a ayahuasca, em contraste com os conhecimentos compartilhados na esfera doméstica e “doces” como as substâncias ali trocadas. São esses saberes “estranhos e amargos” provenientes da iniciação xamânica, a fonte de poder e o objeto da sovinice.

Nesse sentido, percebemos a importância da educação marcada no corpo através de distintos processos. Aspecto perceptível entre os grupos guarani, em que o registro do tempo é realizado pelo corpo e suas vivências, pela memória passada dos mais velhos para os mais jovens, ou seja, uma *memória incorporada*. Os conhecimentos são incorporados e acessados quando necessário, promovendo uma memória que não está escrita no papel, mas no próprio corpo³²⁰.

Marcel Mauss (1936) em seu livro sobre as “Técnicas do corpo” evidencia que a técnica corporal é “*a noção pela qual os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos, cada sociedade tem hábitos que lhes são próprios.*” O autor é pioneiro no reconhecimento de outras formas de transmissão de saberes que não se baseiam na oralidade, tampouco na escrita. Nesse sentido, observa que há outros aspectos da *tradição*, que não se restringem a estas formas de ensino e aprendizagem, sendo transmitidas de outras maneiras, é o caso das técnicas corporais guarani: os cuidados na gestação, no parto, cuidados necessários nos primeiros anos de vida da criança; os rituais de passagem da menina (*inhengue/ oguapy*) e a mudança de voz do menino (*inhe´ e gutchu*); o jeito de andar, de carregar as crianças; de fumar o *petyngua*, de dançar e cantar; todos esses aspectos evidenciam modos de perceber o mundo a partir de hábitos que lhes são próprios.

Carlo Severi (2004) propõe uma abordagem para a análise de tradições que não transmitem sua memória através da escrita, questionando a dicotomia geralmente postulada entre “tradições orais” e “tradições escritas”. Afirma que entre a oralidade e a escrita há um grande número de situações intermediárias nas quais não prevalecem nem a palavra dita nem os signos lingüísticos, mas uma articulação entre

³²⁰ Todavia, destaco que não vejo o *corpo* apenas como suporte, mas como uma *mediação de relações*, como um *meio comunicativo* com o ambiente e com as experiências vivenciadas, semelhante ao que Ingold (2000) denomina “Skill”-habilidade, ou “skillment” – habilitação.

ambos, de cunho estético. Esse autor amplia o horizonte de um epistemologia pautada ou na oralidade ou na escrita, convergindo com autores que reconhecem outras formas de transmissão de conhecimentos, como o corpo, e nesse caso proposto por Severi (2004), com uma memória iconográfica.

Essa memória iconográfica está presente nos artesanatos guarani, nos trançados, nos desenhos das cerimônias e símbolos que compõem o ritual, nas esculturas/bichinhos de madeira, nos *petyngua*, nas inscrições rupestres e, finalmente, no corpo e nas pinturas corporais.

Deste modo, os símbolos presentes na cosmologia guarani, aliados à oralidade, a gestualidade, as performances narrativas, são o modo pelo qual os conhecimentos são repassados. Além da importância da *audição*, de *ouvir/sentir* as palavras, e a *observação* atenta. Retomando a palavra guarani que significa *ouvir* – *endu* – percebemos na prática seu significado que também pode ser traduzida como de *sentir*. Eles prestam muita atenção às palavras que pronunciamos de modo a sentir o que será necessário fazer, quais as atitudes a tomar.

Durante minhas observações ainda no Mestrado, percebi que entre esses grupos, a visão não era central nos processos de ensinar e aprender. A experiência dos Guarani seria proveniente de uma cultura *centralmente* oral – aliada a gestualidade, a dança, o entoar dos cantos, as performances corporais nas narrativas míticas – , seu *lôcus* de conhecimento é a *audição*, *ouvir* bem significa *compreender* bem. A palavra para designar o *ouvir* em guarani é *endu*, *ver* é *etcha*, porém, a palavra *endu* também significa *sentir*, *entender* e, *endukuaa*, *monhendú* também é utilizada para referir-se ao ato de tocar alguns instrumentos, ou fazer *ouvir/sentir*.

Montardo (2003) explica que a palavra guarani “*umuatirõ*”, que pode ser traduzida por “afinar, consertar, adequar” é usada para se referir à afinação de um instrumento ou do coral, mas também se refere ao que acontece com o corpo nos rituais. Ou seja, a correta produção do corpo, sua “afinação”, depende também da participação adequada nos rituais. Nesse sentido, voltamos novamente na ênfase nas *disposições adequadas* para adquirir certos conhecimentos.

Para os Xikrin, o aprendizado é realizado pelo olho e pelo ouvido, órgãos que devem ser fortalecidos. Enquanto estão fracos – como é o caso das crianças – permite-se sua livre observação em todas as esferas da vida social. Além disso, não se exige delas compreensão plena, diferentemente dos adultos, que já fortalecidos devem agir corretamente e deter conhecimentos (Conh, 2001). O aprendizado é

referido, portanto pelos termos *omunh* (ver) e *mari* (ouvir) – aprendem observando e ouvindo – todavia a audição engloba a visão, pois é a condição necessária para compreensão. Segunda a autora, “Não basta ver algo para aprender à fazê-lo, deve-se compreender efetivamente o que está sendo feito, e isso se faz pelo ouvido, algo como prestar atenção, parar para pensar”. Além disso, não há, situações formais de ensino-aprendizagem (com raras exceções, como aconselhamentos e casamentos). Há uma ênfase (assim como os Guarani) na iniciativa individual do aprendiz, e na prática de pedir (*kukia*) um ensinamento.

Já entre os Suyá, Seeger, (1975) observa que a palavra Suyá traduzida para o português como *ouvir* é *Ku-mba*, e seu significado na língua Syuá é *ouvir compreender, saber*. Acredita-se que o *ouvido* seja o receptor dos códigos sociais ao invés da *mente* ou do *cérebro*. A visão é um atributo negativo, atribuída aos feiticeiros, pois “*são eles quem tudo vêem*”.

Os Kamaiurá referenciados nos estudos de etnomusicologia de Menezes Bastos (1999) possuem uma *escuta* do mundo ao invés de uma *visão* de mundo. São predispostos mais aos sentidos da audição, do que a visão, que é pouco exaltada. Possuem um grande controle da audição sendo utilizada em suas noções do ambiente. Não apenas os humanos, mas estas características se expandem aos espíritos e conversas com os animais. Não apenas ouvir e produzir sons é importante para os Kamaiurá, mas promover continuamente o desenvolvimento destas funções. *Ouvir* é sinônimo de *compreender – anup*.

Estas descrições vêm ao encontro de outros processos de aquisição de conhecimento entre os grupos guarani, nos quais percebo processos muito particulares de ensino-aprendizagem: como por exemplo, a valorização do *ouvir-sentir* e do preparo do corpo para fazê-lo.

Compreendendo que *conhecer é saber sentir*, percebemos a importância atribuída a não sentir em excesso: raiva, ciúme, saudade, paixão – essas emoções impediriam o “sentir de verdade”, impediriam, portanto, o aprendizado³²¹. Além das emoções em excesso, é necessário

³²¹ Exemplo disso, durante as aulas no curso de licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata atlântica, acadêmicos guarani que ficaram “descontentes” com a atitude de um professor (a), comentaram em seguida que deveriam se acalmar, pois com raiva (*pochy/pochy meguã*) não iriam conseguir aprender. Fato semelhante é apontado por Montardo (2009, p.68) quando trata do canto kaiowá, realizado durante o ano todo para “tornar o corpo leve e terno”, e “essa ternura tem a ver com a alegria (*ovy’a*), que é o estado que a

“deixar para trás” o sentimento de perda dos parentes que se foram, assim como dos objetos materiais, pois isso só dificultaria o viver bem nessa terra – para os que ficam – e a passagem para o plano *divino* – de quem faleceu. Apesar de ter que “deixar para trás”, os rituais funerários entre esses grupos guarani é marcado pela concentração – *djapychaka*, pelo uso do *petyngua* – exalando a fumaça sobre o corpo do morto para que seu espírito possa fazer sua passagem ao plano telúrico em paz. Além disso, apesar de desfazerem dos objetos pessoais para que a pessoa não permaneça com saudade dos mesmos e queira ficar nessa terra, as mulheres demonstram sua dor com o corte de cabelo – semelhante ao corte da iniciação feminina – *inhengue*.

O *sentir* remete, portanto, aquilo que é vivido e experienciado, por isso é importante não esquecer algumas coisas, e saber deixar para trás outras, deixando na memória os conhecimentos aprendidos e que poderão ser acessados no momento oportuno. Muitas falas dos acadêmicos guarani ressaltaram ainda, que “*é através do sentimento que a gente conhece as pessoas*”.

acompanha e do qual a contrapartida seria a raiva (*ipochy*) que torna a pessoa quente e pesada. Dessa maneira, o xamã, quando está brabo, não pode cantar”.

VIII.IV Diálogos possíveis entre Xamanismo e Ensino Superior

A partir das reflexões desenvolvidas anteriormente – sobre os caminhos que dão acesso aos conhecimentos para os grupos guarani – pretendo estabelecer um diálogo entre processos de aquisição de conhecimentos guarani e o ensino superior.

Esses acadêmicos indígenas tem o objetivo de obtenção deste conhecimento *outro*, que envolve dificuldades, desgastes físicos, afastamento dos núcleos familiares, ingestão de alimentos “perigosos”. Sejam pais, mães ou filhos, lideranças, aprendizes xamânicos, enfrentam grandes obstáculos para adquirirem o conhecimento advindo da educação escolar, e nesse caso, do ensino superior indígena³²².

Assim como o xamanismo detém possibilidades de comunicação, aquisição de conhecimentos e trânsito entre mundos distintos, a educação escolar e o ensino superior são também vias de acesso a outros tipos de saberes. Saberes que exigem – assim como a busca de visão – um afastamento do grupo de parentes, ingestão de substâncias e o preparo do corpo para o aprendizado. Todavia, ao passo

³²² Paladino (2006, p.233-238) correlaciona à *formação escolar ao sofrimento* no caso dos grupos Tikuna, no Amazonas, onde o afastamento dos núcleos familiares e a solidão são aspectos ressaltados. As falas dos jovens Tikuna associam as formações ao sofrimento: “quando a pessoa estuda deve sofrer” (p.233). Associam o sacrifício, o esforço, as provas e os perigos envolvidos na formação escolar, como legitimadores de prestígio na comunidade. Posteriormente, a autora cita Collet (2006) para exemplificar a analogia que está autora realiza entre a formação escolar Bakairi com aquelas que aconteciam nos rituais de puberdade ou iniciação de um pajé. Esses exemplos são interessantes e encontram ressonância entre os grupos Guarani, que associam a formação no ensino superior ao sofrimento, ao “ter que aguentar”, assim como nos eventos rituais, onde é necessário “ter coragem” – *py’a guachu*. Ao perguntar para os acadêmicos Guarani qual processo era mais difícil – permanecer durante semanas na formação na universidade ou permanecer 4, 7, 9, 13 dias na montanha – durante o ritual *kaaguy’i nhemboe* - sem água e sem comida – a maioria me respondeu que a universidade exigia mais. De todo modo, entendo que para os grupos Guarani todo processo de aprendizagem envolve o esforço, e muitas vezes o sofrimento de “ter que aguentar”. Durante as cerimônias de rezo na *opy* guarani, devemos nos esforçar para dançar e cantar, mesmo que o corpo “reclame”, pois é a partir desse movimento de persistência que o corpo se tornará leve e preparado para receber os ensinamentos. Nesse sentido, na universidade esse processo é mais complexo, pois não há um preparo do corpo, mas um disciplinamento do mesmo.

que valorizam ambos os processos de aquisição de conhecimentos, a universidade detém protocolos distintos para aquisição de conhecimentos. Indago, nesse sentido, como os Guarani dialogam com tão distintos protocolos que demandam um acesso dissociado das disposições corporais e dos contextos de prática?

Na atualidade, esse esforço é vislumbrando como uma possibilidade de trânsito entre mundos: o “mundo Guarani” e todas as especificidades culturais e conhecimentos que o compõem; e o não-indígena – buscando os conhecimentos dos brancos que lhes são postos na educação escolar e ensino superior.

Todavia, esse trânsito *entre mundos* tem suas regras próprias e suas interdições. Alguns acadêmicos guarani ressaltam que há um limite nesse processo, explicam que caminham em direção à aquisição de conhecimentos dos brancos, e voltam para suas aldeias para conviver com seus modos de transmissão e aquisição de conhecimentos próprios de seus grupos. Na universidade, assim como nos contextos indígenas, o conhecimento deve ser transmitido e adquirido em *doses homeopáticas*, ou seja, aos poucos, na medida certa, na hora certa e no devido local ou contexto ideal para sua aquisição.

Esses aspectos remetem aos cuidados e evitações para que não haja mudanças bruscas em seus “modos de ser”, que envolve tanto *afecções*, quanto mudanças “internas”, caracterizadas pelo *odjeipota* – a perda da humanidade. Nesse processo, as características presentes em sua alma ligada ao corpo (*angue*) predominariam de modo a comprometer a alma telúrica (*nhe'engue*). Essas mudanças são comparadas em alguns casos, com a apropriação intensa do *modo de ser* e *viver* dos brancos.

Desse modo, a apropriação dos saberes exógenos provenientes da universidade deve ser realizada com atenção, buscando compensar os excessos e também a falta de cuidados específicos. Exemplo disso é o uso do petyngua – pois o cachimbo guarani permite a contínua comunicação com *nhanderu* mesmo em um local distante de casa, em meio aos não indígenas. Do mesmo modo, a importância das crianças durante as aulas na universidade – são seres sagrados, puros, e promovem a proteção e contínuo vínculo com o plano telúrico. O uso do *kaa – erva mate*, no chimarrão, auxilia na limpeza do corpo – afetado diariamente pelos alimentos exógenos e “perigosos” dos não indígenas, e auxilia na concentração durante as aulas – *djapychaka*. Além disso, estar junto *aos parentes indígenas* é apontado pelos acadêmicos guarani como fundamental para que se sintam mais próximo de casa e possam

utilizar a língua guarani – aspecto fundamental que explicita os modos de conceitualizar o mundo e o pensamento guarani.

Portanto, na universidade, diante de um imenso diálogo epistemológico, esses acadêmicos guarani têm o interesse de transitar entre “modos de pensar”. Analisam como agimos, como pensamos, nossas expectativas, nossos tempos, e enfatizam a diferença nas temporalidades entre índios e brancos. Se esforçam para dialogar com os conhecimentos não indígenas, e sentem dificuldade em diversos aspectos como a fala em português e a escrita, pois transmitem seus conhecimentos principalmente a partir da oralidade que “*é construída a partir de princípios filosóficos e cognitivos estabelecidos pelos ancestrais nos primórdios de um tempo e se expressa através de relatos mitológicos e saberes do cotidiano*”³²³.

Se voltarmos à necessidade de *disposições adequadas* para adquirir certos conhecimentos, a escrita não se encaixa neste protocolo. Pois escrever não é somente uma alternativa à fala, quando escrevemos, perdemos de certo modo características de tonalidade da voz, da pronúncia e do contexto (Ingold, 2000). A escrita transmite dados e conteúdos sem as disposições adequadas, “é como aprender a dirigir um carro lendo um manual”, assim como a leitura e interpretação de textos em português. Nesse sentido que Carneiro da Cunha (2012) enfatiza que “todas as compilações escritas não poderão realmente transmitir saberes tradicionais, poderão ser índices de sua existência e fornecer pistas”.

Todavia, reconheço que na atualidade os indígenas em geral valorizam cada vez mais os materiais didáticos e as publicações de livros com autoria indígena, como ocorre, por exemplo, no Rio Negro, com a publicação “Narradores Indígenas”. Os livros e suas publicações são objetos de interesse recente, fato que ocorre também entre os grupos Guarani. Por outro lado, sugiro que o processo de feitura, as relações que se dão nesses processos muitas vezes são mais importantes que o produto em si. Em contrapartida, com o número cada vez maior de acadêmicos indígenas nas universidades, os livros vão sendo solicitados, os acadêmicos querem ler as pesquisas realizadas e suas comunidades, com seus grupos, e, além disso, publicar materiais escritos por eles.

Voltemos à pesquisa de campo para que possamos entender mais sobre os diálogos entre leitura, escrita e lógicas distintas de

³²³ Fala proferida por Renato Athias em Seminário sobre “A presença Indígena na universidade”/ USP, em agosto de 2012. Nessa fala o autor compara os modos de transmissão de conhecimentos indígenas e como se dá na universidade, com a valorização da escrita, dos livros.

pensamento. Em minha atuação como orientadora dos trabalhos da turma Guarani nas aldeias indígenas aprendi um pouco mais sobre seus conhecimentos e lógicas de pensamento, assim como o difícil processo de “tradução” desses conhecimentos para a escrita em português.

Em uma orientação dos trabalhos do “tempo-comunidade” na aldeia guarani de Biguaçu³²⁴, estava conversando sobre os enunciados das questões do trabalho. Observei um grande esforço em cada acadêmico no momento de traduzir de seu pensamento para a fala em português. Posteriormente, este pensamento – expresso pela fala – sofre uma dupla tradução ao ser escrito no papel. A escrita em português não exige apenas conhecimento letrado, mas uma adequação a uma construção de significado, que na maioria das vezes perde sentido ao ser escrito, tornando-se apenas um conteúdo, muito distinto da fala – associado ao *nhe´e - palavra que sai de dentro e transmite sentimento*.

Se para os indígenas o *saber* e o *saber fazer* estão imbricados, no pensamento científico, aparecem dissociados. Isso não é novidade de fato, todavia, a reflexão sobre este paradigma epistemológico não é acessado nas reflexões sobre educação e ensino superior indígena. Levar em conta as diferenças epistemológicas é fundamental para promover o diálogo entre as formas de conhecimento que são regidas por distintos protocolos. Assim podemos perceber que muito se perde quando se “cola” um pensamento guarani no papel. Além disso, *saber* e *saber fazer* (contexto de prática) são indissociáveis, assim como *saber* e *saber sentir* (experiência vivida). Tentarei explicar essas reflexões com base nos diálogos com alguns acadêmicos guarani.

A acadêmica Eunice Antunes explica que “*saber*” está ligado ao “*sentir*”: “(...) *Por exemplo, a laranja, você só sabe quando sente o sabor da laranja (...) uma coisa é eu dizer e você imaginar, a outra é ir lá e provar a laranja para sentir o sabor doce e salgado*”. Geraldo Moreira – acadêmico do curso – explica que os professores que atuam no curso tem muito conhecimento dos livros que leram e de tudo que está escrito no papel. Todavia, não são conhecimentos ligados a vivências e experiências pessoais – que, segundo ele, estaria no plano do “sagrado”. O conhecimento sagrado é aquele sentido e vivido, repassado a partir da experiência pessoal, um “conhecimento vivo”, “pois a gente tá vivo” – diz ele. Geraldo conclui que na universidade os conhecimentos são repassados a partir da experiência dos livros, do papel, de algo sem vida e não sagrado. Em contrapartida, o

³²⁴ Escola Wera Tupã Poty Djá, outubro de 2012.

conhecimento repassado a partir da experiência *sentida* – destacando os rituais e preparação do corpo com jejum – seria um conhecimento vivo, que “saí direto do coração para outro coração” – assim como os aconselhamentos (*nhemongueta*). Finalmente, ele ressalta os desafios impostos pelo ensino superior, onde as informações saem dos livros, são repassados pelo professor e entram primeiro na mente, no corpo e depois são acessados em doses homeopáticas³²⁵.

Esse exemplo remete a diferenciação que Ingold postula entre *conhecimento* e *informação*, pois poderíamos sugerir que a *informação*, seria aquela proveniente dos livros (como explicado anteriormente por Geraldo), da teoria, já o *conhecimento* seria produzido a partir do engajamento do ser humano com o contexto de aprendizagem – uma experiência *sentida*. Desse modo, entendo que para Ingold, a *transmissão* estaria ligada a uma mera troca de informações, e não à *habilitação* do corpo em um contexto de aprendizagem na prática.

Ingold (2000) tem um papel importante neste diálogo, pois ao tecer algumas críticas à teoria da cognição, à linguística estrutural – que tem como base o postulado racional e uma visão de mundo objetiva – sugere que o aprender é inseparável do *fazer*, e não é produtivo postular “um mundo construído na mente ao invés de um engajamento físico com ele”. Para o autor, “a maior imaginação de todas é achar que existe algo como a inteligência”, pois a inteligência nada mais é que a combinação da prática com a imaginação. E conclui, “*nós não temos que pensar no mundo para habitá-lo, mas temos que viver no mundo para pensar sobre ele*”.

A antropologia tem um trabalho árduo pela frente, que exige uma reflexão densa sobre a educação escolar indígena e ensino superior, que se volte antes de tudo à compreensão dos sistemas de conhecimento indígenas, para possibilitar mecanismos de diálogo interculturais. Diálogos que qualifiquem conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais em um mesmo patamar de autoridade. Temos que insistir em desconstruir a falsa premissa de que o conhecimento científico se pautaria numa pretensa verdade absoluta, numa afirmação de universalidade, num *status* de hegemonia, e o conhecimento tradicional, sob o ponto de vista do senso-comum, seria um saber espontâneo e desinstitucionalizado. Ambas são formas de entender e agir no mundo, se fazendo constantemente, pois a Ciência – como já demonstrou Bruno

³²⁵ Essa fala está no documentário produzido por Melo (2014), em anexo nessa tese.

Latour (2008) – não é homogênea, e não se dá em um vácuo político e social.

Procurei mostrar que os conhecimentos indígenas possuem mecanismos próprios para sua aquisição e transmissão, ou “habilitação” – *skillment* – nas palavras de Ingold (2000), conhecimentos que estão ligados a um contexto de prática, e a *disposições adequadas*. Disposições que valorizam a *forma* de aprender e não apenas do *conteúdo* – o que se aprende. Além disso, valorizam o conhecimento expresso pela fala quando esta se baseia na experiência, que pode ser *sentida* pelo ouvinte, diferentemente da fala baseada apenas nos livros e em teorias.

Além disso, destaquei a importância atribuída por alguns acadêmicos guarani, ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena e a “busca de visão Guarani” – *kaaguy’i Nhembo’e*. São processos de aquisição de conhecimentos valorizados, e evidentemente, ambos detêm protocolos distintos de aprendizagem, todavia, não se excluem, mas dialogam.

Os Guarani demonstram novamente a importância da *troca* e da *relação*, do conhecimento que reside na alteridade, seja ela a mata e todos os seres que nela habitam, ou a Universidade e todos os atributos que a compõem. Nesse movimento intrínseco a estes grupos caracterizado pelo *dever*, os guarani aderem a conhecimentos que fazem sentido a eles, tanto no xamanismo – com a busca de visão, quanto no ensino superior – com a seleção do que ensinar nas escolas indígenas e quais conhecimentos *entram* na escola e quais não.

