



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Gabriela Solange Sagaz

“OCUPAR A UNIVERSIDADE, MAS MANTER O CORAÇÃO NA COMUNIDADE”:
caminhos de estudantes *Laklãnô/Xokleng* na UFSC

Florianópolis

2019

Gabriela Solange Sagaz

“OCUPAR A UNIVERSIDADE, MAS MANTER O CORAÇÃO NA COMUNIDADE”:
caminhos de estudantes *Laklãnõ/Xokleng* na UFSC

Dissertação submetida ao Programa de Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestra em Antropologia Social
Orientadora: Profa. Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari

FLORIANÓPOLIS

2019

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

Sagaz, Gabriela Solange

“OCUPAR A UNIVERSIDADE, MAS MANTER O CORAÇÃO NA
COMUNIDADE”: caminhos de estudantes Laklãnô/Xokleng na
UFSC / Gabriela Solange Sagaz ; orientadora, Antonella
Maria Imperatriz Tassinari , 2019.
165 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Antropologia Social. 2. Educação Indígena. 3. Laklãnô/Xokleng. 4. Ensino Superior. 5.
Ações Afirmativas.
I. , Antonella Maria Imperatriz Tassinari. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Antropologia Social. III. Título.

Gabriela Solange Sagaz

“OCUPAR A UNIVERSIDADE, MAS MANTER O CORAÇÃO NA COMUNIDADE”:

caminhos de estudantes *Laklãnõ*/Xokleng na UFSC

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Edviges Marta Ioris
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Maria Dorothea Post Darella
Museu de Arqueologia e Etnologia/UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestra em Antropologia Social

Prof. Dr. Jeremy Paul Jean Deturche
Coordenador do Programa

Prof. (a) Dr.(a) Antonella Maria Imperatriz Tassinari
Orientadora

Florianópolis, 27 de agosto de 2019.

Este trabalho é dedicado aos guerreiros e guerreiras estudantes
Laklãnõ/Xokleng e para minha filha Flora.

AGRADECIMENTOS

Minha orientadora, que sempre foi exemplo de sabedoria e compreensão. Sem ela, com toda sua delicadeza, alegria, energia, conselhos e pedagogia esse mestrado não teria sido concluído.

Dona Maria Kulá e família que me acolheu em sua casa e mostrou a alegria e a vida na Aldeia.

Vougcé, sua esposa e seu filhinho lindo, que me acolheu, contou suas histórias e me ajudou a ver o que eu não tinha encontrado nos livros.

Zilda e família, que permitiu que eu entrasse no seu lar, dividiu sua comida, suas histórias, alegrias e dores.

Ana Patté e Simoniel Patté, que se tornaram verdadeiros amigos nesse caminhar.

Ainá Fernandes, que mesmo possuindo uma trajetória tão distinta da minha foi de extrema importância durante e após a pesquisa, como amiga, como colega de pesquisa e apoiadora nesse projeto.

Alberto Andrade e Rose Wahikon, que aconselharam, deram sugestões e motivaram. São parte disso.

Professor Dr. Marcelo Tragtenberg, Professora Dra. Edviges Marta Ioris e Professor Dr. Nanblá Gakrán por contribuírem na banca de qualificação do projeto.

Professora Dra. Maria Dorothea P. Darella, Professora Dra. Edviges Marta Ioris, Professor Dr. Flávio Wiik e Professora Dra. Maria Eugênia Dominguéz por aceitarem compor a banca.

Estudantes Laklãnõ/Xokleng por ensinar o significado de ser um verdadeiro guerreiro e guerreira.

Cacique Samuel Priprá por permitir minha presença na Aldeia Palmeira/Palmeirinha, e por apoiar essa pesquisa.

Cacique Isaías Weitchá por todas conversas e trocas de conhecimento.

Cacique interino “Macaco” por permitir minha presença em momento tão delicado como as eleições e a “greve” na Barragem Norte-Ibirama.

FUNAI por permitir minha presença na Terra Indígena.

Mãe, Graziela, Guilherme e Larissa por viverem no meu coração.

Flora, minha filha que trouxe sentindo para continuar.

Frente Catarinense pela Legalização do Aborto por alimentar minha militância e minha ânsia por mudar o mundo nos últimos anos.

Ao Núcleo de Pesquisas de Populações Indígenas -NEPI e todos os colegas e professoras que compõem esse núcleo maravilhoso e que contribuíram com conselhos, conhecimentos, trocas e muita aprendizagem.

A Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidade pelo convite para participar das oficinas na Terra Indígena *Laklãnõ*.

A todas as maravilhosas professoras do PPGAS e professores que contribuíram com meu aprendizado.

Aos colegas do grupo de estudos independentes em antropologia: os platônicos. Por incentivarem e não me deixarem desistir antes de começar.

A turma de mestrado PPGAS/2016, principalmente aqueles que fizeram morada no coração.

Ao CNPQ e CAPES pela bolsa de pesquisa cedida durante os anos de 2016 e 2017.