Acredito que estes exemplos demonstram os desafios que enfrentamos em nossa prática antropológica, e que alguns aspectos relacionados aos sistemas de conhecimentos indígenas podem estar em diálogo no ensino superior, na Licenciatura Intercultural Indígena, e outros não. Além disso, o intuito não reside, de modo algum em criar ou reforçar dicotomias entre saberes tradicionais de um lado, e saberes científicos de outro, mas sim de “*reconhecer que os paradigmas e práticas das ciências tradicionais são fontes potenciais de inovação da nossa Ciência*” (Carneiro da Cunha, 2009: p. 306). Desse modo, os obstáculos podem ser superados, ou pelo menos reduzidos, ao apreendermos e valorizarmos cada vez mais estes processos de conhecimento, não apenas de direito, mas de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Nessas considerações finais da tese, pretendo abordar alguns aspectos analisados durante a pesquisa, e descrito nos capítulos que se seguiram. Essa tese, em um primeiro olhar, aparece dividida em temas separados nos grandes blocos que a compõem: **Licenciaturas indígenas e ensino superior; a Licenciatura intercultural do sul da mata atlântica e Os acadêmicos guarani: da universidade à casa de reza e vice-versa.** Todavia, pretendo nesse momento, mas que concluir algo, fazer as intersecções entre as partes, sugerindo ao leitor os diálogos possíveis, além de reflexões e considerações sobre a tese em geral. Nesse sentido, essa parte retoma algumas questões sobre Licenciaturas Indígenas a partir de uma reflexão desenvolvida ao longo da Tese.

Iniciarei, portanto, com alguns apontamentos – que se baseiam em levantamentos realizados pela pesquisadora durante o campo, com a participação em seminários, congressos e encontros sobre o tema – sobre a presença indígena no ensino superior no Brasil –, e posteriormente, focarei em minha pesquisa na Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica, sediada na Universidade Federal de Santa Catarina.

As experiências indígenas no ensino superior explicitam que essa presença é significativa e emergente, ou seja, apresentam um crescimento exponencial sem precedentes. Diferentemente das escolas existentes nas aldeias indígenas, que se constituíram diante de um processo histórico progressivo, permeado por reflexões que perduraram (e ainda vigoram) diante de uma longa trajetória, com ensino superior esse processo não se deu na mesma medida.

As demandas pelo ensino superior são recentes, em torno de uma década, todavia, se instauram e emergem com uma velocidade expressiva. Exemplo disso, no Estado de Mato Grosso do Sul são 800 acadêmicos indígenas cursando os mais diversos cursos nas universidades públicas e particulares. É um Estado pioneiro, assim como Mato Grosso (e a experiência da UNEMAT), e Roraima (UFRR, núcleo INSIKIRAN).

Com base nessas experiências pioneiras, destaco algumas reflexões, tendo em vista a participação em seminários realizados pela UCDB – Universidade católica dom Bosco, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul –, pois possibilitam o amadurecimento de algumas reflexões aqui descritas, visto que estiveram presentes acadêmicos indígenas egressos dessa Universidade.

I. As experiências dos indígenas egressos e algumas questões estruturais no ensino superior

No V Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade “*do campo ao campus: trajetória de saberes*”, realizado na UCDB³²⁶, os acadêmicos indígenas *Terena* e *Guarani Kaiowá* (já formados) discutem permanência, formação, desafios da atuação profissional, avaliações, temas centrais nos debates atuais sobre ensino superior indígena em todo o país.

A permanência na Universidade – principalmente nos cursos regulares – depende do apoio institucional aos acadêmicos indígenas, sem o qual não há possibilidades de êxito e continuidade nas formações. Exemplo de apoio aos estudantes indígenas que cursam a UCDB é o *Projeto Rede de Saberes* – projeto desenvolvido a partir da parceria entre o LACED (projeto Trilhas de Conhecimento)³²⁷ e a UCDB. Os acadêmicos indígenas indicam esses espaços como fundamentais: “*era um espaço onde podíamos estar reunidos*” – revela o acadêmico indígena Guarani kaiowá. Se sentem amparados com a presença “*dos parentes*”, e lá são orientados para o desenvolvimento de atividades que contemplem a realidade das suas comunidades indígenas ou de seus familiares que lá vivem.

Ao mesmo tempo em que buscam e realizam essas formações nos cursos regulares, os acadêmicos indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul possuem uma visão bastante crítica sobre esse processo. Nesse sentido, sistematizar suas falas e relatos de suas experiências, proporciona uma perspectiva distinta daqueles acadêmicos indígenas que ainda não completaram sua formação – como é o caso da experiência dos acadêmicos indígenas em Santa Catarina, onde o curso de Licenciatura Intercultural não formou nenhuma turma até o momento³²⁸.

³²⁶ Realizado em Campo Grande/MS, nos dias 23 a 25 de setembro de 2013.

³²⁷ Laboratório de pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento/Museu Nacional. Já o Projeto trilhas de conhecimento foi constituído dentro desse Laboratório, com o objetivo de contribuir para o incremento de políticas governamentais, voltados para o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes indígenas e outras populações tradicionais no ensino superior, com vistas ao empoderamento dessas coletividades territorializadas no Brasil. É um projeto financiado pela Fundação Ford – Programa *Pathways ot Higher Education Initiative* (PHEI).

³²⁸ Inicia em 2011 e tem formatura prevista para 2015.

Entretanto, muitos dos depoimentos são relativos às vivências em cursos regulares – que diferentemente das Licenciaturas Interculturais – não contemplam especificidades de cada etnia. Todavia, faz-se necessário refletir sobre essas experiências, pois um dos limites que podemos apontar nas Licenciaturas Interculturais, tem a ver com a formação exclusiva de professores indígenas, com atuação preferencialmente nas escolas indígenas.

As Licenciaturas Interculturais proporcionam uma formação específica, voltada à realidade dos grupos indígenas, todavia, os editais de financiamento e projeto desses cursos são ofertados exclusivamente à formação de professores. Não contempla desse modo, a formação dos acadêmicos indígenas em outras habilitações, como por exemplo, na área da Saúde (Medicina, Farmácia, Odontologia), no Serviço Social, Direito, Antropologia, entre outros. Essa possibilidade torna-se viável a partir das propostas das *Ações Afirmativas*, com a implementação de cotas para indígenas e afrodescendentes, e vagas suplementares. Ações que estimulam o crescimento da presença indígena nos cursos regulares destas instituições³²⁹, todavia, devem ser acompanhadas de atividades de apoio à permanência.

Sugiro que esse ponto deve ser observado com atenção pois as políticas públicas são elaboradas a partir de objetivos que tornam-se explícitos – como editais para criação de cursos de licenciaturas indígenas para formação de professores –, mas alguns estão implícitos. Cabe-nos questionar os motivos do incentivo para formação exclusiva de professores indígenas e da ausência de iniciativas governamentais para criação de cursos específicos – que reconheçam as diversidades culturais e as experiências dos sujeitos – mas que habilitem em outras áreas do conhecimento.

De outro lado, estão as vagas nos cursos regulares ofertados pelas instituições. Todavia, os acadêmicos indígenas possuem uma visão crítica sobre esses cursos e ressaltam a padronização dos mesmos, pontuando que esta formação não permite responder questões específicas nas comunidades. Nesse caso, também devemos nos indagar sobre os objetivos intrínsecos a esse projeto de inclusão de indígenas no ensino superior. Na UCDB, os acadêmicos Terena e Kaiowá enfatizam que o percentual de indígenas que estão concluindo os cursos (mesmo

³²⁹ Exemplo disso a UFSC, que em 2014 preencheu todas as vagas suplementares para indígenas, número que aponta para um crescimento sem precedentes, visto os números dos anos anteriores apontados na parte I dessa tese.

com a reserva de vagas e ações afirmativas) é insipiente devido à falta de apoio à permanência. Deixam claro que não basta ampliar o acesso, mas refletir sobre a viabilidade de realização dos cursos, com o devido apoio institucional, com locais de encontros de grupos indígenas, debates, além de bolsas de estudos e projetos de extensão nas comunidades.

Esse aspecto foi recorrente nas falas dos acadêmicos indígenas na UFSC, em 2013, quando convocados a discutir sobre Ações Afirmativas e Cotas para indígenas e afrodescendentes: “*a maioria dos que terminam o curso, são os que levam a família junto*” – explica Getúlio, acadêmico Kaingang. Já Davi – acadêmico guarani – ressalta que “*não adianta ter vagas para índios, quando não tem índios para preenche-las*”. Ele destaca a necessidade de facilitar de fato o acesso³³⁰, e de apoiar a permanência, pois “*os Guarani são ligados à família, ao coletivo*”, ele não consegue imaginar um deles sozinho entre quarenta não indígenas em uma sala de aula.

Por outro lado, a maioria dos acadêmicos indígenas que se formam – sejam nos cursos específicos de Licenciatura Intercultural ou em cursos regulares oferecidos pelas Universidades – está atuando como professores em cursos de Licenciatura Intercultural, exemplo disso, ocorre em Mato Grosso do Sul.

Todavia, durante esse percurso, relatam inúmeras dificuldades. A experiência dos egressos dos cursos de graduação regular expressa uma trajetória universitária com experiências desafiadoras quando eram “silenciados”:

Eu era o típico acadêmico indígena, silenciado e me deixava silenciar (...) sendo formado com a ideia de forma (...) é assim que muitos de nós estamos sendo formados. Colocamos os conhecimentos científicos nas aldeias como os mais importantes e verdadeiros (...) porque estão nos livros didáticos (...) reproduzimos uma relação que não permite o diálogo³³¹.

³³⁰ Uma ação importante da UFSC, vinculada ao PROEXT/MEC, foi a divulgação das Ações Afirmativas nas comunidades indígenas e quilombolas, com realização de oficinas e entrega de materiais específicos sobre o vestibular. Além disso, o projeto deu suporte para inscrição no vestibular, promovendo idas às comunidades, reuniões na universidade, e envolvimento e mobilizando instituições parceiras, como FUNAI e Secretarias de Educação do Estado.

³³¹ Relato do professor e doutorando Antônio Eliezer (Terena e professor no Centro de Formação Indígena em Mato Grosso do Sul) sobre sua experiência

Outro tema que merece reflexão tem a atuação como professores em suas comunidades indígenas, onde há uma diferença entre a metodologia de ensino- aprendizagem de professores indígenas e não indígenas:

(...) num olhar ‘desatento’(as salas de aula) podem parecer ‘bagunçada’ pois todos conversam, as crianças falam entre si, mas desse modo, deslocamos a pretensa autoridade do professor de detentor de saber onde todas as crianças deveriam permanecer em silêncio (fala de um acadêmico kaioiwá durante o seminário).

Faz-se necessário, questionar e refletir sobre a formação e sua extensão às comunidades indígenas, e nesse sentido, utilizo as palavras de um acadêmico Terena: “será que estamos dando conta das metas que tínhamos em relação às escolas indígenas? Buscamos a reflexão ou ascensão enquanto professores indígenas?”

II. Os desafios dos acadêmicos indígenas na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica

Durante o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata atlântica, sediado na UFSC, certa vez – já finalizando o terceiro ano do curso –, em uma reunião de avaliação, a equipe composta pela coordenação e docentes se questiona sobre as possibilidades e limites do curso em questão. Será que estes acadêmicos indígenas conseguirão fazer a diferença? Será que eles serão os protagonistas de uma escola diferenciada em suas respectivas comunidades? Olhamos-nos e refletimos se a pergunta era realmente essa a ser feita. Será que o protagonismo destes acadêmicos deve passar necessariamente pela escola?

Muitos acadêmicos enfatizam a melhoria de suas aulas, destacando suas atuações como professores indígenas nas aldeias. Todavia, o conhecimento indígena não passa necessariamente e exclusivamente pela escola, e sim por todos os âmbitos da comunidade.

pós- formação, quando ao chegar à comunidade indígena teve que se “desconstruir” e se “construir novamente” (V Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade, setembro de 2013).

Se um curso pode fomentar reflexões e protagonismos, que estes não se restrinjam ao espaço escolar.

Essas indagações surgiram durante toda a pesquisa, e permearam as reflexões e fomentaram diálogos entre a equipe do curso. Percebemos que a escola indígena e a educação escolar não poderão ser diferenciadas de fato. São oriundas de um sistema hegemônico, que apesar de garantir constitucionalmente o direito à diferença, não se dá nas mesmas proporções na prática. Ou seja, mais do que buscar a implementação da diferença na sala de aula das escolas indígenas, percebo a importância de valorizar todos os espaços das comunidades como educativos. Que esses acadêmicos indígenas possam ser protagonistas em projetos de sustentabilidade, desenvolvendo a autonomia, capacitando lideranças, professores e moradores a autogerir seus recursos, fortalecendo e vitalizando sua cultura.

Durante o curso, pude acompanhar trajetórias acadêmicas de muitos estudantes indígenas, ouvir seus relatos, compreender suas atitudes a partir do conhecimento de suas vivências. Observei transformações pessoais de alguns acadêmicos (as) guarani, por exemplo, que não falavam mais a língua. Sofriam preconceito por parte de alguns colegas falantes, mas foi interessante perceber como em sala de aula, eles se reconhecem, trocam e compartilham experiências que os aproximam, mostrando uma compreensão recíproca de suas vivências. Outros, por outro lado, mal falavam a língua portuguesa, e com o passar dos anos, aprendem o idioma e começam a se expressar, demonstrando um empoderamento, assim a emergência de lideranças indígenas³³².

Por outro lado, a língua indígena ainda é um aspecto que deve ser reavaliado durante as formações. Não basta a consciência, o estímulo para que os acadêmicos falem na língua indígena, escrevam, mas depende em grande parte da atitude dos docentes e da coordenação dos cursos. Sabemos que esses acadêmicos nos observam nos escutam atentamente, percebem e avaliam nossas atitudes, enquanto professores do curso somos exemplos em construção. Nesse sentido, aponto a importância de aprendermos cada vez mais sobre a cultura daqueles com

³³² É o caso de muitas mulheres guarani que descrevo na parte III dessa tese, uma acadêmica que se torna cacique, outra se torna professora e liderança na mediação entre índios e não indígenas em sua comunidade, entre outros casos.

quem trabalhamos, e, conseqüentemente, as línguas faladas pelos acadêmicos indígenas³³³.

As relações devem, portanto, ser dialógicas, assim como esses acadêmicos utilizam-se desses espaços para se fortalecerem enquanto coletivos e indivíduos, a universidade, e os cursos deve incentivar e valorizar suas línguas indígenas, suas pesquisas, metodologias e conteúdos próprios de cada comunidade indígena.

Além disso, reconhecer que os conhecimentos indígenas não devem ser “introdutórios” para abordagem de outros temas, nem tampouco, que sejam deixados de lado como se os conhecimentos científicos se referissem a verdades com mais autoridade.

Esses professores indígenas possuem, portanto, uma grande responsabilidade na desconstrução de falácias e na construção de algo novo, baseado na reflexão crítica e no aprendizado conjunto com seus alunos – seja nas escolas indígenas ou na universidade. Para que esse novo aprendizado ocorra de fato, é necessário que as instituições percebam que não é apagando a diferença, mas dialogando com ela que outro conhecimento poderá surgir. Esse diálogo deve explorar as tramas e dramas vivenciados pelos acadêmicos em suas trajetórias, e dar voz a esses indígenas para que possam se expressar e construir conjuntamente a interculturalidade nesses espaços.

Entretanto, para que o diálogo aconteça – principalmente na universidade, entre estudantes indígenas e não indígenas – devemos falar sobre a diferença, sobre as distintas formas de pensar e conceitualizar o mundo. Algumas falas desses acadêmicos – sejam em encontros, seminários, ou em sala de aula – expressam o preconceito que existe nos espaços acadêmicos, em que “ser índio” nesses locais não é nada fácil.

Além do preconceito, um aspecto importante nesses cursos – sejam regulares ou não – tem a ver com as avaliações, pois falas recorrentes de acadêmicos indígenas apontam que: “não se mede conhecimento através de uma prova com algumas questões...”, “para nós terena, o conhecimento é embrionário, gestado, nascido (...) e não terminado”. Ou seja, são conhecimentos impossíveis de serem expressos através de palavras escritas no papel (assim também é a perspectiva dos acadêmicos guarani da UFSC):

³³³ Nesse caso, sugiro aulas de línguas indígenas ministradas pelos próprios acadêmicos indígenas nas universidades, como uma formação de professores não indígenas que trabalham com grupos indígenas.

(...) o conhecimento que vem dos livros e repassado pelos professores, é um conhecimento que vem da mente e não é sagrado, assim, vem de uma mente para outra. Do mesmo modo quando esse conhecimento tá escrito no papel, ele tá morto. Ao contrário de nós guarani, o conhecimento sai de um coração e vem direto para outro coração, pois é de alguma experiência que foi vivida. Ai o conhecimento é vivo, pois a gente tá vivo.(entrevista concedida por Geraldo karai O'kenda Moreira, janeiro de 2014).

Durante o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata atlântica foi possível observar os desafios no que tange as avaliações. Não menciono aqui apenas a avaliação de uma prova ou trabalho, mas a própria avaliação do curso, da equipe e autoavaliação que ocorre a cada término de etapa. Os trabalhos realizados em sala de aula, por exemplo, cada turma possui uma exigência diferente quanto á forma de avaliá-los. A turma Kaingang solicitou nota nos mesmos, e não apenas conceitos e comentários – algo distinto do que supúnhamos em atribuir aos trabalhos – diferentemente da turma guarani que não demonstrou importância para o fato de ser nota ou conceito.

Além disso, durante as etapas presenciais na universidade, os acadêmicos devem preparar seus trabalhos denominados de tempo comunidade (já explicados durante a tese), de acordo com a temática pré-estabelecida. Todavia, os critérios a serem avaliados se tornam um tanto quanto subjetivos quando pretendemos avaliar de modo diferenciado grupos que se colocam enquanto coletivos culturalmente distintos. Sabemos dos desafios da escrita para muitos acadêmicos indígenas, do uso de tecnologias (data show, Google Maps, entre outros recursos), coloca-se o desafio de avaliar de acordo com critérios pré-estabelecidos, incentivando outras práticas e formatos desses trabalhos que ultrapasse a “fôrma acadêmica”.

Outro aspecto ainda inserido no tema das avaliações está à falta de tempo, ou ainda, a intensificação do mesmo. Sabemos que durante as etapas presenciais, os acadêmicos possuem um horário intenso de aulas (8 da manhã ao meio-dia, e das 13:30 as 18hs), sendo que durante o almoço, o tempo passa rápido na fila do restaurante universitário – que é extensa. Após as 18hs, jantam no mesmo restaurante (às vezes no hotel), e seguem para as acomodações para iniciar sua rotina por volta das 6 da manhã. Além disso, em muitos desses dias na universidade,

comparecem em atividades acadêmicas – geralmente com início entre 18:30 e 19hs – ou reuniões (para discutir sobre bolsas, assuntos relacionados ao curso, entre outros), ou até mesmo recuperação de disciplinas³³⁴. No final das etapas, já exaustos, respondem folhas com questões avaliativas sobre o curso, sobre os docentes, a infraestrutura, a coordenação, e inúmeros outros aspectos.

A coordenação do curso se esforça para garantir espaços legítimos de diálogo e *feed back* dos acadêmicos indígenas sobre as etapas, todavia, com a carga horária exigida (pelas instâncias superiores, como MEC), torna-se pouco produtivo. Nesse sentido, parece-me que assim como as escolas indígenas não “conseguem” ser diferenciadas pelas imposições do “sistema” das Secretarias de Educação do Estado, tampouco isso se dá de fato nas Licenciaturas Indígenas com as prerrogativas do MEC e com imposições dos “ritmos acadêmicos” aos estudantes indígenas.

Os professores indígenas devem ser “provocadores de reflexão”, partindo de suas concepções, e não reproduzindo os modelos e lógicas da academia – como destacam alguns acadêmicos indígenas. A maioria dos acadêmicos indígenas e não indígenas³³⁵ são unânimes em afirmar que o dilema fundamental é epistêmico, são formas de pensar distintas. “A universidade não está preparada para os índios” – ressalta um dos participantes indígenas do seminário Presença Indígena na Universidade³³⁶ –, remetendo ao fato de que as universidades ainda são muito elitizadas, e os professores precisam melhorar as formas de ensinar e avaliar, “reinventar o ensino”.

³³⁴ Há casos de frequência insuficiente, de falta de notas e entrega de trabalhos, desse modo, o curso oferece oportunidade de recuperação, se não alcançada a média, o estudante deve cursar novamente a disciplina a ser oferecida nos semestres subsequentes.

³³⁵ Nesse momento, refiro-me aos acadêmicos indígenas que participaram do seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade em Mato Grosso do Sul, mas também outros acadêmicos indígenas e participantes não indígenas que estiveram em encontros, seminários na UFSC, bem como em outros Estados e países (pois estive em um encontro no México sobre o tema), e durante a pesquisa de campo na Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica.

³³⁶ Realizado em 2012, na USP, em São Paulo.

III. *Modos de conhecer: os desafios da intercientificidade*

Durante uma palestra no museu da Universidade Federal de Santa Catarina³³⁷, Dominique Gallois apontou aspectos importantes nesse diálogo entre conhecimentos indígenas e o ensino superior que devemos observar com atenção. A autora mostra alguns desafios a serem superados nessas formações: muitos aprendem a olhar e valorizar seus conhecimentos a partir do nosso, da nossa “estrutura” de ensino, da nossa “lógica de conhecimento”; os professores indígenas sistematizam o conhecimento “tradicional” e colocam em formato acadêmico, não reconhecível pelos “detentores do saber”; a distância entre “sistematizadores” e “detentores do saber”; a formação de professores indígenas baseia-se na separação por disciplinas, compartimentação como característica do conhecimento científico. Por outro lado, Dominique incentiva que haja nessas formações reflexões sobre mito, história; verdade, ciência; sistemas de conhecimento e Antropologia da Ciência.

Nesse sentido, entendo que em muitos casos, o conceito de *inteculturalidade* utilizado nas políticas voltadas a educação Indígena, remete exclusivamente à troca de conhecimentos entre culturas distintas e não modos de conhecer. O que argumento nessa tese, é que devemos levar em consideração os processos, como se aprende, os modos como se conhece algo, e não apenas troca de conhecimentos. Entendo que esse é o atributo da *intercientificidade* proposta por Dominique na referida palestra. Temos que nos questionar sobre o lugar do conhecimento, observar que na universidade predomina os modos de saber dos não indígenas em detrimento de outros modos de saber, isso deve ser transformado.

João Paulo é um índio Tukano que está na Pós-graduação em Antropologia na UFAM. Ele conta que tem sua língua, território e história, e que a partir disso se sente pertencendo a seu povo, mesmo estudando fora de sua aldeia. Explica que tem suas teorias e modelos, e que é um exercício complexo estudar a partir das teorias dos outros. E completa: “como traduzir a diferença? O que é ser diferente? (...) você viaja quando olha o outro a partir de suas teorias (...)”. Para exemplificar o que ele sugere com estas indagações, conta quando foi fazer pesquisa de campo em sua aldeia em uma interlocução com seu pai:

³³⁷ Palestra proferida no MARQUE/UFSC, de 08 a 11 de novembro de 2011.

(...) a gente não pergunta diretamente, vai conversando, (...) perguntei para meu pai a origem dos peixes, ele demorou dois dias para me responder. O tempo é outro, ensinar não é só escrever, a história se conecta com várias outras, esse é o repertório do benzimento. Como traduzir isso em categorias antropológicas? (...) pai, peixe é gente? Ele responde que sim. Mas o que está por trás disso? É um conhecimento que não quer objetivar as coisas. Quero me valer da antropologia para traduzir a diferença.

João Paulo diz que está claro que os indígenas se valem da sua oralidade, enquanto os não indígenas se valem da “materialização, da produção”. Com toda a diferença epistemológica, ele ressalta quão interessante é quando incentivados a se surpreender com suas realidades indígenas, este é um exercício que a universidade deve contemplar: refletir sobre a diferença de conhecimentos, mas também sobre os modos distintos de conhecer.

Em consonância com o acadêmico da UFAM, na UnB, José Jorge de Carvalho (professor da UnB/INCT), ressalta que nossas universidades ainda são eurocêntricas, as artes e ofícios não fazem parte do currículo acadêmico. Ao expor suas críticas ao modelo de universidade que possuímos no Brasil, ele destaca a experiência da UnB com um curso de extensão sobre Artes e Ofícios Tradicionais³³⁸.

As disciplinas do referente curso foram ministradas pelos mestres da cultura popular, todavia, o autor enfatiza a dificuldade administrativa da Universidade em implementá-los como professores regulares. Destaca a importância dos mestres, dos sábios, e cita o exemplo do Encontro de Saberes³³⁹ promovido pela UnB³⁴⁰, onde sábios

³³⁸ No âmbito do projeto está a disciplina "Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais", ofertada em suas duas primeiras edições como módulo livre pelo Departamento de Antropologia na Universidade de Brasília. A disciplina foi dividida em cinco módulos, contando cada módulo com um mestre(s) de saber tradicional e um professor da universidade parceiro. A disciplina contou em suas primeiras edições com alunos dos cursos de engenharia florestal, arquitetura, pedagogia, música, artes cênicas, ciências da saúde, sociologia, antropologia e serviço social. (<http://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>).

³³⁹ O projeto Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras é uma iniciativa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e

foram convidados para ministrar disciplinas em cinco áreas: Arquitetura, Farmacologia, Saúde, saberes Sócio Musicais, incentivando o “*notório saber memória*”. Segundo José Jorge, o intuito do projeto é propiciar um espaço de experimentação pedagógica e epistêmica no ensino.

Trata-se de um desafio de grandes proporções devido ao verdadeiro abismo que separa os dois mundos que pretendemos colocar em diálogo: o mundo acadêmico, altamente letrado e centrado exclusivamente nos saberes derivados das universidades ocidentais modernas; e o mundo dos saberes tradicionais, centrado na transmissão oral e que preserva saberes de matrizes indígenas e africanas e de outras comunidades tradicionais, acumuladas durante séculos no Brasil (<http://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-aberes>).

Faz-se necessário, portanto, refletir criticamente sobre as diferenças de episteme³⁴¹, os perigos da escolarização dos conhecimentos indígenas, sobre a utilização de metodologias específicas – que devem ser construídas no diálogo intercultural – pois não existe nada “pronto” e sim continuamente produzido e refletido em conjunto a partir de experiências concretas.

As falas dos acadêmicos indígenas remetem às reflexões sobre como produzir outro conhecimento que agregue múltiplas visões de mundo. Seus trabalhos apresentados durante esse curso explicitam suas concepções de totalidade, pautada no *holismo*, onde os aspectos são integrados, não sendo possível falar de *saúde* sem falar de *religião*, de

na Pesquisa (INCTI), sediado na Universidade de Brasília, que faz parte do programa de Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (<http://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>).

³⁴⁰ Ainda na UnB, acadêmicos indígenas se formaram no Mestrado profissional de Sustentabilidade junto a povos e Terras indígenas, atendendo 14 etnias, com bolsa de estudos, “apartamento de trânsito”, sem dissertação escrita como pré-requisito, e com presença indígena na banca de defesa.

³⁴¹ Foucault (1981) define “epistême” como o conjunto de relações ou regularidades onde se organizam as possibilidades de pensar, ver e dizer, num certo momento histórico, “*uma certa estrutura de pensamento da qual não saberiam escapar os homens de uma época*”.

território. Em contrapartida, na Universidade, seguimos o modelo *cartesiano*, onde a mente é separada do corpo, e deste modo, construímos um pensamento desvinculado dos contextos de prática, salvo raras exceções.

Lembro-me aqui de um seminário³⁴² proferido por Tim Ingold, onde nos alerta sobre a ideia de que apenas os conhecimentos indígenas estariam necessariamente vinculados ao contexto de prática. Mas, ao responder uma questão sobre como organizar a escola indígena para que esta respeite de fato os mecanismos de transmissão e produção de conhecimentos destes grupos, Ingold afirma com veemência: “*temos que pensar em como reorganizar a nossa escola e não como organizar a escola indígena*”. Ele nos alerta para importância de superar a dicotomia entre a “*forma indígena*” e a “*forma ocidental*”, com o intuito de atingir uma nova “*forma educacional*”. Trata-se, portanto, da necessidade de mudar o que valorizamos nas escolas, e destaca a importância da música, da dança, da arte.

A universidade cria a ilusão de sermos detentores de um conhecimento, que é essencialmente teórico, e na prática temos dificuldade de acessá-lo. Somos detentores de capital acadêmico, queremos uma formação e *informações*, pois *conhecimento* de fato é gerado a partir de um processo de *habilitação – skillment* –, quando a partir de uma informação adquirida, conseguimos acioná-la no momento e no contexto necessário.

Neste processo de mudança de visão e paradigma frente à questão de como a humanidade – com toda sua diversidade – pensa sobre si mesma e seu mundo, constrói conhecimentos e verdades, impõe-se a necessidade de superarmos o etnocentrismo que acompanhou a trajetória destes 506 anos de Brasil. Da mesma forma, é preciso admitir que existem outras lógicas, outros jeitos de olhar e explicar a realidade e seus “problemas”. Enfim, existem racionalidades – no plural (SILVA e BONIN, 2006, p.81)³⁴³.

³⁴² Seminário promovido pelo IEAT - Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares -, em colaboração com os programas de Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em Antropologia Social/UFMG, em Belo Horizonte, 4 e 5 de outubro de 2011.

³⁴³ PPP do curso de Licenciatura Indígena UFAM, 2012, p.13.

Além de levarem para as comunidades indígenas diversos aprendizados, esses acadêmicos provocam verdadeiras mudanças de paradigmas na universidade, como já apontado anteriormente nessa tese – desde a possibilidade de permanência das crianças em sala de aula, a visibilidade da diferença na universidade e todas as relações possíveis a partir dela.

Foi possível observar e refletir sobre a experiência dos acadêmicos indígenas, de maneiras complementares – inicialmente como observadora e posteriormente docente do curso. Essa possibilidade permitiu compreender que criticar algo quando estamos fora é mais fácil (diria até mesmo superficial) do que quando nos inserimos e compreendemos como é de fato o processo em suas entrelinhas. O contínuo *fazer* do curso é um processo árduo, onde muitas vezes observamos limites quase impossíveis de serem transpostos. Não por falta de vontade ou interesse, mas as amarras que circundam as instituições são um tanto quanto opressoras, todavia, as experiências de outras instituições permitem um novo respirar e mostram caminhos a serem percorridos.

Além das instituições, as experiências em sala de aula foram importantes para compreensão e amadurecimento de diversas reflexões expostas durante a tese. A sala de aula é um verdadeiro “laboratório” aonde atitudes, comportamentos e conteúdos vão sendo testados: alguns dão certo e são aceitos, e outros são rejeitados e devem ser reformulados. Todavia, ao contrário de testes de laboratório, lidamos com sujeitos pensantes, com suas emoções e percepções do ambiente em que vivem. Nesse sentido, as reflexões devem ser compartilhadas, dialogadas e construídas e desconstruídas em conjunto.

O conhecimento prévio sobre os grupos indígenas também auxilia nas metodologias em sala de aula, pois muitos aspectos da organização política do grupo se mantêm na universidade: os caciques são figuras respeitadas e suas falas não devem ser interrompidas; as mulheres tem o momento adequado de emitir suas opiniões – respeitando a hierarquia de gênero presente em alguns grupos (principalmente entre os Kaingang); o enfrentamento característico dos grupos Jê – que deve ser observado com cautela; o silêncio dos Guarani – que não se traduz por um consentimento ou concordância. Todos esses aspectos demonstraram a necessidade da flexibilidade do professor em suas atitudes, assim como as adequações necessárias a um plano de aula que contemple as realidades culturais. Além disso, os conteúdos fazem

sentido quando vinculados ao contexto de prática, algo enfatizado por todos os grupos indígenas.

IV. Os riscos da escolarização dos saberes indígenas

Durante algum tempo tive a certeza de que os conhecimentos indígenas deveriam ser repassados – sem exceção – em sala de aula, visto que a escolarização das aldeias se dava de maneira progressiva e avassaladora. Digo isso, pois a maneira de garantir a diferença, a meu ver, era introduzir em sala de aula a “cultura guarani”. Todavia, a noção de cultura, como já enfatizado por muitos autores (Barth, 1969; Carneiro da Cunha, 2012; Wagner, 1975), não é um todo homogêneo e se constrói em meio á diferença. Assim, não são todos os aspectos do que denominamos “cultura guarani” que deveriam necessariamente passar pela escola, nem tampouco pela universidade.

Esclarecido esse ponto, compreendo que além de selecionar aspectos a ser ensinado em sala de aula (nas aldeias indígenas), esse posicionamento diverge dentro de cada comunidade Guarani, que apresenta contextos variáveis no que tange ao território, a presença de *karai/opygua* (rezador), de *opy* (casa de rezas), entre outros fatores.

De todo modo, os acadêmicos Guarani explicam que o mais importante não é se transitam pela escola ou não, “*mas que continuem transitando dentro de nós*”. Nesse sentido, explicam que “*não é trazendo o mito ou não para sala de aula que faremos as crianças acreditar na sua veracidade, mas é quando se “pratica a cultura”, experienciam as cerimônias de rezo na opy, quando sentam ao redor do fogo para ouvir as histórias dos mais velhos, que as crianças saberão que é verdade, pois elas vivenciam isso na prática*” (fala de Geraldo karai O’kenda Moreira, durante etapa da licenciatura).

Essa fala remete a um aspecto importante nesses processos de escolarização entre os grupos indígenas. Sobre esse tema, o filme “Escarlarizando o mundo, o grande fardo do homem branco” é um documentário que aponta questões muito pertinentes que gostaria de somar a essas reflexões: “*If you wanted to change a culture in a single generation, how would you do it? You would change the way it educates its children*” (<http://schoolingtheworld.org/>).

O filme mostra a realidade de comunidades tradicionais que viviam da terra, plantavam, colhiam, produziam artesanatos, tecelagem entre outras atividades que os relacionavam com a terra, à mata e a natureza. Com a escolarização de suas comunidades, os jovens saem de

suas terras, e seguem em direção às grandes cidades. Após um tempo, esses jovens não dominam mais sua língua local, apenas o inglês, não reconhecem seus velhos e perdem a relação com o ambiente natal.

Dentro das salas de aula fechadas, falam sobre natureza, sobre vegetação, sem ao menos observá-la, e, quando voltam para suas comunidades (se voltam), não são mais “úteis”, pois não sabem cuidar do gado, não sabem plantar, nem tampouco dominam as atividades necessárias a sua subsistência na terra.

O documentário aponta o projeto implícito da educação institucional que permeia os discursos de “redução da pobreza” — tanto nos Estados Unidos quanto no chamado mundo “em desenvolvimento”. Questiona nossas definições de riqueza e pobreza — e de conhecimento e ignorância — quando desmascara o papel das escolas na destruição do conhecimento tradicional sustentável agroecológico, no rompimento das famílias e comunidades, e na desvalorização das tradições espirituais ancestrais.

Destarte, o documentário mostra que o projeto do governo para as comunidades tradicionais é afastá-las cada vez mais da terra, e inseri-las na vida das cidades, é aos poucos fazer com que sua cultura se enfraqueça e que os filhos da terra não saibam mais viver dela, dependendo cada vez mais do salário e de sub-empregos nas cidades.

Esse é um ponto importante para refletirmos sobre as ações afirmativas e a inserção dos indígenas nas universidades, sem reivindicar que estas se transformem e assumam de fato a diferença. Se os indígenas apenas se adequarem a “fôrma acadêmica”, se não reivindicarmos que essas instituições se abram a presença indígena e a outras experiências culturais e perspectivas de mundo, contribuiremos para transformação desses grupos indígenas em indivíduos desvinculados de seu povo, de sua cultura e principalmente da terra e do ambiente em que foram gerados.

Ou seja, temos duas questões centrais que devem ser estimuladas nesses cursos: promover a contínua relação dos acadêmicos indígenas com suas comunidades, valorizando suas terras, reconhecendo a importância da água, do solo, do plantio e da relação com a natureza e aquilo que se produz na terra; e também valorizar seus processos de ensino aprendizagem, percebendo que não são todos os conhecimentos que passaram pela universidade e tampouco pela escola. Devemos estimular e valorizar seus modos de conhecer e processos de produção, aquisição de conhecimentos, sem pressupor que estes devem ser sistematizados e ensinados nas escolas indígenas. Aponto nesse

momento, algumas reflexões teóricas que auxiliaram na reformulação da minha ideia sobre os conteúdos que passariam ou não pela escola/universidade.

Tassinari (2009), seguindo as pistas de Ivan Illich (1985), destaca que a noção de infância produzida pelo sistema escolar – a criança/aluna – tornada hegemônica, impede o reconhecimento de outras formas de vivenciar a infância e a aprendizagem, para além da escola. Nos contextos indígenas, não apenas a ideia de “infância” é distinta, assim como a de “escola”.

Nos contextos não indígenas, o *ethos* da sociedade se tornou *escolarizado* – produzindo certo tipo de infância, limitada à condição de aluna e subordinada à autoridade adulta, atrelada ao contexto escolar. Decorre desta condição de “criança-aluna” a consequente “escolarização” de qualquer processo de conhecimento, descoberta e aprendizagem:

“O aluno é, desse modo, ‘escolarizado’ a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo” (ILLICH 1985:16). Estuda-se “o que vai cair na prova” e, no extremo, os conhecimentos ganham importância na medida em que são assunto do vestibular (Tassinari, 2009).

Nesse sentido, a Antropologia da Infância busca demonstrar que o modo como ensinamos (ou fomos ensinados) negligencia outras formas de aprendizado que não passam pela escola, valorizando esta como espaço central de aprendizagem. Não se trata, portanto, de inserir todos os conhecimentos e *modos de aprender* indígenas dentro da sala de aula, pois existem processos de aquisição e transmissão de conhecimentos que não passam necessariamente pela escola tampouco pela universidade.

Somos tão marcados pela experiência escolar que temos dificuldade – como pesquisadores da infância, de desnaturalizar essa vivência e de conceber essa fase desatrelada à condição de “criança-aluna”, assim como costumamos a reconhecer a relação das crianças com seu meio social desvinculada daquela relação hierárquica estabelecida entre elas e seus professores (Tassinari, 2009).

A autora realiza uma crítica a valorização exclusiva da escola como espaço privilegiado de ensino-aprendizagem presentes em muitas pesquisas sobre *criança/infância*, e aponta para o reconhecimento de outros espaços de aprendizagem. Demonstra que entre muitos grupos indígenas a infância é vivenciada em diferentes contextos – como apontam diversos trabalhos³⁴⁴, não apenas a infância, mas os processos cotidianos de ensino aprendizagem – que enfatizam a iniciativa do aprendiz – entre crianças, adultos e velhos.

Na atualidade, a escola indígena é uma ferramenta utilizada para fins diversos, que vai além da sistematização de saberes – como a escola não indígena. A escola busca introduzir aspectos que vem ao encontro dos interesses indígenas, assim como o aprendizado da língua portuguesa e da escrita (no caso guarani). Quando visualizamos uma escola “diferenciada”, essa escola deveria introduzir em sala de aula aspectos “da cultura” – como dizem os próprios guarani. Todavia, não são todos os conhecimentos que podem ser inseridos no espaço escolar, pois existem interdições: “*Só algumas coisas podem ser ensinadas na escola (...) mito para os guarani é uma coisa, para os djuruá é lenda*” – explica Davi Antunes.

Outros exemplos etnográficos citados pelos acadêmicos durante as aulas do curso de licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica também tornam explícitas essas perspectivas. O ritual funerário Kaingang – o *kiki*³⁴⁵ - explica o acadêmico Kaingang, começou a ser demonstrado na escola, e imediatamente interdito a partir do momento que perceberam mortes na aldeia. Já entre os Guarani, os professores indígenas foram fumar o *petyngua* com as crianças durante uma aula na comunidade – para explicar seu uso (algumas acabavam de chegar à aldeia e seus pais não usavam mais o cachimbo) – muitas passaram mal e seus pais culparam os professores. Atribuíram a necessidade de uma pessoa mais velha e habilitada para executar esse tipo de transmissão de conhecimentos.

³⁴⁴ Nunes (1997), Cohn (2000), Lopes da Silva & Nunes (2002), Alvarez (2004), Lecznieski (2005), Mello (2006), Codonho (2007) e Vasconcelos (2011).

³⁴⁵ O ritual do *kiki* foi denominado de “culto aos mortos” por Baldus (1979), e “para muitos (kaingang) o *Kiki* realizado nos dias de hoje não é completo, por causa disso, afirmam, muitos morrem após o ritual” (Fernades, 2001:43).

Fatos semelhantes ocorreram na Licenciatura Intercultural Indígena da UFSC, no seminário *Sábias Indígenas*³⁴⁶. Ao tratarmos de conhecimentos e cuidados relativos ao parto, gestação e os perigos espirituais envolvidos nesses cuidados, entre outros assuntos, as mais velhas guarani não conseguiam falar. A professora guarani traduziu a fala da sábia guarani, e explica que para falar daqueles assuntos era necessário um local adequado que não fosse um auditório de um hotel.

Nesse sentido, sugiro que alguns aspectos como os processos de aquisição e transmissão de conhecimentos (que envolvem as disposições adequadas), merecem atenção, assim como os conteúdos a serem inseridos tanto nas escolas indígenas, quanto a serem desenvolvidos nos cursos voltados ao ensino superior indígena. Essas reflexões foram possíveis a partir da experiência em universos um tanto quanto distintos: durante o curso na universidade e nos rituais de rezo guarani, como as cerimônias e o ritual *kaaguy'i nhembo'e*. Locais privilegiados para observação e compreensão dos processos de transmissão de conhecimentos e aprendizagem guarani.

Como descrito nessa tese, a formação universitária requer investimento para obtenção deste conhecimento *outro* – que envolve dificuldades, desgastes físicos, afastamento dos núcleos familiares, ingestão de alimentos que podem causar malefícios. Assim como o xamanismo detém possibilidades de comunicação, aquisição de conhecimentos e trânsito entre mundos distintos, a educação escolar e o ensino superior são também vias de acesso a outros tipos de saberes. Saberes que exigem – assim como o ritual de busca de visão guarani – um afastamento do grupo de parentes, ingestão de substâncias e o preparo do corpo para o aprendizado. Todavia, detêm protocolos distintos de aprendizagem, mas não se excluem, dialogam.

Os acadêmicos guarani demonstram novamente a importância da *troca* e da *relação*, do conhecimento que reside na alteridade, seja ela a mata e todos os seres que nela habitam ou a Universidade e todos os atributos que a compõem. Nesse movimento intrínseco a estes grupos caracterizado pelo *dever*, os guarani aderem a conhecimentos que fazem sentido a eles, tanto no xamanismo – com a busca de visão – quanto no ensino superior – com a seleção do que ensinar nas escolas indígenas e quais conhecimentos *entram* na escola e quais não.

³⁴⁶ Promovido pelo curso de Licenciatura Indígena da UFSC junto com a disciplina Infância Indígena em setembro de 2012.

Nesse sentido, cada vez mais se faz necessário compreender o significado desse termo *nhandereko* – *nosso jeito de ser e viver* guarani, para que se possa ensinar e aprender com os guarani. Os diálogos entre o *nhandereko* guarani e o Ensino superior se tornam produtivos quanto mais compreendermos quais são seus processos de aquisição e transmissão de conhecimentos.

V. Modos de conhecer Guarani e o Ensino Superior

Os exemplos fornecidos ao longo da tese ressaltam também os ritmos próprios aos grupos indígenas, ritmos que tem a ver com o momento certo de perguntar, de falar, os tempos necessários para as reflexões, como relatou um acadêmico indígena: “*as vezes na sala de aula anoto alguma coisa, mas fico disperso, quando chego em casa que vou refletir e começar a entender*”. Em sala de aula os acadêmicos indígenas tem que dar conta de muitos temas, informações e reflexões desvinculadas de um contexto de prática, essas informações percorrem um processo até se tornarem conhecimento de fato, algo que deve “ser gestado” e nunca será *acabado*.

Esse fato nos permite compreender que muitos acadêmicos indígenas não perguntam no momento em que o professor explica algo, mas vão refletir sobre o assunto para posterior compreensão. Além disso, o ritmo de cada grupo indígena deve ser respeitado, e se observados com atenção podem nos ensinar inúmeras lições: a *atenção*, a necessidade do *saber-sentir* – um saber ligado ao contexto de prática, como explica a acadêmica guarani: “*que nem a laranja, não adiante eu explicar pra você o sabor que a laranja tem, você tem ir lá e sentir o seu sabor doce e azedo*”; um ritmo corporal que respeita os momentos adequados de emitir a *palavra* – aspecto fundamental para os acadêmicos guarani. Observamos ainda, a importância da repetição das narrativas, ou seja, as falas devem ser repetidas, os temas retomados, e a repetição sistemática deve ser pensada como metodologia de ensino aprendizagem, pois faz parte de seus processos de transmissão de conhecimentos.

Não podemos deixar de mencionar que a Universidade não está preparada para lidar com “*a parte da mulher*”, seja ela indígena ou não. As mulheres durante esse processo de formação não conseguem dar conta de todas as regras a serem seguidas para o bom funcionamento da vida, elas sabem disso, se preocupam e buscam força nas outras

mulheres indígenas. Nesse sentido, as acadêmicas guarani buscam estratégias para “aliviar” os obstáculos que impedem a manutenção de um corpo saudável (como descrito na parte III dessa tese): fumar o *petyngua* – o *cachimbo guarani* – responsável pela comunicação com *nhanderu* e proteção do corpo e espírito; o *ka’á* – o *mate* que aquece o corpo, fortalece e traz disposição corporal; as *kyringue* e *mynta’i* – crianças e bebês que transitam pelo espaço universitário – são consideradas sagradas pelos guarani, são *seres puros* e sua presença ameniza os possíveis males; estar entre *parentes* – os guarani são enfáticos em dizer que sem o apoio dos colegas indígenas não seria possível permanecer tanto tempo fora de casa.

Portanto, garantir os processos próprios de aprendizagem nos cursos de formação de indígenas, significa atentar 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, aos saberes das comunidades indígenas advindos da tradição – que é dinâmica e processual – e da memória coletiva.

Sugiro, desse modo, que a presença indígena na universidade, além de fortalecer os movimentos indígenas e promover o acesso aos conhecimentos não indígenas, abre oportunidade sem precedentes de uma crítica necessária as instituições acadêmicas ou Universidade, que deveria ser denominada Pluriversidade ou ainda, DIVERSIDADE. Devemos promover a troca e o diálogo entre as culturas e seus modos de conhecer nas instituições, todavia, refletindo criticamente sobre a diversidade de conhecimentos existentes que não passam necessariamente pela escola e tampouco pelas instituições acadêmicas.

Não se trata de inserir de qualquer maneira todos os conhecimentos indígenas na universidade, mas trata-se de ampliar as perspectivas e modos de conhecer predominantes nas instituições. Exemplo disso são os cursos de Medicina: seus graduandos recebem uma formação que privilegia a intervenção medicamentosa, a alopatia, e de modo algum possui disciplinas sobre ‘ervas medicinais’, ‘acupuntura’, ‘terapias holísticas’, ou está aberta a outras perspectivas sobre cuidados com o corpo, utilização de chás e plantas para tratamento de doenças.

É necessário, portanto, dar voz aos povos originários e permitir que seus conhecimentos estejam em diálogo lado a lado com os conhecimentos institucionalizados. Exemplo disso, os cursos de Direito

deveriam abordar necessariamente Direito Indígena; os cursos de Farmácia, Medicina, deveriam tratar dos conhecimentos indígenas e suas visões de saúde e doenças, plantas medicinais, com disciplinas oferecidas por professores indígenas especializados nessas áreas. Percebo que é apenas com uma transformação sistemática e processual de todos os âmbitos acadêmicos que conseguiremos falar de interculturalidade de fato nas instituições. Como disse um acadêmico indígena: “*nós não queremos mudar o currículo, mas subverter a ordem*”.

Ao passo que os cursos regulares das instituições promoverem mudanças de fato, esses professores indígenas formados nessas instituições serão valorizados como docentes pelas comunidades, tanto quanto aqueles formados em cursos de Licenciaturas Interculturais. Além disso, serão reconhecidos dentro dos espaços acadêmicos e escolas não indígenas, pois é a partir da valorização dos conhecimentos indígenas e afrodescendentes, que promoveremos processualmente a valorização dos indivíduos e de coletividades etnicamente distintas e com saberes diversos.

Finalizo com a certeza que essa tese cumpre seu intuito de analisar as experiências concretas dos acadêmicos indígenas, tanto quanto fornece explicações a partir de sua cosmologia, contemplando um diálogo coerente com a proposta apresentada inicialmente: à necessidade de uma abordagem antropológica dos processos de escolarização tanto nas aldeias indígenas quanto na universidade.

Demonstrei que o interesse desses acadêmicos Guarani pelo ensino superior, não se baseia em uma escolha meramente individual, mas faz parte de um projeto coletivo de busca de conhecimentos que reside numa alteridade – quer seja no ensino superior ou no xamanismo. Nesse movimento, valorizam a Universidade – e todos os atributos que a compõem, assim como a casa de rezas – a *opy*, e seus rituais sagrados, como locais centrais de produção, transmissão e aquisição de conhecimentos.

Destarte, deixei-me guiar pelos conhecimentos aprendidos durante minha formação em antropologia, que destaca como pedra angular da disciplina o seu método: a observação participante. Partindo dessa observação atenta, apostei no *encontro etnográfico* como forma de produção de conhecimento. Esses encontros mostraram-se momentos de verdadeiros aprendizados.

Aveté!!!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVAREZ, M. **Kitoko Maxakali: A criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização**, *Revista Antropológicas*, ano 8, volume 15(1), p. 49-78, 2004.

ANTUNES, Adão Karai Tataendy. **Palavras do xeramõi**. Holambra, SP: Cuca Fresca, 2008.

APARÍCIO, Adriana Biller. **Direitos territoriais indígenas: diálogo entre o direito e a antropologia — o caso da terra guarani "Morro dos Cavalos"**. CSE/UFSC, Dissertação em Direito. Florianópolis, 2008.

ATHIAS, Renato. **Oralidade e prática de ensino entre os professores hupd'äh da região do alto rio negro**. XV ENDIPE, Belo Horizonte. In: www.athias.com.br, 2010.

BENEDICT, Ruth. **The chrysanthemum and the sword: patterns of Japanese culture**. Houghton Mifflin. 1989.

BARTOLOMÉ, Miguel; BARRABÁS, Alícia. **Os sonhos e os dias. Xamanismo no México atual**. In: MANA 19(1): 7-37, 2013.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. **Shamanismo y religión entre los Ava-Katu-Ete del Paraguay**. Centro de estudios antropológicos de La universidad católica "N. S. de La Assuncion". 1991.

BARROS, Valéria. **Mito e história nas narrativas dos guarani da Bacia do Paranapanema**. PPGAS/UFSC. 2011

BARTH, Frederick. **Cosmologies in the Making. A generative approach to cultural variation in inner New Guinea**. Cambridge University Press, 1987.

_____. **Ethnic Groups and Boudaries**. Oslo University, [1969] 1995.

_____. Lask, Tomke (org). **O guru e o iniciador e outras variações antropológicas**. Contra Capa, 1989.

BATISTA, Sérgio. **Etnoarqueologia dos Grafismos Kaingang: Um modelo para compreensão dos proto-Jê Meridionais**. São Paulo, USP, 2001.

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: Impactos e interpretações indígenas**. Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2009.

BERGAMASCHI, M. A. **Por que querem e por que não querem escola os guarani?** In: Tellus, ano 4, n.7, out. 2004.

BOND, Rosana. **História do Caminho de Peabiru. Descobertas e Segredos da rota indígena que ligava o Atlântico ao Pacífico**. Vol. 1, Editora Aimberê, 2009.

_____. **História do Caminho de Peabiru. Descobertas e Segredos da rota indígena que ligava o Atlântico ao Pacífico**. Vol. 2, Editora Aimberê, 2012.

BOTT, Rosa Maria. **Levantamento Etnográfico de um grupo Guarani**. Museu de Antropologia e Etnologia Brasileira. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1975.

BORDIEUX, Pierre. **Esboço de uma Teoria da Prática**. In: ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*, São Paulo: Editora Ática, n. 39, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 1994.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, SEF, 22p. (Cadernos educação básica. Série institucional), 1993.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)] **LDB: Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 5ª ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edição Câmara, 2010.

BRASIL. **Lei Nº.12.711, de 29 de agosto de 2012**, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012.

BRASIL. **Lei Nº 10.639/11.645, de 9 de janeiro de 2003 e 10 de março de 2008 respectivamente**, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira e indígena no ambiente escolar, 2003; 2008.

BRIGHENTI, Clóvis Antônio. **Estrangeiros na própria terra: presença Guarani e Estados Nacionais**. Chapecó: ARGOS: Ed. da UFSC, 2010.

CABALLOS PIÑERO, A. **“Etnografia Guarani en el Tesoro de Ruiz de Montoya**. 2013.

CALÁVIA, Saéz; NAVEIRA, PEREZ GIL. **O saber é estranho e amargo. Sociologia e conhecimento entre os Yaminawa**. Campos 4: 9-28, 2003.

CALÁVIA SAÉZ, Oscar. **Por uma antropologia minimalista**. Antropologia em Primeira Mão, n. 112, 2009.

CICCARONE, Celeste. **Drama e sensibilidade: migração, xamanismo e mulheres mbyá**. *Revista de Indias*, vol. LXIV, núm. 230 Págs. 81-96. Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, 2004.

COUTINHO, Maria Rosa. **A identidade étnica na dinâmica social dos Guarani Nhandeva**. Trabalho de conclusão de Curso. Ciências Sociais, CFH/UFSC. 1994.

CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995), resenhas de teses e livros**. Cadernos de Educação Indígena, Brasília/São Paulo, vol. I, 1995.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Apresentação. **Dossiê efeitos das políticas de conhecimentos tradicionais**. In: *Revista de Antropologia da USP*, 2012.

_____. **Questões suscitadas pelo conhecimento tradicional**. In: *Revista de Antropologia da USP*, 2012.

_____ **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico.** In: *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: CosacNaif, 2009.

CARVALHO, José Jorge de e SEGATO, Rita. **Cotas para estudantes negros no Brasil.** Site Fórum de Antropologia do/no Brasil. Disponível em: <<http://listhost.uchicago.edu/mailman/listinfo/ant-br>>, acesso em 24 jul. 2002.

CICCARONE, Celeste. **Drama e Sensibilidade: Migração, Xamanismo e Mulheres mbyá.** Revista de Índias, vol. LXIV, n. 230, 2004.

CLASTRES, Pierre. **A Fala Sagrada: Mitos e Cantos Sagrados dos Índios Guarani.** Papirus Editora, Campinas, 1990.

CLASTRES, H. **Terra sem mal: o profetismo tupi guarani.** Brasiliense: São Paulo, 1978.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado: Pesquisas de Antropologia Política.** Rio de Janeiro, F. Alves, 1974.

CODONHO, Camila. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado.** Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2000.

_____ **Culturas em Transformação. Os índios e a civilização.** São Paulo, Vol. 15, n.02, 2001.

_____ **Antropologia da Criança.** São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

DAL'BÓ LAZARIN, Talita. **Construindo pontes: O ingresso de estudantes indígenas na UFSCAR: Uma discussão sobre cultura e conhecimento tradicional.** São Paulo: UFSCAR, 2011.

DALANHOLL, K. **Jeroky e Jerojy: Por uma Antropologia da música entre os Mbyá Guarani do Morro dos Cavalos**. Dissertação. UFSC, 2002.

DARELLA, M.; GARLET, I.; ASSIS, V. **Estudo de impacto: as populações indígenas e a duplicação da BR-101, trecho Palhoça/SC – Osório/RS**. Florianópolis/São Leopoldo, 2000.

DARELLA, Maria Dorothea Post. **Ore roipota yvy porã 'nós queremos terra boa': territorialização guarani no litoral de Santa Catarina** - Brasil. São Paulo, Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, 2004.

Aldeias, Terras e Índios Guarani no litoral Centro-Norte de Santa Catarina e a BR 101. 1999.

DARELLA et al. **Componente Indígena do Estudo de Impacto Ambiental. Relatório de Impacto do Meio Ambiente. Duplicação da Rodovia BR 280 - Trecho São Francisco do Sul – Jaraguá do Sul / Santa Catarina**. Ilha de Santa Catarina, 2010.

DOOLEY, Robert A. **Léxico Guarani, Dialeto Mbyá**. Versão para fins acadêmicos, Porto Velho: SIL, 1998.

FERNANDES, Ricardo Cid. **Política e Parentesco entre os Kaingang: uma análise etnológica**. São Paulo: Tese de Doutorado, Programa de Antropologia Social da Universidade de São Paulo, 2003.

Autoridade Política Kaingang: um estudo sobre a construção da legitimidade política entre os Kaingang de Palmas (Paraná). Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 1998

FRANCHETTO, Bruna. **Mulheres Indígenas**. Dossiê Mulheres indígenas. Estudos Feministas, vol. 7, n.1 e 2, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões.** Petrópolis, Vozes, 1974.

_____. **As Palavras e as coisas.** São Paulo. Martins Fontes, 1981.

GARLET, Ivory J. **Mobilidade Mbyá: História e Significação.** Dissertação de mestrado, Porto Alegre: PUC-RS, 1997.

GEORGE, E. MARCUS. **Ethnography in/of the World System: the Emergence of Multi-sited Ethnography.** *Annual Review of Anthropology* 24:95-111, 1995.

GOLDMAN, Márcio. 2005. **Jeanne Favret-Saada, os afetos, a etnografia.** IN: Cadernos de campo, n. 13

GOW, Peter. **Of Mixed Blood: Kinship and history In Peruvian Amazonia.** Oxford: Clarendon. Gregor, T. (1977). Mehinaku. Chicago: Chicago University Press, 1991.

GUIMARÃES, Silvia. **As Marchas Prosaicas de um grupo Mbyá Guarani.** Revista Campos 7 (2):49-65, 2006.

GRUPIONI, Luis Donizete. **A Educação Indígena na Academia: Inventário comentado de teses e dissertações sobre educação escolar indígena no Brasil.** In: Experiências e Desafios na formação de Professores no Brasil. Revista Em Aberto. Brasília, vol.20, 2003.

GALLOIS, Dominique. Seminário Museu Universitário UFSC, 8 à 11 de novembro, 2011.

_____. **Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?** In: Fany Ricardo. (Org.). **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da Natureza.** 1 ed. São Paulo: Instituto Socioambiental, v. , p. 37-41, 2004.

GAKRAN, Nanblá. **Aspectos morfossintáticos da Língua Iaklãñõ (Xokleng) “Jê”.** Unicamp, 2005.

HEUSI, Nádía. **Imagens de Abundância e Escassez: Comida guarani e transformações na contemporaneidade**. PPGAS/UFSC, 2011.

HOFFMANN, Kaio. **Mito, história e alteridade entre os Xokleng**. In: *Tellus*, ano 11, n. 21, jul./dez, 2011.

HOFFMANN, Maria Barroso. **Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil**. Comunicação apresentada no Simpósio Antropologia Aplicada y Políticas Públicas do 1º Congresso Latinoamericano de Antropologia – ALA, realizado em Rosário, Argentina, 2005.

HOERHANN, Eduardo. [carta] 1933, Ibirama. [para] NIMUENDAJÚ, Curt. Belém do Pará. 7f. **Aspectos culturais dos Xokleng**. IN: CASANOVA DE LIMA, e HOERHANN, 2012.

INGOLD, Tim. **Da transmissão de Representações à Educação da Atenção**. Vol.33, n.1. Universidade Pontífca Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

INGOLD, Tim. 2000. **Culture, nature, environment: Steps to na ecology of life**. In: *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*, London: Routledge, pp: 13-26/420-421

_____. Apresentação do trabalho: **Making Growing Learning: Against Transmission**. Seminário em Belo Horizonte/UFMG, 2011.

LATOURE, Bruno. **Reensamblar to social: una introducción a la teoria del actor-red**. Buenos Aires: Manantial, 2005.

LADEIRA, M. I. **O caminhar sob a luz**. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

_____. **Relatório Guarani áreas do Litoral de santa Catarina**. Centro de Trabalho Indigenista – CTI, 1991.

LADEIRA, Maria Inês et al. **Terra Indígena Morro dos Cavalos – Tekoa Yma**. Relatório de Identificação e Delimitação. São Paulo, 2002.

LANGDON, Esther Jean. **Introdução: Xamanismo - Velhas e Novas Perspectivas.** In: Xamanismo no Brasil: Novas Perspectivas. Florianópolis: EdUFSC, 1996.

LANGDON, E. Jean. **New Perspectives of Shamanism in Brazil: Shamanisms and Neo-Shamanisms as Dialogical Categories.** Seminário Permanente de Etnografia Mexicana. Instituto Nacional de Antropologia e Historia. México, DF. July 18, 2008.

LANGDON, Jean; ROSE, Isabel de. **Diálogos (neo) xamânicos: encontro entre os Guarani e a ayahuasca.** 2010.

LASMAR, Cristiane. **De volta ao lago do leite: Gênero e transformação no Alto Rio Negro.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro, 2005.

_____ **Irmã de índio, mulher de branco: Perspectivas femininas no alto rio Negro,** 2008.

_____ **Conhecer para transformar.** Tellus, ano 9, n.16, 2009.

_____ **Mulheres indígenas: Representações. Dossiê Mulheres indígenas.** Estudos Feministas, vol. 7, n.1 e 2, 1999.

LAVE & WENGER. **Situated Learning. Legitimate peripheral participation.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LITAIFF, Aldo. **As divinas palavras. Identidade Étnica dos Guarani Mbyá.** Ed. da UFSC, 1996.

LUCIANO, Gersem. **Projeto é como branco trabalha: as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do Alto Rio Negro.** Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, 2006.

_____ **Educação para manejo e domesticação do mundo – entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação**

escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, 2011.

_____ **A lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade.** <http://www.laced.etc.br/site/>, 2012.

LECZNIESKI, Lisiane. **Uma economia política de crianças.** In: Estranhos Laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LIMA, e HOERHANN. **O serviço de proteção aos índios e a Desintegração cultural dos Xokleng (1927 – 1954).** Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de Doutorado, 2012.

LIMULJA, Hanna. **Uma etnografia da Escola Indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani.** Dissertação, 2007.

LOPES DA SILVA, A & NUNES, A. (orgs.). **Crianças Indígenas, ensaios antropológicos.** São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002.

LOPES DA SILVA. **Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena.** In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal e SILVA, Aracy Lopes (Organizadoras). Antropologia, História e Educação. São Paulo: Global, 2001.

LEA, Vanessa Rosemary. **Desnaturalizando gênero na sociedade Mebengôkre.** Dossiê Mulheres indígenas. Estudos Feministas, vol. 7, n.1 e 2, 1999.

MATO, Daniel. **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior.** Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

_____ (org.) **Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina.** 2009.

_____ (org.) **Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir.** Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC. 2009.

_____ (org.) **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina.** Normas, Políticas y Prácticas. Segunda edición ampliada. Caracas: IESALC-UNESCO. 2012.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. **A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras.** In: *Enfoques* (Revista Eletrônica), Rio de Janeiro, vol. 1, nº 1, pp. 93-117, 2002.

MATTEVI, Rafaela. **Nhandereko Tenonde Rã. O futuro da nossa cultura.** Trabalho de Conclusão do Curso de Jornalismo na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. 2011.

MAUSS, Marcel. **“As Técnicas do Corpo”.** [1936]. In: Antropologia e Sociologia. São Paulo: Cosac & Naify. pp. 401-422, 2003.

MAYBURY-LEWIS, David. **Dialectical Societies: The Gê and Bororo of Central Brazil.** Cambridge, Harvard University Press. 1979.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental. Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia.** São Paulo: Coleção Abril Cultural, 1978.

MAZARIEGOS, Dina Susana Garcia. **Colonização ou Liberação? As experiências educativas de mulheres intelectuais maias na Guatemala.** In: Educação Indígena: Reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Tassinari, A.; Albuquerque, M.; Grando, B., organização. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

MCCALLUM, Cecília. **Aquisição de gênero e habilidades produtivas: o caso Kaxinawá.** Dossiê Mulheres indígenas. Estudos Feministas, vol. 7, n.1 e 2, 1999.

MEAD, Margareth. **Growing Up in New Guinea: A Comparative Study of Primitive Education.** Perennial Classics Edition. 1930.

_____ **The Primitive Child.** In: A Handbook of Child Psychology, Worcester, Mass.: Clark Univ.Press, p.669-687. 1931.

MELO, Clarissa R. **Corpos que falam em silêncio: Escola Corpo e Tempo entre os Guarani.** Dissertação. PPGAS/UFSC. 2008.

MELLO, Flávia. **Aata Tape Rupy – Seguindo pela estrada: Uma investigação dos deslocamentos territoriais realizados por famílias Mbyá-Guarani no sul do Brasil.** Dissertação de Mestrado.Florianópolis, 2001.

MELLO, Flávia. Comunicação apresentada no Ciclo de Discussão sobre experiências e pesquisas a respeito da educação e infância indígena, Projeto Educação e Infância Indígenas, NEPI/UFSC. 2006.

_____ **Aetchá Nhanderukuery Karai Retarã. Entre Deuses e Animais: Xamanismo, Parentesco e transformação entre os Chiripá e Mbyá.** Tese de Doutorado. UFSC. 2006.

MENEZES BASTOS, Rafael. **Arte, Percepção e Conhecimento. O ‘ver’ e o ‘ouvir’ e o ‘complexo’ das flautas sagradas nas Terras Baixas da América do Sul.** 2006.

MESSEDER, Marcos Luciano Lopes. **A construção da licenciatura indígena da UNEB: Dilemas, desafios, limites e possibilidades.** PPP, UNEB. 2013.

MELIÁ, B. **Educação Indígena na Escola.** Cad. CEDES vol.19 n.49. Campinas, 1999.

_____ **Pueblos Indígenas en El Paraguai.** Assunción, 1997.

MELIÁ, Bartolomeu; GRUNBERG, Georg. **Los Pai Tavyterã. Etnografía Guarani del Paraguai contemporâneo.** CEADUC_CEPAG. Assuncion, 2008.

MONTOYA, Antônio Ruiz de. **Etnografía Guarani em El Tesouro de Ruiz de Montoya.** Transcripción actualizada Del texto original por Antonio Caballos. CEPAG, Asunción, 2013.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. **Línguas Indígenas no Brasil contemporâneo**. In: Grupioni, Luis D. (org) *Índios No Brasil*. Brasília: MEC, 1994.

MONTARDO, Deise Lucy. [2002]. **Atráves do Mbaracá: Música e Xamanismo Guarani**. Tese de Doutorado, São Paulo, 2009.

_____ **O fazer-se de um belo guerreiro – música e dança no jeroxy guarani**. Vol 7. p 67-73. São Paulo: Ed. 34, 2003.

NIMUENDAJU, C. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani**. São Paulo: Hucitec, 1987.

NOELLI, Francisco. **Repensando os rótulos e a história dos Jê do Sul**. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, Suplemento 3- 285-302, 1999.

NUNES, Angela. **A Sociedade das Crianças A'uwê-Xavante – por uma antropologia da criança**. Dissertação de mestrado, USP, 1997.

OLIVEIRA, Melissa. **Infância, Educação e Religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC**. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2004.

OLIVEIRA, Diogo. **Arandu nhembo"ea: cosmologia, agricultura e xamanismo entre os guarani-chiripá no litoral de santa Catarina**. Dissertação, UFSC/PPGAS. 2011.

OVERING, Joana. **Death and the loss of civilized predation among the Piaroa of the Orinoco Basin**. In: *L'Homme*, v.33, 1993.

OVERING, Joanna. [1984]. **Estruturas Elementares de Reciprocidade – uma nota comparativa sobre o pensamento sócio-político nas Guianas, Brasil Central e Noroeste Amazônico**. In: *Cadernos de Campo* nº 10, pp.121-138. (2002).

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a Diversidade e a Igualdade: Uma análise das políticas Públicas para Educação**

Escolar Indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PALADINO, Mariana. **Estudar e experienciar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “jovens” indígenas Ticuna, Amazonas.** Tese de Doutorado, Museu Nacional. Rio de Janeiro, 2006.

PISSOLATO, Elizabeth. **A duração da Pessoa. Mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani).** Tese (Doutorado)- Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, NuTI. 2006.

PERRELI, Maria Aparecida de Souza. **“Conhecimento Tradicional” e currículo Multicultural: Notas com base em uma experiência com estudantes indígenas kaiowá/Guarani.** In: Ciência e Educação, v.14, n.3, p.381-96, 2008.

PEREIRA, Levi Marques. **Levantadores de Parentela Kaiowá e Guarani em MS: Agency e atualização de saberes na produção da socialidade.** In: Compreensões Antropológicas sobre conhecimentos Guarani e vice-versa. No prelo, 2014.

QUEZADA, Sérgio Carrera. **A terra de Nhanderu: Organização Sóciopolítica e processos de ocupação territorial dos Mbyá guarani em Santa Catarina.** Dissertação. UFSC, 2007.

RIO DE JANEIRO. **Lei Nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000,** que dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais, 2000.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. **O surgimento das armas de fogo: alteridade e feminilidade entre os Javaé.** Dossiê Mulheres indígenas. Estudos Feministas, vol. 7, n.1 e 2, 1999.

ROSE, Isabel Santana de. **Tata endy rekoe – Fogo Sagrado: Encontros entre os Guarani, a ayahuasca e o Caminho Vermelho.** Tese de Doutorado. PPGAS/UFSC, 2010.

ROSENTHAL, Vinicius; CAJUEIRO, Rodrigo. **Os Povos Indígenas em instituições de Ensino Superior Públicas Federais e Estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais.** LACED/ museu Nacional/UF RJ, 2010.

RODRIGUES, Ayron Dall'igna. **Línguas Brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas.** São Paulo: Loyola, 1994.

SAADA, Fravet. “**Ser afetado**”, de Jeanne Favret-Saada. In: cadernos de campo. N.13, 2005.

SAHLINS, Marshall. **Ihas de História.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, [1985], 2003.

SANTOS, Silvio Coelho. **Educação e Sociedades tribais.** Porto Alegre: Movimento. 1975.

_____. **Índios e brancos no Sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng.** Porto Alegre: Movimento; Florianópolis: Edeme, 313p. 1973.

_____. **Os Índios Xokleng: Memória Visual.** Florianópolis. Ed da UFSC. 1997.

_____. **Ensaio Oportunos.** Florianópolis: Academia Catarinense de Letras e Novas Letra, 192p. 2007.

SARAIVA, Moreno. **Ywra'idja: do Xamanismo às relações de contato. Auxiliares Xamânicos e Assessores políticos entre os Guarani de Morro dos Cavalos.** 2007.

SEVERI, Carlo. **Premessa In Il percorso e la voce, um'antropologia della memória.** Torino: Einaudi, 2004.

SCHADEN, Egón. **Aspectos Fundamentais da Cultura Guaraní.** São Paulo: EPU, Ed. Da Universidade de São Paulo, 3ª edição. 1974.

SCHILDKROUT, Enid. **Age and Gender in Hausa Society: Socio-Economic Roles of Children in Urban Kano.** In: Sex and Age as Principles of Social Differentiation, London: La Fontaine (ed.), Academic Press, 1978.

SEEGER, A.; DA MATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E.
A fabricação do corpo na sociedade Xinguana. In:
Boletim do Museu Nacional, n.32. Rio de Janeiro, 1979.

STRATHERN, Marilyn. **O Gênero da Dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia.** Campinas, SP: Ed. Unicamp. 2006.

STRAUSS, Claude Levi. **A História de Lince.** Companhia das letras, 1993.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos; HOFFMANN, Maria Barroso. **Desafios para uma educação superior Para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados.** Trilhas do Conhecimento/ LACED – Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ, 2004.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos. **Educacion Superior para indígenas em el Brasil: más Allá Del sistema de cupos.** IN: Educacion Escolar indígena: Investigaciones antropológicas em Brasil y Argentina. Compiladoras: Stella Maris Garcia e Mariana Paladino. Antropofagia: Buenos Aires, 2007.

SOUZA LIMA. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: As Cotas bastam? Opinião.** Uma contribuição do autor ao projeto Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES, realizado pela FLACSO-Brasil com apoio da Fundação Ford), N. 5, 2012.

SOUZA LIMA; PALADINO (Orgs). **Caminos hacia La educacion superior: lós programas pathways de La fundacion Ford para pueblos indígenas em México, Peru, Brasil e Chile.** Rio de Janeiro: E-papers. 260p, 2012.

SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO, M. **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas 2004-2008 . – 1. ed.** – Rio de Janeiro : E-papers, 2013.

SOUZA, Hellen Cristina. **Educação Superior para indígenas no Brasil: mapeamento provisório.** Tangara da Serra, Mato Grosso: Unemat/Unesco, 100p., 2003.

TASSINARI, Antonella. **Múltiplas infâncias: O que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A sociedade contra escola.** Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais - ANPOCS, 2009.

TASSINARI, Antonella; e CONH, Clarice. **“Opening to the Other”: Schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil.** Anthropology & Education Quarterly. Vol.40, 2009.

TASSINARI, Antonella; ALMEIDA, José Nilton; IORIS, Edviges; CAVALHEIRO, Suzana. **Relatório sobre Ações Afirmativas, Núcleo de Estudos de Povos indígenas/NEPI/UFSC,** 2012.

TASSINARI, Antonella. **Escola indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação.** In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal e SILVA, Aracy Lopes (Organizadoras). Antropologia, História e Educação. São Paulo: Global. 2001.

_____ **Múltiplas Infâncias: O que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A sociedade contra a escola.** 2009.

_____ **Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá.** Artigo apresentado no Seminário Temático: "Educação Indígena, Diversidade e Cidadania", coordenado por Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Grupioni, realizado na XXI Reunião da ANPOCS, Caxambu. 1997.

TESTA, Adriana Queiroz. **Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.2, p. 291-307, maio/ago, 2007.

TRAGTENBERG, Marcelo H. Romano, DORNELLES BASTOS João L., NOMURA, Lincon H. e PERES, Marco A.. **Como aumentar a proporção de estudantes negros na Universidade?** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 473-495, maio/ago, 2006.

TOREN, C. **Making History: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind.** In: Man 28: 461-478, 1993.

TOMMASINO, K. **Relatório de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Guarani de Araçai.** Londrina, Chapecó. 2001.

URBAN, Greg. **A História da cultura brasileira através das línguas indígenas.** In: CARNEIRO DA CUNHA (org). História dos índios no Brasil. São Paulo, Cia das Letras, FAPESP, 1992.

URBAN, Greg. **A model of Shokleng social reality.** Tese de doutorado, Universidade de Chicago. 1978.

VASCONCELOS, Viviane Coneglian Carrilho de. **Tramando redes: parentesco e circulação de. Crianças guarani no litoral de Santa Catarina.** Dissertação, PPGAS/UFSC, 2011.

VENTURI, Gustavo; BOKANI Vilma. **Indígenas no Brasil: demandas dos povos e percepções da opinião pública.** São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2013.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Pontos e Linhas: Teoria e Tupinologia.** In: Os Araweté: Deuses Canibais. Cap.II, p.81-127. Jorge Zahar, 1986.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem.** São Paulo: Cosac Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Os pronomes cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio.** In: Mana, 2(2): 115-144, 1996.

_____. **Pontos e Linhas: Teoria e Tupinologia. In: Os Araweté: Deuses Canibais.** Cap.II, p.81-127. Jorge Zahar, 1986.

_____. **O Mármore e a Murta.** In: A inconstância da Alma Selvagem. São Paulo, CosacNaify, 2002.

WAGNER, Roy. [1975] **A invenção da Cultura.** Tradução Coelho de Souza, Marcela; Morales, Alexandre. COSACNAIFY, 2010.

WEBER, Cátia. **Tornar-Se Professora Xokleng/Laklãnõ: Escolarização, Ensino Superior e Identidade Étnica..** Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

WIJK, Flavio B. *Christianity Converted. An Ethnographic Analysis of the Xokleng“Laklanõ” Indians and the Transformation Resulting from their Encounter with Pentecostalism.* Unpublished Ph.D. Dissertation (Anthropology) – University of Chicago, Illinois, 2004.

ANEXO I:**Relatório sobre as experiências de Licenciaturas Interculturais
Indígenas no Brasil (2001-2013)**

I. UFAC- Universidade Federal do Acre- (Universidade da Floresta)³⁴⁷

Em relação à Universidade do Acre, os dados foram obtidos através do site da Universidade. O curso na UFAC inicia-se em 2008, na cidade de Cruzeiro do Sul, denominado de **CFDI – Curso de Formação Docente para Indígenas**. Foram oferecidas 50 vagas distribuídas em duas turmas, de 25 alunos cada, para 12 etnias: ashaninka, kaxinawá (huni kuin), jaminawa, yawanawá, manchineri, marubo, nukini, nawa, puyanawa, shawandawa e katuquina e shanenawa.

O Curso tem sua gestão determinada pelo Regimento Geral da UFAC, e a constituição de novas turmas dar-se-á segundo a demanda apresentada, sendo que o sistema já manifestou a existência de uma demanda de cerca de 200 (duzentos) professores indígenas com formação, equivalente ao Ensino Médio.

O processo de seleção é único, e a primeira turma já concluiu a graduação no primeiro e no segundo semestre de 2012³⁴⁸.

O Curso acontece em regime semestral-modular, constituído pelas fases: Presencial, Intermediária (60 dias, com atividades presenciais e semipresenciais) e Intervalar (30 dias). Tem objetivo de formar professores indígenas para o Ensino Fundamental e Médio, com habilitação em uma das seguintes áreas específicas: Linguagens e Artes (Língua Indígena, Língua Portuguesa e Artes), Ciências Sociais e Humanidades (História, Geografia e Antropologia) e Ciências da Natureza (Biologia, Química, Física e Matemática). A Titulação dos acadêmicos é “Licenciado em Educação Escolar Indígena” com Habilitação em (área específica).

A fase Presencial do curso funciona no *Campus* Floresta/Cruzeiro do Sul, nos turnos da manhã e tarde, de segunda a sábado, e a fase Intermediária funciona nas aldeias e nos pólos distribuídos pelos municípios participantes.

³⁴⁷ <http://www.ufac.br/portal>

⁴⁸ Nos dados fornecidos pelo MEC consta ingresso de 50 alunos e 50 formandos; já na página da UFAC, temos 63 estudantes que ingressaram em 2008, com 52 formandos em 2012.

³⁴⁸ <http://www.ufac.br:8080/portal/publicacoes/ufac-na-imprensa/edicoes-2012/dezembro/formandos-em-docencia-indigena-apresentam-trabalhos-de-conclusao-de-curso>

A Universidade possui um programa de apoio à permanência chamado de PET (Programa de Educação Tutorial) constitui-se em programa de educação tutorial desenvolvido em grupos organizados a partir de cursos de graduação das instituições de ensino superior do País. O grupo PET Comunidades Indígenas “visa contribuir para uma educação superior diferenciada, intercultural e com qualidade, a partir de atividades de ensino, pesquisa e extensão envolvendo estudantes indígenas”.

II. UNEAL-Universidade Estadual do Alagoas³⁴⁹

Os dados referentes ao curso da UNEAL foram vasculhados em seu site com dados fragmentados em notícias, editais entre outros. Realizei uma composição juntando as partes de um quebra-cabeças para compor um quadro geral desta Licenciatura Indígena.

O Programa de Licenciatura Intercultural Indígena – PROLIND/UNEAL, foi firmado entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e a Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Em Alagoas, o **curso de Licenciatura Intercultural Indígena** possui validade nacional, ofertado pela Universidade Estadual de Alagoas (**CLIND-AL**), no Campus III da UNEAL, em Palmeira dos Índios, desde 2010.

As etnias atendidas pelo programa são: Xucuru-Kariri, de Palmeira do Índios; Kariri-Xocó, de Porto Real do Colégio; Jiripancó, de Pariconha; Koiupanká, de Inhapi; Karapotó Plak-Ô, de São Sebastião; Tingui Botó, de Feira Grande e Wasse Cocal, de Joaquim Gomes. Foram 80 vagas para professores de “origem indígena” que não possuem curso de ensino superior. Os graduandos são divididos em quatro turmas cujas formações compreendem as áreas de Pedagogia, Ciências Biológicas, História e Letras.

Com relação a políticas de apoio, os “estudos cooperados” – assim denominados pelo curso – são pautados nos três pilares de sustentação do fazer acadêmico - o ensino, a pesquisa e a extensão. São estudos complementares que conciliam os conhecimentos adquiridos em sala de aula, os conhecimentos teóricos, com as experiências já vivenciadas pelos povos Indígenas.

³⁴⁹ <http://www.uneal.edu.br/campi/campus-iii-palmeira-dos-indios>

O campus Palmeira dos Índios, situa-se na terra dos Xucuru-Kariri, no Agreste alagoano, a 133 km da capital, Maceió. Atualmente, destaca-se por ser um pólo educacional da região, concentrando algumas Instituições de Ensino Superior, entre elas a Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

Existem, no âmbito da Uneal, dois editais voltados ao ensino superior para os indígenas. Um deles é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade, chamado de Pibid Diversidade, com objetivo de aperfeiçoar a formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. Outro projeto envolve a formação indígena por meio do edital lançado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC, com a finalidade de garantir a oferta de educação escolar indígena nas comunidades³⁵⁰.

III. UFAM-Universidade Federal do Amazonas³⁵¹

As informações da UFAM foram encontradas no PPP do curso, que foi atualizado em 2012, cedido por email por uma professora³⁵². Por meio do Projeto Político Pedagógico atualizado podemos acessar as informações de modo mais preciso e completo como podemos notar abaixo. Já na página da UFAM não foi possível acessar informações precisas, apenas algumas notícias e editais dos cursos de licenciatura indígena.

O Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, vinculado à Faculdade de Educação/FACED, foi implantado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em 2008, com 60 alunos do povo Mura, no Município de Autazes/AM.

Em 2011, houve a implantação de duas novas Turmas: uma com 47 alunos do povo Munduruku, no Município de Borba/AM, e outra com o povo Sateré-Mawé, no Município de Maués/AM, com 56 alunos³⁵³. Para dar conta da ampliação da oferta de novas Turmas, conforme demandas apresentadas por outros povos indígenas da região,

³⁵⁰ <http://www.uneal.edu.br/sala-de-imprensa/noticias/formacao-superior-indigena-ganha-destaque-em-alagoas/?searchterm=licenciatura%20indigena>

³⁵¹ <http://portal.ufam.edu.br/>

³⁵² Agradeço a Fabiana (docente do curso na UFAM e convidada a ministrar uma disciplina na UFSC) por gentilmente ceder o PPP deste curso.

³⁵³ Os dados do MEC diferem um pouco, apontando 55 Mura e 48 Munduruku.

uma Resolução³⁵⁴ alterou o nome do Curso, inicialmente “*Formação de Professores Indígenas Mura*”, para “*Formação de Professores Indígenas*”.

A elaboração do projeto inicial (para atender a turma Mura, iniciada em 2008) – sofreu adequações (para atender as turmas Sateré-Mawé e Munduruku, iniciadas em 2011).

A construção do Projeto Político-Pedagógico do curso visou uma ação específica de ensino, discutido com as lideranças e comunidades destes povos nos Fóruns³⁵⁵, buscando as adequações necessárias³⁵⁶.

A definição de uma política linguística – problematizando a questão do ensino da Língua Portuguesa e das Línguas de cada povo indígena – sempre respeitando a situação sócio-linguística de cada povo é um ponto em destaque no projeto. Outro ponto em destaque no PPP do curso é a necessidade de assumir como possibilidade pedagógica o diálogo entre os diferentes saberes.

Cabe destacar que na atualidade, há a discussão em torno da possibilidade de criação do curso de Licenciatura em Educação Indígena Sateré Mawe. Ao acessar o site da UFAM em 2013³⁵⁷, li relatos de um encontro em dezembro de 2012, em Parintins, que reuniu lideranças tradicionais, representantes de organizações indígenas, do ICEI-Instituto Cooperação Econômica Internacional -Brasil e da UFAM para discutir a implantação da licenciatura em educação indígena – Sateré-Mawe. Além do relato do Encontro para a construção de uma licenciatura Sateré, havia na mesma página notícias sobre **o curso de Licenciatura**

³⁵⁴ 041/2009 (CEP/PROEG).

³⁵⁵ Os Fóruns caracterizam-se como espaços de participação ampla das comunidades indígenas envolvidas no Curso e representaram momentos de socialização das expectativas, de conhecimento da proposta e de debate e encaminhamentos no sentido de adequar a Matriz Curricular às necessidades e realidades (históricas e sócio-linguísticas) de cada povo indígena. Foram oportunizados pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - Prolind (Editais SECADI/MEC/SESu-FNDE).

³⁵⁶ As adequações referem-se, em especial, à realidade histórica de cada povo - com destaque à política linguística - e estão expressas na configuração das ementas das disciplinas.

³⁵⁷ <http://portal.ufam.edu.br/index.php/comunicacao/148-ufam-inicia-discussoes-para-a-implantacao-da-licenciatura-em-educacao-indigena-satere-mawe>

Intercultural em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da UFAM³⁵⁸. O curso é específico e destinado à formação em nível superior de professores de escolas indígenas. Oferecido desde 2010 pela UFAM, o curso é destinado a indígenas de três polos território-linguísticos: Baniwa, Tukano e Nheegatu, e está sob a responsabilidade do Conselho Universitário Consultivo e Deliberativo do Curso, composto pela [Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro \(FOIRN\)](#), pela UFAM, pela [Fundação Nacional do Índio \(FUNAI\)](#), pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de São Gabriel da Cachoeira, e pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do Amazonas, por representantes discentes das turmas Baniwa, Tukano e Nheegatu, coordenadores indígenas de cada turma, lideranças tradicionais e representantes docentes.

Em seminário na UFSC, em maio de 2013³⁵⁹, confirmamos – com a coordenadora de um dos cursos – que a UFAM sedia 2 cursos de licenciatura indígena atualmente, um deles sediado na FACED- Faculdade de Educação, e outro no ICHL- instituto de Ciência Humanas e Letras.

Em 2014, o curso de Licenciatura Indígena, Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável para as turmas Sateré-Mawé e Yanomami, ofertando 90 vagas. Para as turmas Satere-Mawé, cujas aulas serão ministradas em Parintins, estão sendo disponibilizadas 50 vagas, sendo 8, para a comunidade Waicurapa, 21 para Andirá e 21 para a comunidade Marau. Para a turma Yanomami, da cidade de São Gabriel da Cachoeira, estão sendo ofertadas 25 vagas para comunidade Maturacá, 7 vagas para as comunidades Maiá/Tamaquaré, 3 vagas para as comunidades Inambu/Nazaré, 3 para a comunidade Marauiá, Demini, com 1 vaga e Roraima, com 1 vaga, totalizando 40.³⁶⁰

³⁵⁸ Aparece na tabela do MEC, 2012, no item UFAM- *Rio Negro*, com início em 2010.

³⁵⁹ Seminário sobre Licenciaturas Indígenas em Universidades Federais: contextos e Perspectivas: 28 e 29 de maio, sediado na Universidade Federal de Santa Catarina.

³⁶⁰ <http://www.ufam.edu.br/index.php/2013-04-29-19-37-05/noticia/2212-selecionados-para-curso-em-licenciatura-indigena-devem-atentar-para-datas-das-provas-escrita-e-oral-dias-14-15-e-16>

IV. IFAM- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas³⁶¹

Na página do IFAM pude encontrar apenas notícias do curso, editais entre outros. Tendo como referência a tabela do MEC (2012), fui atrás das pistas para a composição de alguns dados gerais do curso.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena do IFAM é sediado no Campus São Gabriel da Cachoeira, sendo o primeiro curso de graduação ofertado fora de Manaus, com **habilitação em Física**. O edital do curso foi lançado em 2011, e de acordo com os dados subsequentes, as aulas tiveram início em janeiro de 2012, com duração de nove semestres em período integral. De acordo com o edital, as inscrições foram realizadas no Campus São Gabriel da Cachoeira, e as vagas foram destinadas a docentes indígenas em exercício ou egressos indígenas do Campus São Gabriel da Cachoeira. O procedimento para inscrição do candidato foi a comprovação de não possuir curso de graduação e apresentar os seguintes documentos: ficha de inscrição devidamente preenchida e sem rasuras; original e cópia do Certificado de Conclusão do Ensino Médio ou equivalente; e documento comprobatório de pertencer a uma das **etnias do Médio e Alto rio Negro**, expedido pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn).

A **Licenciatura Intercultural Indígena do IFAM** aponta como objetivo formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena, com enfoque intercultural, para lecionar nas escolas indígenas localizadas em aldeias e reservas indígenas em consonância com a realidade social e cultural específica de cada povo e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena. O curso faz parte do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

³⁶¹

<http://www.ifam.edu.br/portal/component/content/article/3-noticias-reitoria/1032-processo-seletivo-para-o-curso-de-licenciatura-intercultural->

V. UEA- Universidade do Estado do Amazonas³⁶²

O **Curso de Licenciatura Plena para Professores Indígenas da UEA** realizou vestibular em junho de 2006, com 850 índios inscritos, concorrendo a 250 vagas. Seu projeto foi construído a partir de uma parceria entre a UEA e a Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngües (OGPTB). Das 250 vagas, 230 foram destinadas ao povo Tikuna, e 20 vagas, para indígenas de outras etnias.

O curso foi iniciado em 2006, estruturado em módulos a serem realizados durante as férias escolares. Os estudantes matriculados nesta licenciatura concluíram sua habilitação em 2011³⁶³, sendo habilitados em três terminalidades, sendo: Estudo de Linguagem; Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Humanas.

De acordo com dados do site da UEA, o curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões visava atender à necessidade de profissionais capacitados e habilitados para o exercício da docência nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio em escolas indígenas. Participaram 250 alunos das etnias Tikuna, Cocama, Caixana, Cambeba e Vitota.

O curso foi ministrado por professores da UEA e da Organização Geral dos Professores Tikunas Bilíngües (OGPTB). Além de palestras proferidas por professores convidados e lideranças indígenas, oficinas pedagógicas no Centro de Estudos Superiores da UEA em Tabatinga e apresentações culturais, os alunos tiveram aulas de História, Geografia, Políticas e Organização da Educação Básica Indígenas, Língua Portuguesa, Língua Tikuna, Língua Cocama, Direito Indígena, Biologia e Física.

As disciplinas foram ministradas enfocando as temáticas de Ecologia/ecossistema, preservação ambiental, reflorestamento, desmatamento, extrativismo, exploração de madeira de lei, a importância das árvores e a fauna e flora. A biopirataria da fauna e da flora, manejo florestal, recursos naturais, piscicultura, agricultura, pecuária, ecoturismo, urbanização, industrialização, comercialização, reciclagem do lixo e a poluição de rios e igarapés também foram temas abordados. Outros assuntos fizeram parte da formação dos acadêmicos indígenas, tais como: território indígena e não-indígena, a demarcação das terras e de novas Terras Tikunas, a preservação da Terra demarcada,

³⁶² <http://www2.uea.edu.br>.

³⁶³ De acordo com tabela do MEC, 2012.

invasões de terras/fiscalização, preservação dos recursos hídricos e dos lagos, proteção de animas em extinção e fenômenos naturais como a piracema, cheias e vazantes. Além destes, a habitação, aldeias, organização social, mapa da comunidade indígena (escala e localização), tipos de solos, geografia indígena, relevo, aquecimento global e o efeito estufa foram temas enfocados³⁶⁴.

VI. UNIFAP- Universidade Federal do Amapá³⁶⁵

Na página da UNIFAP há uma janela denominada *Licenciatura Indígena*, todavia ao entrar, não há quaisquer dados sobre o curso. Encontrei uma breve síntese no blog já citado anteriormente³⁶⁶ onde consta que a UNIFAP oferece o Curso de **Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena** destinado à formação em nível superior de *professores de escolas indígenas desde 2009*, selecionado no Eixo 2 (apoio de cursos já criados) do [Edital de 2008](#), do [Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas \(PROLIND\)](#).

Os povos indígenas [Wajãpi](#), [Galibi-Marworno](#), Galibi-Kalinã, Apalai, [Tiriyó](#) e [Karipuna](#) são os beneficiados pelo curso³⁶⁷. No Processo seletivo consta a validade para o ingresso no Curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena, específico para os indígenas do Estado do Amapá e Norte do Pará, com oferecimento de 30 (trinta) vagas.

Em algumas notícias sobre o curso divulgadas na internet³⁶⁸, encontrei dados sobre o curso de formação superior de professores

³⁶⁴ <http://www2.uea.edu.br/noticia.php?notId=14015>.

³⁶⁵ <http://www2.unifap.br/indigena/?all=1>.

³⁶⁶ <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com>.

³⁶⁷ A Universidade Federal do Amapá e o Colegiado de Educação Escolar Indígena/UNIFAP, através do Departamento de Processos Seletivos e Concursos, no uso de suas atribuições, considerando a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos; 44 inciso II, 51 e 78, bem como a Resolução Nº 003 de 10 de novembro de 1999 em seus Art. 6º e 7º do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Ensino de Graduação e ainda o que consta na Resolução N.º 021/06 do CONSU, de 11/09/2006 que aprova o projeto do Curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena, torna pública a realização de Processo para selecionar candidatos ao provimento das vagas do Curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena da UNIFAP.

³⁶⁸ http://www.amapadigital.net/noticia_view.php?ID=7489

indígenas, que funciona no município de Oiapoque desde 2007, e atenderia aos povos Palikur, Galibi Kalina, Galibi Marworno, Wajãpi, Karipuna, Wayana, Apalai, Tiriyo e Kaxuyana. Esse curso tem como objetivo formar professores indígenas para trabalharem em suas respectivas aldeias nos cursos de ensino fundamental e médio. São formados especialistas nas áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos.

Na primeira turma (2007 – 2011) foram formados 23 alunos das etnias: Palikur, Galibi Kalina, Galibi Marworno, Wajãpi, Karipuna, Wayana, Apalai, Tiriyo e Kaxuyana. A segunda turma está atrasada, (2008 – 2012), com previsão de habilitar professores: Palikur, Galibi Kalina, Galibi Marworno, Wajãpi, Karipuna, Wayana, Apalai. Já a terceira turma (2009 – 2013), finaliza o curso este ano (2013), com as etnias: Palikur, Galibi Kalina, Galibi Marworno, Karipuna. As turmas em formação são (2010 – 2014): Palikur, Galibi Kalina, Galibi Marworno, Karipuna; Turma (2011–2015): Galibi Kalina, Galibi Marworno, Wajãpi, Karipuna, Wayana, Aparai; Turma (2012– 2016): Palikur, Galibi Kalina, Galibi Marworno, Wajãpi, Karipuna Wayana, Aparai, Galibi Kalina.

O curso tem vestibular específico todos os anos³⁶⁹. As turmas 2007 a 2009 receberam recursos esporádicos da FUNAI e SEED. Para a turma 2010, foram utilizados recursos do PROLIND, por um semestre, que cobriram gastos com hospedagem e alimentação. As turmas 2009, 2010, 2011 e 2012, receberam as seguintes bolsas: alimentação, moradia, transporte e xerox, oriundos do PNAES. São em média sessenta (60) alunos beneficiados pelas bolsas PIBID, e quatro (4) do PET – programa especial de treinamento.

VII. UNEB- Universidade Estadual da Bahia³⁷⁰

Na página da UNEB, o curso de Licenciatura Indígena aparece como um programa especial de graduação, e ao entrar na janela não há nenhum tipo de link para o curso. As informações foram obtidas por meio de notícias na web e como referência, um artigo de dois coordenadores do curso de Licenciatura Indígena – Guimarães (2008) e Messenger (2013),

³⁶⁹ O campus Binacional, localizado na cidade de Oiapoque/AM vai sediar também outros cursos: Ver blog: <http://www2.unifap.br/oiapoque/>.

³⁷⁰ <http://www.uneb.br/prograd/programas-especiais-de-graduacao/>.

sendo que este último foi gentilmente cedido pelo autor, mas ainda não publicado.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) oferece desde 2009, o Curso de **Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena LICEEI**, selecionado no Eixo I (implementação de novos cursos), [Edital de 2008](#), do PROLIND. As 108 vagas do LICEEI são voltadas para indígenas de comunidades do Estado baiano – sobretudo para aqueles que atuaram como educadores ou gestores de escolas indígenas no ano de 2008. As vagas residuais puderam ser preenchidas por candidatos que não atuavam em educação escolar indígena.

Segundo o [edital do processo seletivo](#), os candidatos deveriam possuir ensino médio completo ou equivalente. O curso está vinculado aos departamentos de Educação (DEDC) do Campus VIII (Paulo Afonso) e do Campus X (Teixeira de Freitas) da UNEB, de modo a agregar as etnias regionalmente. A graduação ocorre em regime modular, no turno diurno, ao longo de quatro anos. A universidade disponibiliza 54 vagas para cada departamento. São atendidos 108 indígenas por semestre, sendo 54 por pólo - municípios de Paulo Afonso e Teixeira de Freitas, com participação de 11 etnias.

O projeto da Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena foi desenvolvido nos últimos cinco anos pela UNEB, com a participação de comunidades e associações indígenas e indigenistas (Associação Nacional de Ação Indigenista - ANAÍ-BA), da Bahia e órgãos públicos parceiros.

O movimento dos professores indígenas (que veio a se constituir no Fórum de Educação Indígena) passa a reivindicar em vários *campi* da UNEB a criação de cursos específicos ou a reserva de vagas em programas de formação de professores em serviço, a exemplo da rede UNEB 2000³⁷¹.

Em 2008, a UNEB foi uma das cinco universidades estaduais no Brasil que receberam financiamento pelo edital do ProLind³⁷².

³⁷¹ Este programa teve ampla atuação no interior do Estado no processo de formação de professores em serviço de redes municipais, visando atender a demanda por qualificação inicial universitária preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Messenger, 2013).

³⁷² http://www.portalanterior.uneb.br/exibe_noticia.jsp?pubid=3494.

VIII. IFET-BA -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia³⁷³

No site da Instituição encontrei apenas notícias sobre concursos e editais para contratação de professores temporários para atuação na Licenciatura Intercultural Indígena. A partir destas notícias compus uma síntese do curso denominado **LINTER – Licenciatura Intercultural**, sediada no campus da cidade de Porto Seguro.

A instituição desenvolve com recurso do **PROLIND**, o curso (**LINTER**), dirigido a professores indígenas de três povos residentes na região vizinha ao município. O curso teve início no ano de 2010, oferecendo oitenta (80) vagas de Licenciatura para etnias indígenas de da capital e municípios vizinhos, de acordo com edital. O IFBA³⁷⁴ divulgou o edital do Processo Seletivo para vagas destinadas a docentes indígenas em exercício, egressos do magistério indígena, gestores e técnicos de escolas indígenas, além de índios que concluíram o Ensino Médio. Inicialmente foram convidadas etnias *Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambá*, **mas o curso foi aberto à indígena de todas as etnias**, por meio de comprovação através de documento da FUNAI e atestado do cacique de aldeia a qual pertence.

O curso tem duração de quatro (4) anos e é dividido em ciclos com estudo de conhecimentos indígenas e profissional, com disciplinas de línguas indígenas, de acordo com a etnia.

IX. UECE- Universidade Estadual do Ceará³⁷⁵

A **Universidade Estadual do Ceará (UECE)** oferece desde 2010, o **Curso de Licenciatura Intercultural Indígena** destinado à formação em nível superior de *professores de escolas indígenas*, aprovado no **edital de 2008** do **PROLIND**³⁷⁶. A seleção para ingresso dos

³⁷³ <http://www.portal.ifba.edu.br/noticias/ifba-divulga-edital-da-licenciatura-intercultural-indigena.html>.

³⁷⁴ A partir da Resolução Interna nº 10/06, o IFBA/IFET-BA passou a reservar 50% das vagas de seu curso para alunos vindos de segmentos historicamente excluídos e, dentre essas vagas, 5% para estudantes indígenas.

³⁷⁵ <http://www.uece.br>.

³⁷⁶ Convênio N. 74.2010/2008, com extrato publicado na Seção 3, página 32, do Diário Oficial da União, de 02/01/2009, celebrado entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e a Fundação Universidade Estadual do

acadêmicos indígenas no curso foi destinada exclusivamente a **candidatos que pertenciam à etnia ou comunidade indígena localizada no Estado do Ceará** (Anacé, jenipapo, kanindé, Kalabaça, Kariri, Pitaguary, Potiguara, Tabajara, Tapeba, Tremembé³⁷⁷), que tivessem concluído o Ensino Médio ou equivalente. Além disso, os candidatos deveriam preencher um dos requisitos: ser professor indígena desenvolvendo atividades de docência em escola indígena; ser professor indígena participante de organização indígena do Estado do Ceará; ser diretor ou gestor de escola ou pólo escolar indígena; ser supervisor ou coordenador de escola ou pólo escolar indígena; Ser secretário de escola ou pólo escolar indígena; ser participante de organização indígena localizada no Ceará. Foram oferecidas 120 (cento e vinte) vagas distribuídas em 3 (três) turmas, cada uma delas com 40 (quarenta) alunos.

As aulas do Curso são ministradas em Fortaleza, em regimes *Intensivo* – nos meses de janeiro e julho, de segunda a sexta-feira, nos turnos da manhã e da tarde; *Parcial* – em um final de semana de cada mês, excetuando-se janeiro e julho, na sexta-feira, no turno da noite e no sábado nos turnos da manhã e da tarde. O Curso, com carga horária de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, tem duração de quatro (4) anos. Concluído os dois primeiros anos do Curso, os alunos terão que fazer opção por uma das seguintes áreas: Ciências Sociais; Artes, Linguagens e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática.

X. UFC- Universidade Federal do Ceará³⁷⁸

Na página da Universidade Federal do Ceará foram encontradas algumas notícias sobre o curso de Licenciatura Indígena, mas também não aparece entre os cursos de graduação. A iniciativa foi do Povo Tremembé, em parceria com a UFC, a partir do ano de 2006, tendo sido

Ceará – FUNECE, visando conceder apoio financeiro com a finalidade de viabilizar cursos de Licenciatura Específica para formar professores indígenas; Resolução N. 3.114/2008, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UECE (CEPE) – Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Indígena vinculado ao Centro de Educação (CED); Resolução N. 684/2009, do Conselho Universitário da UECE (CONSU) – Cria o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena: Formação de Professores (Fonte: <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com>).

³⁷⁷ <http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>

³⁷⁸ <http://www.ufc.br/ensino/cursos-de-graduacao>.

aprovado e recebido recursos do Ministério da Educação - MEC desde 2008, através do Prolind, sendo o primeiro curso da UFC, específico para indígenas. No total, 36 professores indígenas concluíram o curso de graduação, na modalidade Licenciatura Intercultural.

O **Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS)** realizou a última etapa de aulas em 2011, com a disciplina: "*Torém: Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé*", ministrada pelo Cacique João Venança, na Praia de Almofala, no município de Itarema. Com o final das aulas e entrega dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs) por parte dos alunos, o MITS forma a primeira turma de professores indígenas da Região Nordeste com graduação superior³⁷⁹, sendo um dos pioneiros do País. Outra inovação do MITS, é que as atividades acadêmicas foram realizadas integralmente no ambiente da aldeia, em etapas mensais, itinerantes, que se revezavam entre as comunidades de Tremembé. Dessa forma, lideranças, pais, mães, jovens e crianças indígenas puderam participar de momentos do curso, com livre acesso às aulas ministradas.

Com uma carga horária total de 4.000 horas-aula, o MITS apresentou uma matriz curricular específica e intercultural, que conjugava os saberes próprios da tradição Tremembé. Entre os docentes que ministraram aulas – vindos de diversos lugares do país – estavam professores da etnia Tremembé, que segundo os dados, trouxeram uma contribuição fundamental à formação dos cursistas. Esses professores repassaram aspectos relacionados aos saberes tradicionais Tremembé, previstos em diversas disciplinas específicas da matriz curricular do Curso.

A Universidade Federal do Ceará tem ainda, participação ativa no curso de **Magistério Indígena Superior Intercultural dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (Misi-Pitakaja)**, que começou em janeiro de 2010. É o segundo *curso específico* destinado à formação em nível superior de *professores de escolas indígenas* oferecido pela [Universidade Federal do Ceará \(UFC\)](#), onde *toda a formação ocorre dentro do ambiente das aldeias*. No currículo do curso, além das matérias do currículo regular da formação

³⁷⁹ Em fevereiro de 2013, a UFC noticiou a colação de grau de 36 índios da etnia Tremembé de Almofala em Fortaleza vinculados ao curso de “Magistério pé no chão”.

pedagógica docente, os futuros professores terão, ainda, disciplinas específicas da cultura indígena³⁸⁰.

O projeto tem coordenação ampliada, com participação de lideranças indígenas, representantes de conselhos e secretarias de Educação, prefeituras e faculdades parceiras. O curso faz parte do Programa de Formação Superior e Apoio a Licenciaturas Indígenas (Prolind) do Ministério da Educação. O objetivo geral é a formação e qualificação de 80 professores em nível superior para gestão e ensino na Educação Básica das escolas **Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé**, no segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Faz parte também do projeto a capacitação política, para atuarem como agentes interculturais na promoção dos projetos de sua comunidade.

XI. UFG – Universidade Federal de Goiás e UFT – Universidade Federal de Tocantins³⁸¹

Ao entrar na página da UFG não encontrei dados sobre a Licenciatura Indígena nos cursos de graduação, mas ao colocar *in box*, a procura no site com a palavra chave “licenciatura indígena”, fui direcionada para uma página específica onde podem ser acessadas todas as informações do curso.

A **Licenciatura Intercultural Indígena** da UFG aplicou o seu primeiro vestibular em setembro de 2006. A primeira turma contou com 60 indígenas dos Estados de Goiás e Tocantins pertencentes aos povos **Carajá, Apinajé, Javaé, Xerente, Guarani e Timbira**, que habitam a região do Araguaia, sendo 11 provenientes do Estado de Goiás e 49, do Tocantins.

O curso foi organizado pelo Departamento de Letras da UFG, sendo desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Tocantins (UFTO) e com o apoio financeiro das secretarias de Educação dos dois Estados e da FUNAI. Esta licenciatura foi configurada em cinco anos (**janeiro de 2007 a 2011**), sendo dividida em módulos oferecidos na sede da universidade em Goiânia (GO), nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, bem como nas aldeias.

³⁸⁰ <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com>

³⁸¹ <http://intercultural.letras.ufg.br/pages/21070>

Em uma troca de experiências entre universidades em 2012³⁸², a professora Joana Aparecida Fernandes da Silva (UFG) compôs um retrato do curso de Licenciatura Intercultural e nos mostrou fotografias da formatura dos acadêmicos indígenas que tiveram a defesa de TCC realizada nas aldeias indígenas. A experiência merece destaque, principalmente por levar em conta os anseios indígenas no que tange ao incentivo às línguas indígenas, as defesas nas aldeias junto aos familiares, aos estágios que apontam uma conexão entre os acadêmicos indígenas e suas respectivas comunidades a partir de projetos de intervenção. Algumas turmas já se formaram, outras estão atualmente em formação: (2007-2011), (2008-2012), (2009-2013), (2010-2014), (2011-2015) e (2012-2016).

XII. UFMG-Universidade Federal de Minas Gerais³⁸³

Para a descrição das informações sobre as licenciaturas Interculturais da UFMG, utilizei o site referência³⁸⁴, e também o trabalho que relata a experiência da UFMG, no primeiro curso superior ofertado para grupos indígenas (Alvarez Leite, 2008). Além disso, na página da UFMG, ao colocar no local de busca *in box* “licenciatura indígena” surpreendi-me com a rapidez com que tive acesso a todas as informações. Além do detalhamento, as informações são atuais e fornecem subsídios para pesquisa e para troca de experiências entre outras instituições.

O curso de “**Formação Intercultural de Professores – Licenciatura Indígena**”, foi sediado pela Faculdade de Educação da UFMG, e mantido com recursos do Prolind. Teve início em 2006, e formou 142 professores indígenas pertencentes a oito etnias: **Xacriabá, Maxacali, Pataxó, Krenak, Caxixó, Xukuru-kariri, Arannã, Pankararu**. Este curso habilitou nas áreas de Línguas Artes e Literatura; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Sociais e Humanidades, sendo que Educação e Pedagogia indígena fizeram parte de todos os percursos, tanto Fundamental quanto Médio.

³⁸² Seminário “Universidade e Educação Superior Indígena: Desafios para uma inclusão de qualidade e construção de um espaço intercultural de produção e trocas de saberes”, ocorrido na UFSC, dez/2012.

³⁸³

<https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/LICENCIATURA%20INTERCULTURAL%20INDIGENA.pdf>

³⁸⁴ <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com>

O curso foi oferecido para professores indígenas que estavam no exercício do Magistério nas aldeias, composto por etapas intensivas na universidade, no período de férias e recesso escolar, e etapas intermediárias nas comunidades, março à junho e agosto à setembro, com duração de 5 anos.

O curso, composto por uma coordenação Geral Colegiada com representante indígena, utilizou como critério de seleção o *Memorial* – onde os estudantes relatam suas experiências educacionais, atividade de leitura e escrita. Além disso, foi solicitada uma carta de anuência da comunidade indígena e realização de entrevista com o candidato (a).

A formação foi composta pela Prática de Ensino; Estágios Supervisionados; Projetos de Pesquisa, produção de Material didático, constituída por três eixos temáticos: Realidade Sócio-Ambiental; Escola Indígena e seus Sujeitos; e Múltiplas Linguagens. Além disso, os acadêmicos participavam em laboratórios interculturais, núcleos de pesquisa e extensão da UFMG; em oficinas e atividades culturais dentro e fora da instituição.

As avaliações no curso foram realizadas no final de cada módulo das etapas: a equipe de professores propõe um único trabalho em conjunto, com auto-avaliação partindo de um roteiro: cada aluno constrói um portfólio com a memória de seu processo de formação, relatórios semestrais de prática de ensino, memorial coletivo, TCC, seminários semestrais de avaliação do curso e reuniões com as comunidades indígenas.

Em 2009, tem início um novo curso que se baseia na experiência anterior da Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) – *curso específico* destinado à formação em nível superior de *professores de escolas indígenas*, que visa habilitar educadores indígenas de Minas Gerais para atuar como professores de ensino fundamental e médio em suas respectivas comunidades.

O curso abrange áreas como a educação, produção cultural, edição e pesquisa, sendo oferecidas 35 vagas, com entrada única anual e duração de cinco anos. A criação do curso deu-se após a adesão da UFMG ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades, Reuni – programa do governo federal lançado no ano passado. As aulas são ministradas na Faculdade de Educação (FaE), no campus Pampulha, utilizando os laboratórios interculturais já existentes e mantidos por grupos de pesquisa nas áreas de arqueologia, etnomusicologia, fonética, tradução e letras.

Os acadêmicos indígenas têm aulas de filosofia, pedagogia, história, geografia, ecologia e tecnologias da memória, dentre outras. As atividades são divididas em módulos programáticos, enfocando diferentes aspectos da vida indígena, como a arte, pintura corporal, artesanato, produção audiovisual e música. Além das aulas presenciais, a estrutura curricular exige que parte da graduação aconteça no campo, nas próprias comunidades dos estudantes.

O profissional poderá atuar como professor em escolas indígenas; em escolas que ofereçam espaço para uma educação intercultural; em universidades e institutos de pesquisa na realização de estudos sobre educação; como agente cultural, editor, tradutor ou representante político do povo indígena.

A metodologia de ensino é feita a partir do projeto de vida da comunidade. As aulas enfocam, por exemplo, o espaço familiar da aldeia, a percepção do território, do ambiente, os conhecimentos dos mais velhos, a cultura, a terra e a memória dos ancestrais. O curso está em andamento com as turmas: (2009-2013), (2010-2014), (2011-2015) e (2012-2016).

XIII. UFCG- Universidade Federal de Campina Grande

Os dados aqui obtidos são provenientes do Projeto Político Pedagógico do curso acessados no site referência. Este **Curso de Licenciatura em Educação Indígena** resulta do Grupo de Trabalho formado pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e pela **Organização de Professores Indígenas Potiguara**³⁸⁵ – OPIP.

Em 2005, o Plano de Trabalho “Projeto de Criação de Curso de Licenciatura para Professores Indígenas” foi aprovado³⁸⁶. Em 2006, foram realizados Seminários para a troca de experiências: “*O Centro de Humanidades e a Educação Superior Indígena*”, tendo como objetivo ampliar e aprofundar o debate sobre a criação do Curso de Licenciatura

³⁸⁵ Atualmente, o povo Potiguara é o único povo indígena oficialmente reconhecido no Estado da Paraíba. Sua população é superior a 10.000 indivíduos, sendo uma das maiores do Brasil e a maior do Nordeste. Estão distribuídos em 26 aldeias e nas áreas urbanas dos municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto. Processos migratórios também levaram contingentes significativos dos Potiguara a habitarem cidades como Mamanguape, João Pessoa e mesmo o Rio de Janeiro (Fonte: UFCG/CH/UACS - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Indígena, 2007).

³⁸⁶ Portaria Nº 83, de 8 de novembro, de 2005.

para Professores Indígenas com a comunidade universitária do CH; e o “*Seminário Educação Superior Indígena na Paraíba: Panorama e Perspectivas*”, com o objetivo de avaliar a atual conjuntura da educação superior indígena no país, no sentido de traçar perspectivas e metas para a implantação de cursos de formação superior para professores indígenas no Nordeste. Um dos resultados desse Seminário foi a decisão pela denominação do Curso como “**Licenciatura em Educação Indígena**”, que teve início em 2009, com o objetivo de formar **professores Indígenas Potiguara**.

As áreas de concentração são Ciências Exatas, Ciências da Natureza, Artes, Língua e Literatura e Ciências Humanas.

XIV. UFGD/ UCDB – Universidade da Grande Dourados/ Universidade Católica Dom Bosco-Mato Grosso do Sul³⁸⁷ e UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul³⁸⁸

Nos dados fornecidos pelo MEC (2012) consta apenas o nome da UFGD e UFMS, por serem estas financiadas pelo Prolind. Todavia, ressaltamos que o curso de **Licenciatura Indígena no Contexto dos Guarani e Kaiowá - Projeto Tekó Arandu**, formalizado em 2006, foi desenvolvido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) juntamente com a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e parcerias³⁸⁹. O curso contou com apoio pedagógico, político, financeiro e logístico de todos os parceiros envolvidos, e já formou a primeira turma.

A proposta do curso veio sendo discutida há dois anos, com efetiva participação dos índios Guarani e Kaiowá e buscou suprir uma demanda de profissionais da educação, preparados em uma pedagogia específica, bilíngüe e intercultural, para atuarem no Ensino Médio das escolas indígenas. O curso foi direcionado aos professores **Guarani e Kaiowá**, com 60 estudantes matriculados. A carga horária foi dividida em aulas presenciais na universidade e intermediárias nas localidades indígenas.

Esta ação emergiu da reivindicação do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá³⁹⁰, cuja organização reúne, desde 1991,

³⁸⁷ <http://www.ufgd.edu.br/faed/licenciatura-indigena>.

³⁸⁸ <http://www.sien.ufms.br/cursos/grade/0459>.

³⁸⁹ Secretaria de Estado de Educação de MS (SED), Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) em cuja jurisdição se encontram comunidades Guarani e Kaiowá (Amambaí, Antonio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Douradina, Dourados, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna Caarapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porá, Sete Quedas e Tacuru), Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá.

³⁹⁰ O Curso é uma ação específica por estar voltada, particularmente, para os Guarani e Kaiowá, conforme a Resolução CEB/CNE nº 3/99 a qual define critérios para a formação dos professores indígenas, que deverá ser “específica” e orientada pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais” (art.6º). Este Curso tem como objetivo habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura, para o atendimento à Educação Escolar Indígena, conforme preconiza a Lei, nos níveis do Ensino Fundamental e Médio, nas modalidades da Educação Básica, especialmente nas escolas de suas comunidades, tanto na docência como na gestão escolar (Projeto Pedagógico, 2010).

esta categoria de profissionais indígenas para discutir e encaminhar questões de educação escolar, entre outros assuntos do interesse de suas comunidades. A maioria deles são alunos egressos da primeira turma do curso Normal em Nível Médio - Projeto *Ára Verá*.

A primeira ação a favor da criação de um curso de formação superior específica para professores indígenas emergiu em 2002, da iniciativa do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá – instituição indígena que encaminha questões de educação escolar indígena – e da primeira turma do Curso Normal em Nível Médio “Formação de Professores Guarani e Kaiowá – *Ára Verá*” – *espaço/tempo iluminado*, realizado pela SED/MS e pelas comunidades desta etnia.

Muitos profissionais da área da Educação do Estado/MS, Universidades (UFMS, UCDB, UEMS, UFRR, UFMT), Secretarias Municipais de Educação do Estado, FUNAI, MEC e políticos locais, juntamente com os professores Guarani e Kaiowá, participaram da elaboração da proposta e dos entendimentos para a criação do “Curso de Licenciatura Indígena”. Houve tentativas de iniciar o curso na UEMS, sem sucesso. Em 2005, a UFGD recebeu do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul e dos demais parceiros, a minuta do projeto pedagógico do curso.

O Curso ofereceu Licenciatura Plena em Educação Intercultural, com habilitações em quatro áreas de conhecimento: Ciências Sociais, ou Linguagens, ou Matemática ou em Ciências da Natureza. Está composto por dois Blocos: Bloco I, também denominado Núcleo Comum (de um ano e meio), com um currículo único para todos os acadêmicos; e Bloco II também denominado Núcleo Específico (de dois anos e meio). Está organizado em quatro grandes áreas de formação especializada: Educação Intercultural e Ciências Sociais; Educação Intercultural e Linguagens; Educação Intercultural e Matemática; Educação Intercultural e Ciências da Natureza.

Os elementos didático-pedagógicos são saúde, sustentabilidade, produção de alimentos, retomada de seus territórios, relação com os mercados locais e regionais, a questão da violência, desnutrição, assalariamento compulsório nas usinas, entre outros. Sendo realizado em dois tempos: Tempo Universidade (TU) e Tempo Intermediário (TI).

Em 2007, as outras sete etnias do Estado, (**Atikum, Camba, Guató, Kadiwéu, Kiquináu, Ofaié e Terena**) passam a tomar parte no Curso de Formação de Professores Indígenas “**Povos do Pantanal**”, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação. Está em tramitação, conforme dito anteriormente, a Licenciatura “Povos do

pantanal”, para as demais etnias do Estado, com apoio do Governo Federal, através do MEC/PROLIND. Em 2012, no site da UFMS, podemos observar que o curso Povos do Pantanal está em andamento, no campus Aquidauana.

Com relação à permanência dos estudantes, vale destacar a experiência do Programa Rede de Saberes³⁹¹ 2008/2010, uma *ação afirmativa* realizada por quatro universidades do estado Mato Grosso do Sul: a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), conta com a participação das Universidades Federais, de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campus de Aquidauana), e da Grande Dourados (UFGD). Outras IES do estado de Mato Grosso do Sul, têm a oportunidade de ter seus acadêmicos indígenas inseridos em todas as atividades realizadas pelo *Rede de Saberes*³⁹². Tem como objetivo apoiar em especial a *permanência* na educação superior de estudantes indígenas da região. Inicialmente realizado pela UCDB e pela UEMS, a partir do repasse de recursos da **Fundação Ford** feito pelo **Projeto Trilhas de Conhecimentos** entre 2004-2007, o programa passou a beneficiar também estudantes da UFGD e da UFMS, a partir de 2008.

O responsável pela coordenação geral do programa era o historiador Antônio Brand, professor da UCDB. Dentre as ações desenvolvidas pelo programa para apoiar a trajetória dos estudantes indígenas, podem ser listadas a realização de levantamentos sobre a situação e sobre as demandas dos estudantes indígenas do MS, a capacitação de docentes, funcionários e estudantes das universidades participantes acerca de questões envolvendo a situação dos povos

³⁹¹ <http://www.rededesaberes.neppi.org>.

³⁹² O Estado de Mato Grosso do Sul possui uma das mais significativas populações indígenas do país, cerca de 60 mil pessoas. Sua realidade apresenta duas características relevantes: a perda territorial e correspondente confinamento em terras indígenas reduzidas, com os recursos naturais profundamente comprometidos e a intensa inserção no entorno regional, com ênfase nos espaços urbanos. Nesse contexto, essas populações vêm buscando de forma crescente, o acesso ao ensino escolar básico e mais recentemente às universidades, como novos espaços de relevância estratégica na busca por maior autonomia. Ao redor de 500 alunos estão, atualmente, cursando o 3º grau na UCDB, UEMS, UFGD e UFMS, campus de Aquidauana estão sendo potencialmente beneficiados pelo Programa Rede de Saberes.

indígenas no Brasil, criação de laboratórios de informática na UEMS e na UCDB, para uso dos acadêmicos beneficiados pelo programa.

No âmbito da UCDB, foram realizadas outras importantes ações específicas, como a criação do site do programa, o incremento de materiais ao centro de documentação *Teko Arandu*, e o financiamento de projetos de pesquisa e extensão destinados a [produção acadêmica de estudantes indígenas](#)³⁹³.

XV. UNEMAT- Universidade Estadual de Mato Grosso³⁹⁴

As informações foram organizadas utilizando os dados de Weber (2007), do artigo de Elias e Silva (2008) e do Projeto Político Pedagógico do curso, disponibilizado no site referência. De acordo com estes trabalhos podemos destacar informações quantitativas e qualitativas sobre a UNEMAT, que desde junho de 2006 já certificou 180 estudantes na primeira turma do Projeto de Formação de Professores Indígenas – o 3º Grau Indígena.

Os egressos em 2006, oriundos da primeira turma, que iniciou os cursos em 2001, estão atuando como professores nas escolas indígenas de suas comunidades. Destes, cerca de 70 foram aprovados em concursos da SEDUC/MT, tornando-se professores indígenas efetivos, os demais atuam como professores interinos.

A experiência da licenciatura indígena na UNEMAT foi considerada um exemplo de política de ação afirmativa pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), durante a Conferência realizada em 2003, no México.

Já em 2007, considerando a necessidade de institucionalização das ações desenvolvidas, 3º Grau Indígena foi transformado no **Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI)**. Em 2009 houve a conclusão da segunda turma, que conta com 97 estudantes.

³⁹³ <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/rede-de-saberes/>.

³⁹⁴ Possui 44 cursos regulares de graduação, além de Cursos Modulares, Ensino a Distância, Licenciaturas Indígenas, Licenciaturas Plenas Parceladas e Turmas Especiais, que atendem cerca de 15.000 alunos, entre eles indígenas, migrantes, negros, assentados, entre outros, residentes em grande parte dos municípios mato-grossenses (Fonte: <http://indigena.unemat.br>).

O curso está estruturado em cinco anos, com uma carga horária de 3.570 horas, distribuídas em dez etapas de estudos presenciais (1.900 horas), ensino e pesquisa (1.250 horas), e estágios supervisionados (420 horas). Na **1ª Turma (2001-2006)** foram oferecidas 200 vagas, sendo 180 para o Estado de Mato Grosso e 20 para outros estados; na **2ª Turma (2005-2009)** foram oferecidas 100 vagas para estudantes de Mato Grosso; a **3ª Turma (2008-2012)** foi constituída por 40 professores indígenas de Mato Grosso. O programa tem procurado ampliar a participação de docentes indígenas, inclusive com a participação de estudantes egressos da 1ª Turma nas atividades de docência.

Os cursos são desenvolvidos pelo Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI) da UNEMAT e parcerias³⁹⁵, criado em agosto de 2007 a partir do Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena. Tem como objetivo a execução dos Cursos de Licenciatura Plena e de Bacharelado com vistas à formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas nas comunidades indígenas; abertura de vagas nos cursos regulares de Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu; oferta de cursos de formação continuada e acompanhamento de acadêmicos indígenas nos cursos de graduação e administração do Museu Indígena.

O curso fornece habilitação em Licenciatura em Ciências Matemáticas e da Natureza; Licenciatura em Ciências Sociais; e Licenciatura em Línguas, Artes e Literaturas, com duração de cinco (5) anos. Os cursos estão estruturados em 10 Etapas de Estudos Presenciais, 10 Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa (Etapas Intermediárias), Estágio Curricular Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso. Nos primeiros três anos, denominados de Etapa

³⁹⁵ As parcerias para constituição do curso foram entre Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (SECITEC/MT), a FUNAI, a própria UNEMAT, a Prefeitura Municipal de Barra do Bugres e o MEC. Além do apoio recebido da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). Organização de Professores Indígenas de Mato Grosso (OPRIMT) e do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEI/MT). Cooperação Técnica: Organização de Professores Indígenas do Acre (OPIAC), a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) e a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). **Convênios:** UNICAMP, a USP, a UFRJ, a UFMG, a Universidade Federal de Roraima (UFRR), a UFGD, a UFMT, entre outras.

Básica, são estudados conteúdos pertencentes às três licenciaturas, com o objetivo de habilitar os estudantes indígenas a atuarem como professores em todas as disciplinas do Ensino Fundamental. Nos dois últimos anos, os estudantes optam por uma das licenciaturas e estudam conteúdos específicos da área, dando um aprofundamento necessário para atuarem nas disciplinas do Ensino Médio, pertencentes a sua área de formação.

As Etapas de Estudos Presenciais ocorrem nos períodos de férias e recessos escolares; as Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa: há atividades cooperadas entre docentes e estudantes nos períodos em que estes estão ministrando aulas nas escolas indígenas. A partir da II Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa, os estudantes desenvolvem atividades de Estágio nas escolas de suas aldeias. As Etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa são realizadas em pólos regionais, localizados em cidades ou comunidades indígenas próximas à residência dos estudantes, a fim de promover a aproximação entre a universidade e as comunidades indígenas.

O ingresso nos cursos se dá por meio de seleções (vestibulares) específicas e diferenciadas. Considerando que os cursos ofertados são para a formação de professores indígenas, os critérios de seleção buscam considerar aspectos relacionados à educação escolar indígena, tais como legislação, currículo, formação de professores, protagonismo indígena, entre outros (Januário, Elias e Silva, Fernando Selleri, 2008).

XVI. UFPE-Universidade Federal de Pernambuco³⁹⁶

Com relação à Licenciatura intercultural da UFPE, foram encontradas informações no site referência e também na página da instituição, com link para o campus Agreste, responsável por sediar o curso que está sob a coordenação do professor Nélio Vieira de Melo.

A demanda pela criação do curso surge com mais evidência a partir de 2004, formulada pela Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) e, mais especificamente, pela turma de professores formada pelo programa Pró-Formação – criado pelo [Ministério da Educação](#) em 1999 – para formar professores indígenas no ensino médio que desejava a continuidade de seus estudos.

396

http://www.ufpe.br/caa/index.php?option=com_content&view=article&id=185&Itemid=164

O curso é fruto da mobilização de diversos setores internos da UFPE - Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (Proacad) - , Núcleo de Formação de Docentes do Campus do Agreste, Núcleo de Estudos sobre Etnicidade (Nepe) e Núcleo de Estudos Indigenistas (NEI) do Campus de Recife e de parcerias com outras instituições como a Universidade Federal Rural de Garanhuns (UFRPE), o Centro de Cultura Luiz Freire, FUNAI e com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

Em 2008, a UFPE teve a implantação de um Programa de Formação para Professores Indígenas do Estado de Pernambuco, através do curso de Licenciatura em Educação Intercultural. O programa visava a atender cerca de 180 indígenas atuantes como professores no Ensino Fundamental e Médio das escolas localizadas nas TIs e aldeias. O edital de seleção foi lançado em 2007, explicitando o processo seletivo, que incluiu a apresentação de um memorial dos últimos dois anos de atividades docentes, uma prova de avaliação escrita e uma carta de apresentação do chefe da comunidade indígena em que o professor leciona.

Este curso tem como foco três áreas de concentração, sendo Linguagem e Artes; Ciências da Terra e da Natureza; e Ciências Humanas e Sociais, sendo ministrado no Campus do Agreste, sediado em Caruaru. Fato que facilita a participação dos professores, devido à proximidade com os municípios de origem. Desenvolvido em módulos, o curso conta com atividades presenciais práticas de estudo cooperado e estágios supervisionados. A iniciativa é uma parceria interinstitucional, que conta com os professores da UFPE (inclusive do Campus do Recife), da UPE e de profissionais do Centro de Cultura L Luiz Freire. Conta-se ainda com a parceria da FUNAI e da Secretaria Estadual de Educação.

Em 2012, Renato Athias nos relata em seminário na UFSC sobre a temática, que o curso iniciou com recursos do Prolind e atualmente é um curso regular, apesar de muitos departamentos não saberem da sua existência de fato. São 160 estudantes em formação em uma parceria entre COPIPE e SEDUC. Em 2012, finaliza a primeira turma de indígenas, com dificuldades já salientadas por outros grupos e outras experiências. A diferença existente neste curso se dá no trabalho de conclusão, que pode ser realizado em grupo, e nas etapas modulares que ocorrem uma semana por mês.

Além do PROLIND, o curso de licenciatura indígena da UFPE recebe apoio de outro programa do MEC, o PIBID Diversidade e conta com professores indígenas de diversos povos residentes no estado do

Pernambuco: [Atikum](#), Truká, Kambiwá, Kapinawá, [Fulni-ô](#), Tuxá, [Pankararu](#), [Xukuru](#), Pipipã, Pankaiuká.

XVII. UNIR- Universidade Federal de Rondônia³⁹⁷

De acordo com as informações encontradas no Projeto Político Pedagógico da UNIR, a partir das discussões ao longo dos anos em torno da temática da educação indígena, resultou na criação do Núcleo de Educação Indígena de Rondônia – NEIRO, sediado na SEDUC, como um Fórum constituído por diferentes instituições. Foi este núcleo que esboçou um Plano de Ação Preliminar e a partir daí foram realizados vários eventos, até a elaboração e execução do Projeto de Formação de Professores Índios – *Projeto AÇAÍ*, que foi o marco da educação escolar indígena no Estado de Rondônia.

A execução do Projeto AÇAÍ, a cargo da SEDUC, colaborou para atender a demanda de formação de professores indígenas, possibilitando gradativamente a ocupação de espaços nas escolas das terras indígenas. Em 2004, os professores concluíram o Açaí, e em 2007 receberam a certificação oficial.

O Curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural³⁹⁸ foi organizado a partir de Temas Referenciais, articulados em Temas Contextuais semestrais obrigatórios (que equivalem a disciplinas), sendo que os três primeiros anos compreendem o Ciclo de Formação Básica que habilita os professores a atuarem no ensino fundamental, seguido de dois anos que formam o Ciclo de Formação Específica, de acordo com uma ênfase escolhida pelo acadêmico ou acadêmica: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, Ciências da Sociedade Intercultural; bem como de atividades de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado que

³⁹⁷

<http://www.academico.unir.br/?pag=estatica&id=358&titulo=Gradua%E7%E3o>

³⁹⁸ O Curso de *Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR – Campus de Ji-Paraná* está fundamentado no princípio da autonomia universitária garantida pelo art. 53 da Lei Nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como no art. 43 da mesma Lei que trata das finalidades da educação superior e toda a legislação que está exposta no tópico correspondente (Fonte: PPP da UNIR, 2008).

completam a formação do aluno e aluna, com uma carga horária total correspondente a 4000 horas.

A organização curricular é efetivada a partir dos eixos integradores que contemplam a dupla formação: básica e específica, fundamentada na articulação entre os quatro temas referenciais do Curso: a Autonomia, a Interculturalidade, a Sustentabilidade e a Diversidade. A formação básica engloba os fundamentos nos quais se situam os saberes da docência indígena, com um conjunto de atividades obrigatórias e complementares que fazem parte da identidade do curso. Já a formação específica refere-se ao elenco de temas das áreas específicas além de se constituir em campos de saber que possibilitam o diálogo com outros saberes no âmbito da interface da Cultura com as Ciências da Linguagem, da Sociedade, da Natureza, da Matemática e com a formação docente para a Educação Escolar Indígena e as tarefas de Gestão da Escola Indígena.

Dos povos indígenas que vivem em Rondônia o presente projeto é destinado prioritariamente para atender aos que se situam na região Ji-Paraná e municípios de entorno com a possibilidade de estender-se para atender os povos que se situam nos demais municípios do estado de Rondônia, uma vez ocorrendo a articulação e organização dos mesmos.

O município de Ji-Paraná atualmente conta com uma população em torno de 106 mil habitantes, a segunda maior cidade do estado de Rondônia. Por estar localizada na região central de Rondônia, polariza aproximadamente 25 municípios que abrigam grande diversidade sócio-cultural, diversas etnias indígenas como **Arara, Gavião, Suruí, Cinta Larga e oito etnias da Terra Indígena Rio Branco**. Esta região também abriga alguns povos ameaçados de extinção tais como **Kwazá e Sakurabiat** além de povos ressurgidos como **Poruborá e Miguelenos** (UNIR, 2008).

O ingresso no curso é norteado por um Processo Seletivo Específico para Jovens e Adultos Indígenas que tenham concluído o Ensino Médio, a ser comprovado através de uma Carta de Apresentação do Conselho Educacional da Comunidade Indígena de origem do/a candidato/a combinado com uma Avaliação Escrita e critérios que são estabelecidos pelo Colegiado do Curso.

Do total de 40 (quarenta) vagas anuais, as primeiras entradas, foram destinadas (30 vagas) à professores e professoras oriundos do Projeto Açaí, e as demais (10 vagas) foram destinadas aos estudantes

que concluíram o nível médio na rede pública e/ou privada no estado de Rondônia, sul do Amazonas e noroeste do Mato Grosso.

Ao acessar o site da UNIR em 2013³⁹⁹, estava em destaque o “*I Seminário de Educação Intercultural na Amazônia*”⁴⁰⁰ com o objetivo possibilitar a visibilidade ao Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, divulgando a produção acadêmica dos docentes e estudantes indígenas.

XVIII. UFRR- Universidade Federal de Roraima⁴⁰¹

Para obtenção dos dados da UFRR, utilizei o Projeto Político Pedagógico do curso (2002), dados de Weber (2007), e o site referência, que destaca o projeto *Trilhas de Conhecimentos*.

A proposta para o ingresso de indígenas nesta instituição ocorreu 1994, com reuniões, encontros e assembleias junto com a Organização dos Professores Indígenas de Roraima, na tentativa de refletir sobre a realidade do ensino dos povos indígenas na formação de professores formação em nível superior.

Em 2000, foi realizado o primeiro Seminário sobre Ensino Superior Indígena onde foi debatido e construído um projeto pedagógico indígena com algumas parcerias⁴⁰². O Seminário: *Conquistando Espaço na Formação do Professor Indígena*, contou com a participação de representantes das universidades brasileiras, firmando o projeto do Núcleo Insikiran de Formação de Professores Indígenas e seu Regimento, apresentado em julho de 2001. Foi assim estabelecida uma parceria institucional com as organizações indígenas de Roraima, entre elas a Organização dos Professores Indígenas (OPIR), o Conselho Indígena de Roraima (CIR), a Associação dos povos Indígenas de Roraima (APIR) e a Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR), FUNAI e o Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação de Roraima e a UFRR. Fato que possibilitou a criação, em

³⁹⁹ <http://www.unir.br/index.php?pag=noticias&id=7467>.

⁴⁰⁰ O Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), promoverá nos dias 30 de janeiro a 1 de fevereiro de 2013, nas dependências da UNIR, Campus de Ji-Paraná, o I Seminário de Educação Intercultural na Amazônia - Diálogos Interculturais: Povos Indígenas e Universidades.

⁴⁰¹ <http://www.insikiran.ufr.br/curso.htm>.

⁴⁰² UFRR, OPIR, MEC, Secad e FUNAI.

2002, do **Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena**, promovendo a construção do projeto para o Curso de Licenciatura Intercultural, em 2003.

A **Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas**, construída pelo Núcleo Insikiran, objetiva a formação de professores indígenas das etnias **Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Y'ekuana, Patamona, Wai-Wai, Waimiri-Atroari, Wapixana e Yanomami**, para a Educação Básica das escolas indígenas de suas comunidades.

Este curso tem como característica metodológica o “Sistema Multipresencial” orientado em cinco procedimentos, sendo: “períodos de formação na UFRR” durante o recesso escolar; “ensino a distância” organizado por programas de rádio que fornecem comentários e orientação na leitura textos; encontros programados para acompanhamento com os professores e lideranças indígenas e visitas a sede do Núcleo Insikiran, em Boa Vista; “atividades extracurriculares” que correspondem a oficinas pedagógicas que buscam complementar a matriz teórica do curso como Redação em Língua Portuguesa, língua indígena, Informática, e outras; e, “acompanhamento da prática pedagógica”, ou seja, o estágio-docência.

O primeiro processo seletivo foi realizado em 2003, com a formação de uma turma de sessenta (60) professores indígenas. Outras seleções foram realizadas, e o curso conta com cento e oitenta (180) professores indígenas regularmente matriculados no Departamento de Ensino de Graduação da UFRR, habilitados em Licenciatura Plena. Foi também implementado pelo Núcleo Insikiran, um curso pré-vestibular para preparar os candidatos indígenas para os processos seletivos de diferentes universidades, com o propósito de atender a outras demandas dos povos indígenas de Roraima. O núcleo trabalha em parceria com a Universidade Federal de Roraima (UFRO), e no ano de 2005, aprovou quatro (4) estudantes na UFRR em cursos regulares e dois (2) em universidade privada do mesmo Estado. Em 2006, participaram 80 estudantes, que foram selecionados entre 115 inscritos.

A consolidação do Núcleo Insikiran e do curso de Licenciatura Intercultural Indígena foi estabelecida também com o apoio do **Projeto Trilhas de Conhecimentos**, que selecionou o [Programa E'ma Piá](#) proposto pelo Núcleo Insikiran, pelo Eixo I (implementação e fortalecimento de cursos) do **Edital de 2005, PROLIND**.

A partir de uma demanda apresentada pelos povos indígenas por ensino superior e da proposta apresentada pelo [Projeto Trilhas de Conhecimentos](#), do [LACED/Museu Nacional -UFRJ](#), foi concebido e

implementado o *Programa E'ma Pia* de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior. Trata-se de uma ação do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima voltada para atividades de extensão e pesquisa e para garantir meios efetivos de acesso e permanência de indígenas ao ensino superior no estado de Roraima. Além disso, o objetivo do Programa é sensibilizar uma parcela considerável da universidade com relação às demandas dos povos indígenas e à percepção da riqueza das suas culturas, com a finalidade de trazer, de fato, o debate sobre a diversidade social no Brasil para dentro da universidade.

XIX. USP- Universidade de São Paulo

O curso de Formação Universitária do Professor Indígena (FUPI) oferecido pela Universidade de São Paulo (USP) foi um *curso específico* destinado à formação em nível superior de *professores de escolas indígenas*. Foi sediado pela Faculdade de Educação e, formando apenas uma turma de professores indígenas (2003-2008). O curso foi destinado a professores indígenas dos povos do estado de São Paulo: Guarani, Tupi-Guarani, Krenak, Kaingang e Terena.

XX. UNOCHAPECÓ- Universidade de Chapecó- Santa Catarina⁴⁰³

Ao conversar com a professora do curso de licenciatura intercultural da UFSC, Dorothea Darella, soube da existência do curso de Licenciatura Intercultural específico para o povo Kaingang, que ocorre na Unochapecó, desde 2009.

O curso de Licenciatura Indígena kaingang tem duração de cinco anos e são ofertadas quatro licenciaturas diferentes: Línguas, Artes e Literaturas, Matemática e Ciências Naturais, Ciências Sociais e Pedagogia, e forma professores atuantes para a educação escolar. O egresso é habilitado a atuar no exercício docente na educação infantil, ensino fundamental e em disciplinas específicas do ensino médio. Tem sua realização integral no interior da Terra Indígena de Ipuaçú.

Em 2009, apresentava-se como um único curso, com quatro áreas. Todavia, por orientação do MEC, em 2012, passam a ser quatro

⁴⁰³ <http://www.unochapeco.edu.br/indigena/o-curso/sintese-ppc#menu-sobre-curso>.

cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, com habilitações em: Matemática e Ciências da Natureza, em Ciências Sociais, em Línguas, Artes e Literaturas e em Pedagogia. Atende atualmente as demandas das comunidades indígenas Xapecó, Chimbangue, Pinhal, Imbu, Palmas e Kondá, localizadas nos municípios de Chapecó, Ipuacu, Entre Rios, Abelardo Luz e Seara. É desenvolvido de forma intensiva e presencial nos finais de semana, nas sextas-feiras e sábados, no interior da aldeia. Os dois primeiros anos do curso são de formação geral e os três anos finais são por terminalidade, totalizando cinco anos, com carga horária de 4.215 horas/aula.

A grade curricular é formada por disciplinas obrigatórias dos currículos regulares e mais as específicas da etnia Kaingang, inclusive o idioma Kaingang. Entre as disciplinas, estão: História da Educação e da Educação Indígena no Brasil; Tecnologias da Educação; Didática Geral; História da Região; Geografia Regional; Artes na Educação Indígena; e Multilinguismo e os Povos Indígenas. Também há seminários, para tratar de temas como Terra e Conservação da Sociobiodiversidade, Auto-sustentação e Lutas, Movimentos e Direitos.

O projeto pedagógico está organizado com componentes curriculares e currículo diferenciado nos propósitos da pedagogia da alternância. Os processos pedagógicos foram construídos com professores universitários, lideranças indígenas, comunidades indígenas e representantes de entidades regionais como FUNAI, secretarias Municipais e Estadual de Educação, Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e áreas acadêmicas da Unochapecó.

O ineditismo dos cursos, segundo o coordenador do mesmo, Leonel Piovezana, está no fato de ocorrerem integralmente em aldeia indígena, o que possibilita a participação efetiva de alunos e da comunidade⁴⁰⁴.

XXI. Universidade Federal do Espírito Santo

As informações sobre o curso de Licenciatura Intercultural do Espírito Santo foram cedidos por email pela atual coordenadora Celeste Cicaronne. Segundo ela, o projeto Político Pedagógico ainda está em tramitação na UFES e deve iniciar assim que tiver sua aprovação. Os povos contemplados no projeto são os povos Tupinikim e Guarani.

⁴⁰⁴ <http://www.unochapeco.edu.br/noticias/unochapeco-implementa-cursos-de-licenciatura-indigena>

A maioria são professores Tupinikim e alguns professores Guarani, para preenchimento de um total de 75 vagas. Os períodos de aula se resumem em: tempo universidade/tempo comunidade – tempo universidade, em fevereiro e julho-agosto (períodos de recesso da UFES); tempo comunidade, nos períodos intermediários. Os eventos, seminários e outras atividades serão realizadas na UFES e nas aldeias conforme programação elaborada em conjunto em períodos independentes das aulas.

As habilitações foram definidas a partir das indicações dos professores indígenas: Ciências Sociais e Humanidades; Artes, Linguagens e Comunicação; Ciências da Natureza e Matemática. Foram pensadas intersecções, articulações entre as três habilidades com disciplinas em comum.

O curso será composto por um período de formação de cinco anos, com dois anos em comum e três para cada habilidade. Foi solicitado pelos professores para que os primeiros dois anos possam ter formação intercultural também de 1a a 5a serie, em função da formação que tiveram até agora. As instituições parceiras do curso são: a FUNAI, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e IFES.

XXII. UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina⁴⁰⁵

A Comissão Interinstitucional para Educação Superior Indígena (CIESI) – composta por pesquisadores da UFSC e da UDESC que desenvolvem trabalhos entre os povos indígenas, por técnicos da Secretaria de Estado da Educação, e por membros de entidades indigenistas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Comissão de Apoio aos povos Indígenas (CAPI) – começam a refletir conjuntamente sobre as Licenciaturas Indígenas já implementadas no Brasil. Esta reflexão tem por fagulha inicial as demandas indígenas pelo Ensino Superior em diferentes Estados, devido ao crescimento da população escolar indígena no Brasil nas ultimas décadas, as demandas territoriais, ambientais e educacionais dos povos indígenas. Estas demandas foram apresentadas durante a Conferência Regional dos povos indígenas⁴⁰⁶, e da Conferência Nacional dos Povos Indígenas.

⁴⁰⁵ <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/>.

⁴⁰⁶ Realizada em Florianópolis, Santa Catarina, entre os dias 06 e 10 de junho de 2005.

A partir deste contexto, foram realizadas visitas as Terras Indígenas para discutir as propostas junto aos povos Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklano, para que suas considerações sobre a implementação de uma licenciatura específica fossem contempladas.

A primeira turma do curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal de Santa Catarina ainda é um projeto experimental, financiado pelo PROLIND/SECAD/MEC, UFSC e parcerias. Iniciou-se em fevereiro de 2011, com quatro habilitações: Licenciatura da Infância, com formação inicial comum para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas indígenas; Licenciatura das Linguagens, com ênfase Línguas Indígenas; Licenciatura em Humanidades, com ênfase Direitos Indígenas; Licenciatura do Conhecimento Ambiental, com ênfase em Gestão Ambiental.

A carga horária do curso é de 3.348 horas com duração de quatro anos. Puderam candidatar-se ao curso os povos indígenas que vivem na parte meridional do Bioma Mata Atlântica: Guarani (ES, RJ, SP, PR, SC, RS), Kaingáng (SP, PR, SC, RS) e Xokleng (SC), com Ensino Médio completo ou em conclusão em 2010. O Curso, em regime presencial especial, acontece com etapas concentradas e está sendo desenvolvido na Pedagogia da Alternância: Tempo Universidade e Tempo Comunidade. A matriz curricular está organizada em regime semestral, sendo constituída por carga horária distribuída entre o *Tempo-Universidade* e o *Tempo-Comunidade*, incluindo as atividades de pesquisa de campo.

Os alunos indígenas têm previstas atividades artístico-culturais e de viagens de estudo para visitas a museus, sítios arqueológicos, institutos de pesquisas, arquivos públicos, bibliotecas, laboratórios, entre outros. Cada semestre letivo é composto de etapas intensivas, que ocorrem preferencialmente⁴⁰⁷ nos meses de fevereiro, maio, agosto e novembro. É constituída por estudantes Kaingang, LaKlano e Guarani, somando 120 estudantes que ingressaram em 2011. Em 2012, estavam matriculados 33 estudantes guarani, 35 Xokleng/Laklano e 37 kaingang. A evasão de alguns destes estudantes resulta das dificuldades em congruar calendários das atividades de professor em suas TI's com ao da Universidade. A falta de concursos específicos para professores em escolas indígenas e as condições de professores substitutos as quais

⁴⁰⁷ Preferencialmente, pois devido a alguns fatores como a greve em 2012/2, o curso altera para etapa em setembro e novembro, ficando em suspenso o mês de agosto.

estão submetidas é o principal motivo dificulta sua permanência destes acadêmicos na licenciatura indígena.

ANEXO II

Dados do PPP do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica

Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnō – FLORIANÓPOLIS/SC, 2014.

Informações Preliminares

A versão atual do Projeto Político Pedagógico (PPP) foi elaborada em 2013/2014, já com o curso em andamento, a partir da versão encaminhada ao Prolind/Secadi/MEC no ano de 2009, em atendimento ao Edital nº 08 de 27.04.2009.

A primeira versão foi organizada pela Comissão Interinstitucional para Educação Superior Indígena (CIESI), respaldada por Portarias do Gabinete da Reitoria da UFSC, a saber: Portaria 223/GR/2007; Portaria 660/GR/2007; Portaria 275/GR/2008; Portaria 976/GR/2008 e Portaria 678/GR/2009. A Comissão era composta por equipe interinstitucional com presença de indígenas, integrantes da UFSC, da FUNAI e da Secretaria de Estado da Educação/SC (SED), e membros de entidades indigenistas.

O curso, iniciado em 14.02.2011, foi coordenado pela Prof^ª Dr^ª Ana Lúcia Vulfe Nötzold até agosto de 2011, quando assumiu a coordenação o Prof. Dr. Valmir Francisco Muraro até julho 2012. A partir de 15 de agosto de 2012 o curso passou a ser coordenado pelo Prof. Dr. Lucas de Melo Reis Bueno. Todos os coordenadores são professores no Departamento de História da UFSC, ao qual está apenso o curso.

O PPP de 2009 foi elaborado por equipe multidisciplinar, assim composta:

Organizadores:

- Ana Lúcia Vulfe Nötzold/UFSC
- Antonella Maria Imperatriz Tassinari/UFSC
- Cátia Weber/Mover/CAPI
- Clovis Antonio Brighenti/UFSC e CIMI
- Helena Alpini Rosa/SED
- Ismenia de Fátima Vieira/SED
- Maria Dorothea Post Darella/UFSC
- Osmarina de Oliveira/CIMI
- Silvia Maria de Oliveira/CAPI

Coordenadores indígenas:

- Coordenação Guarani: José Benites
- Coordenação Kaingang; Getúlio Narsizo Tojfa
- Coordenação Xokleng/Laklãnõ: Nanblá Gakran

Colaboradores:

- Aldo Litaiff/UFSC
- Clarissa Rocha de Melo
- Clarisse Post Darella
- Flávia Cristina de Mello/UDESC
- Gláucia de Oliveira Assis/UDESC
- Jean Carlos de Andrade Medeiros
- João Francisco Kleba Lisboa/UFSC
- Juliana de Paula Batista/UFSC
- Lúcio Roberto Schwingel/COMIN
- Orivaldo Nunes Júnior/CTI
- Teresa Domitila Fossari/UFSC
- Thais Luzia Colaço/UFSC

Dados Gerais:

- Carga horária total: 3.420 horas/aula
- Duração: 4 anos
- Início: 2011.1(fevereiro)
- Regime do curso: 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 étnicas. Metodologicamente pressupõe a instituição da pedagogia da alternância, que viabiliza a alternância entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade.

Tempos:

Tempo Universidade/TU: constituído de períodos presencias e intensivos de formação, com aulas que ocorrem no Campus da

UFSC/Florianópolis e/ou nas escolas em 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 de duas a três semanas, a depender da carga horária das disciplinas no semestre. Nos primeiros dois anos de curso as etapas ocorriam em fevereiro/março, maio/junho, agosto/setembro e outubro/novembro, totalizando 12 semanas de aula. A partir do semestre 2013.1 as etapas passaram a ocorrer em três momentos distintos por semestre, assim distribuídos: fevereiro/março, maio/junho, julho, agosto/setembro, outubro/novembro e janeiro, perfazendo um total de 14 semanas.

Tempo Comunidade/TC: período formalmente destinado a estudos orientados, projetos de pesquisa e de intervenção comunitária. Com carga horária menor, ocorre entre uma etapa presencial e outra. No Tempo Comunidade, a participação de sábios indígenas é um importante recurso para a aprendizagem. O TC ocorre com a supervisão de professores do curso.

Destinatários:

Povos indígenas que vivem na parte meridional do Bioma Mata Atlântica: **Guarani** (ES, RJ, SP, PR, SC, RS e MS), **Kaingang** (SP, PR, SC, RS) e **Xokleng/Laklãnõ** (SC).

Vagas:

120 vagas (40 para cada povo).

Estrutura curricular

A estrutura curricular está organizada em regime semestral, constituída, como anteriormente explicitado, por carga horária distribuída entre o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. O Tempo Universidade representa 80% da carga horária das disciplinas e o acadêmico deve ter frequência mínima de 75% (Resolução nº 017/1997 Cun/UFSC, Art.69). Cada semestre letivo é composto de etapas intensivas presenciais (duas a três etapas por semestre, a depender da carga horária do mesmo), com duração de no máximo três semanas. As etapas do TU ocorrem na

UFSC, Campus Trindade, Florianópolis ou nas Terras Indígenas⁴⁰⁸ a depender das estratégias políticas/pedagógicas/administrativas.

O Tempo Comunidade representa 20% da carga horária da disciplina e é executado na própria comunidade indígena, mediante supervisão de professores e/ou monitores indicados pelo curso. Durante este período os alunos são orientados a realizar trabalhos em suas comunidades, definidos pelos professores de cada disciplina cursada no semestre, podendo ser um trabalho de cada disciplina ou um único tema transversal correlato às disciplinas do semestre e/ou terminalidade. Até o final de 2012 o professor de cada disciplina solicitava aos alunos que realizassem um trabalho específico durante o tempo comunidade. A partir do primeiro semestre de 2013 definiram-se temas transversais, apresentando ao aluno a possibilidade de desenvolver, durante o tempo comunidade, 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 comunidade ocorrem duas vezes no semestre: a preliminar, entre as etapas 1 e 2 do semestre, e a conclusiva, ao fim da última etapa do semestre.

Compõem ainda a estrutura curricular as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC). Essas atividades são propostas por estudantes, professores e coordenação, tanto durante os encontros de avaliação quanto no transcorrer das etapas Tempo Universidade. Envolvem uma variedade de proposições, distribuídas em diferentes modalidades.

Essas atividades têm por finalidade oferecer aos acadêmicos indígenas oportunidades de enriquecimento curricular. Visam contribuir para a

⁴⁰⁸ Em 2011, a 3ª etapa para a turma Xokleng/Laklãnõ foi realizada no município de José Boiteux, no qual está situada a TI Ibirama Laklãnõ. Em 2012, a 7ª etapa para a turma Guarani foi realizada na TI M'biguaçu, nas dependências da escola indígena *Verá Tupã Poty Dja*. Outros locais, em Terras Indígenas ou próximo a elas, poderão receber etapas da LII, a depender de demanda das comunidades e/ou acadêmicos e de condições organizacionais e estruturais.

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 AACCs a participação de sábios/especialistas indígenas é essencial.

Esse conjunto de atividades (TU, TC e AACC) perfaz um total de 3.420 horas (252 horas de AACC e 3.168 horas de disciplinas curriculares), com carga horária distribuída em oito semestres, ou seja, quatro anos.

Metodologia

Com o propósito de apresentar de forma clara e sintética a metodologia empregada no curso, podemos dividi-la em três aspectos: Estrutura Organizacional Pedagógica, Organização Tempo Comunidade e organização Tempo Universidade.

Estrutura Organizacional Pedagógica - A organização das atividades ocorre pelo processo da Pedagogia da Alternância, entendido como a vivência dos processos educativos de forma alternada, parte das experiências de formação na comunidade e escolas indígenas e outra parte na universidade.

Privilegia os diferentes tempos e espaços do aprender e possibilita o estabelecimento de relações entre os saberes produzidos na comunidade indígena e os saberes científicos. Estimula o exercício da pesquisa e extensão possibilitando a articulação entre o estudo e as práticas culturais, como elementos fundamentais de formação.

O Tempo Universidade e o Tempo Comunidade estarão imbricados, já que são formas metodológicas de interlocução sobre os mesmos temas. As atividades de pesquisa de campo estarão relacionadas às suas vivências e práticas culturais do grupo étnico, servindo como suporte para a manutenção e revitalização da existência indígena.

Organização do Tempo Comunidade - Caracterizada por períodos de problematização, reflexão e produção do conhecimento, articulados entre os saberes produzidos pelos sujeitos dos grupos indígenas (Guarani, Kaingáng e Xokleng/Laklãnõ) e os saberes científicos. Este processo é conduzido por uma equipe composta por docentes de diversos campos do conhecimento, monitores e sábios/especialistas indígenas, composta e alterada de acordo com as demandas da matriz curricular.

Está constituído em produção de trabalhos acadêmicos relacionados às áreas de formação docente, vivências de investigação em espaços educativos e comunidade indígena, práticas de investigação-ação, ocorrendo sempre em diálogo com a comunidade e diálogos de saberes.

Organização do Tempo Universidade - A organização do TU é precedido de formação para os formadores, planejamento individual e coletivo, bem como de definição de temas transversais que orientam tanto o Tempo Comunidade como os conteúdos pragmáticos das disciplinas. O Tempo Universidade constitui períodos de aulas (problematização, reflexão, produção do conhecimento), saídas de campo e avaliação das atividades realizadas no tempo-comunidade. Compõe espaço de ensino e pesquisa (leitura, reflexão e síntese).

Conteúdos curriculares

A matriz curricular do Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica tem como fundamento a formação de professores e gestores em escolas indígenas de Educação Básica e nos diferentes espaços da organização social das comunidades indígenas. Abarca 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. Seguirá as diretrizes da Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, presentes em seu artigo 11.

Nos cinco primeiros semestres será desenvolvida a formação para a educação da infância, voltada para a formação inicial comum para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas indígenas. Essa formação ocorrerá por turmas compostas por discentes de um mesmo povo indígena, contemplando 1.638 h/a.

O 6º e o 7º semestres, totalizando 774 h/a, procedem com a formação mista das turmas (Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ), sendo que cada aluno opta por uma das Licenciaturas específicas: a) Licenciatura das Linguagens - Ênfase em Línguas Indígenas; b) Licenciatura em Humanidades - Ênfase em Direitos Indígenas e c) Licenciatura do Conhecimento Ambiental - Ênfase em Gestão Ambiental. Ambos semestres somam

No 8º semestre as turmas voltam a ser compostas por especificidade étnica. Esse último semestre é voltado para a organização do trabalho escolar, a organização de proposta de PPP para as escolas indígenas e a

conclusão do Trabalho de Conclusão do Curso – TCC, num total de 252 h/a.

Especificamente quanto ao Estágio Docência:

O 5º semestre inaugura as disciplinas intituladas Estágio, que perduram até o 8º semestre, intituladas Estágio I, II, III e IV, respectivamente. São relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório⁴⁰⁹, totalizando 504 h/a para todos os alunos, independentemente se já exercem o magistério na educação básica s séries finais do ensino fundamental e/ou ensino médio.

No 5º e 6º semestres os alunos procedem ao Estágio I e II, cada qual com 126 h/a, somando, portanto, 252 h/a. Essas disciplinas são dirigidas à Educação Infantil ou às Séries Iniciais do Ensino Fundamental das escolas indígenas.

No 7º e 8º semestres, os alunos efetivam o Estágio III e IV, cada qual igualmente com 126 h/a, com direcionamento às séries finais do Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio das escolas indígenas.

Disciplinas por fase/semestre, com denominação, codificação, carga horária e respectiva Prática como Componente Curricular – PCC

Fase	Disciplina	Créditos	Carga Horária [PCC]*
1ª fase Turmas por povo indígena	- Laboratório de Ensino de Língua Indígena I (Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ)	3	[54]
	- Língua Portuguesa I	4	72
	- História Indígena pré e pós-colonial	4	72 [12]
	- Mitologia Indígena I (Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ)	3	54 [9]
	- Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação	3	54

⁴⁰⁹ De acordo com o Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, aprovado pelo Colegiado do curso em 31.10.13.

Fase	Disciplina	Créditos	Carga Horária [PCC]*
	Total de h/a no semestre		306 h/a
2ª fase Turmas por povo indígena	- Laboratório de Ensino de Língua Indígena II (Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ)	3	[54]
	- Organização Social Indígena (Guarani, Kaingang e Xokleng)	3	54 [9]
	- História do Pensamento Ocidental	3	54
	- Direitos Indígenas I	4	72
	- Metodologia de Pesquisa I	4	72
	Total de h/a no semestre		306 h/a
3ª fase Turmas por povo indígena	- Laboratório de Ensino de Língua Indígena III (Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ)	3	[54]
	- Biodiversidade e Sociodiversidade	5	90
	- Territórios e Territorialidades	5	90
	- Gestão Educacional Indígena	4	72 [12]
	- Saúde Indígena I	3	54 [9]
	Total de h/a no semestre		360 h/a
4ª fase Turmas por povo indígena	- Alfabetização em Contexto Bilíngue	5	90 [15]
	- Organização do Trabalho Escolar I	4	72 [12]
	- Infância Indígena	3	54
	- Gestão, Controle e Monitoramento de Áreas Indígenas	4	72

Fase	Disciplina	Créditos	Carga Horária [PCC]*
	- Metodologia do Ensino I	4	72 [12]
	Total de h/a no semestre		360 h/a
5ª fase Turmas por povo indígena	- Etnomatemática I	4	72 [12]
	- Práticas Corporais I	4	72 (12)
	- Arte Indígena I	4	[72]
	- Introdução à Educação Especial e às Políticas Educacionais de Inclusão	2	36 [6]
	- Introdução ao Discurso Científico	3	54
	- Estágio I	7	126
	Total de h/a no semestre		432 h/a
6ª fase Turmas por povo indígena	Estágio II (Turmas Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ)	7	126
	Total de h/a de Estágio no semestre		126 h/a
	03 Turmas Simultâneas		
Licenciatura das Linguagens: Ênfase em Línguas Indígenas			
6ª fase Turmas por terminali dade	- Laboratório de Ensino de Língua Indígena IV (Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ)	4	[72]
	- Literatura Indígena	4	72 [12]
	- Língua Portuguesa II	4	72 [12]
	- Literatura	4	72 [12]
	- Arte Indígena II	4	72 [12]

Fase	Disciplina	Créditos	Carga Horária [PCC]*
	- Práticas Corporais II	4	72 [12]
	Total de h/a no semestre		432 h/a
	Total (Estágio e demais disciplinas)		558 h/a
Licenciatura em Humanidades: Ênfase em Direitos Indígenas			
6ª fase Turmas por terminalidade	- Mitologia Indígena II (Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ)	4	72 [12]
	- Direitos Indígenas II	4	72 [12]
	- Direito Ambiental	4	72 [12]
	- Antropologia	4	72 [12]
	- Patrimônio Material e Imaterial	4	72 [12]
	- Cartografia e Reconhecimento do Espaço Geográfico Indígena	4	72 [12]
	Total de h/a no semestre		432 h/a
	Total (Estágio e demais disciplinas)		558 h/a
Licenciatura do Conhecimento Ambiental: Ênfase em Gestão Ambiental			
6ª fase Turmas por terminalidade	- Saberes Tradicionais no Bioma Mata Atlântica	4	72 [12]
	- Conservação e Regeneração das Formações Florestais	4	72 [12]
	- Projetos para Sustentabilidade	4	72 [12]
	- Gestão da Água	4	72 [12]

Fase	Disciplina	Créditos	Carga Horária [PCC]*
	- Saúde Indígena II	4	72 [12]
	- Etnomatemática II	4	72 [12]
	Total de h/a no semestre		432 h/a
	Total (Estágio e demais disciplinas)		558 h/a
7ª Fase Turmas por povo indígena	- Estágio III (Turmas Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ)	7	126
	Total de h/a Estágio no semestre		126 h/a
7ª fase Turmas por termina- lidade	- Metodologia de Pesquisa II	4	72
	- Metodologia de Ensino II	5	90 [15]
	- LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)	4	72
	- TCC I ⁴¹⁰	6	108
	Total de h/a no semestre		342 h/a
	Total (Estágio e demais disciplinas)		468 h/a
8ª fase Turmas por povo	- Organização do Trabalho Escolar II	5	90 [15]
	- Organização do Trabalho Escolar III	5	90 [15]
	- TCC II ⁴¹¹	4	72
	- Estágio IV	7	126
	Total de h/a no semestre		378 h/a

⁴¹⁰ De acordo com o Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, aprovado pelo Colegiado do curso em 31.10.13.

⁴¹¹ De acordo com o Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, aprovado pelo Colegiado do curso em 31.10.13.

Fase	Disciplina	Créditos	Carga Horária [PCC]*
	Total Geral – Créditos e Carga Horária	172	3.168 h/a
	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	14	252 h/a
	TOTAL	186	3.420 h/a

* Horas correspondentes à Prática como Componente Curricular – PCC.