Educação Indígena

Ainda pequeno na aldeia
Na vivência com os irmãos,
Plantar macaxeira, tirar lenha,
Comer peixe com pirão,
É ensino, é educação.
Ir pra beira do rio tomar banho,
Pegar cará e mandí,
Ver o sol se esconder
E esperar a lua se vestir,
Se vem cheia é alegria
Coisa boa vem por aí,
E com sua luz toda aldeia,
Vai cantar, dançar, se divertir.
Aprender a colher o tento na mata,
Fazer cocar de miriti,
E juntar as penas que vem das aves,
Seguindo as orientações de Waimí.
É da floresta que vem
A palha que a Uka vai cobrir,
Tecer nelas nossas memórias
Na folha de urucari.
Na aldeia é assim a educação
Que desde séculos aprendi,
Conviver com a natureza
Sem agredir, nem exaurir,
Se hoje no século XXI
Tens a mata e a biodiversidade,
Nesse verde eu cresci
E conheci sua bondade,
Partilhar água e sombra,
Sem ver nisso tanta maldade.
Mas logo veio o "outro",
E mostrou-me com sua maldade,
A importância da escrita
E vi nela uma necessidade,
Fui estudar na escola do branco
Para entender sua realidade.
Compreendi que a cultura é um rio
Corre manso para os braços do mar,
Assim não existem fronteiras
Para aprender, lutar e caminhar.
Hoje estamos nas Universidades,
Levamos junto nosso lugar,
A construção do conhecimento é uma teia,
Que liga a tua cidade com minha aldeia.
Sendo que minha identidade se constrói
Nas peculiaridades que em mim permeia,

Minha casa na cidade é também a minha aldeia,
Não perdemos nossa essência,
Somos o fino grão de areia!

(Márcia Wayna Kambeba, 2017)

RESUMO

Este trabalho realiza uma etnografia das idas e vindas da Terra Indígena (TI) *Laklãnõ/Ibirama* para a Universidade Federal de Santa Catarina, e vice-versa. Além do acompanhamento dos momentos de confraternização dentro da comunidade como a “Festa de contato” e “Abril reflexão” e de períodos políticos, como a ocupação da Barragem Norte-Ibirama, as eleições para caciques dentro da TI e duas oficinas realizadas nas escolas de ensino médio da comunidade. E através desses caminhos e momentos, essa dissertação objetiva apresentar a importância da presença indígena no ensino superior especificamente para os *Laklãnõ/Xokleng* e o significado da existência de uma política pública que os insere na UFSC.

Palavras Chaves: Educação; Ensino Superior; *Laklãnõ/Xokleng*; Ações Afirmativas.

ABSTRACT

This thesis makes an ethnography of the comings and goings of the Laklãnõ/Ibirama indigenous land for the Federal University of Santa Catarina (UFSC). In addition, this work also aims to monitor moments of socializing in the community such as “Festa de contato” (Contact Party) and "Abril Reflexão" (Reflection April), as well as political moments like the Norte-Ibirama dam's occupation, caciques' elections in the indigenous land and also two workshops run in local high schools. Through these paths and moments, this dissertation aims to present the importance of the indigenous presence in higher education specifically to the Laklãnõ/Xokleng people and the meaning of the existence of a public policy which includes them at UFSC.

Keywords: Education; Higher education; Laklãnõ/Xokleng people; Affirmative actions.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa que aponta área tradicional <i>Laklãnõ/Xokleng</i>	33
FIGURA 2 - Utilização de <i>Googles Earth Maps</i> para apresentar área que liga os locais onde os <i>Laklãnõ/Xokleng</i> são encontrados na literatura.....	34
FIGURA 3 - Mapa virtual encontrado com divulgação do estado de SC em um site de vendas turísticas em SC.....	70
FIGURA 4- Visão parcial da cidade de José Boiteux. Demonstrando a proximidade da Prefeitura e da FUNAI.....	85
FIGURA 5 - Representação gráfica da Terra Indígena <i>Laklãnõ/Ibirama</i>	97
FIGURA 6ª - Gibi elaborado por estudantes e professores da Escola Vanhecú Patté/Bugio	108
FIGURA 6b - Gibi demonstrando o contato entre brancos e <i>Laklãnõ/Xokleng</i> através da agência dos <i>Laklãnõ/Xokleng</i>	109
FIGURA 7 - Material de divulgação da festa de reflexão, ocorrida em Abril por conta do dia do índio.....	124
FIGURA 8 - Contagem de cédulas no dia anterior as eleições	140
FIGURA 9 – Contagem de votos no dia das eleições. <i>Facebook</i> (in memoriam Marcondes Namblá)	141
FIGURA 10 – Apresentação sobre ações afirmativas.....	150
FIGURA 11 - Participantes da oficina na Escola <i>Laklãnõ</i>	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – NOMES UTILIZADOS NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDIGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA/UFSC **Erro! Indicador não def**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA - Ações Afirmativas

COPERVE – Comissão Permanente de Vestibular /UFSC

DNOS – Departamento Nacional de Obras de Saneamento

FUNAI - Fundação Nacional Do Índio

GERED – Gerência Regional de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NEPI - Núcleo de Estudos de Populações Indígenas

ONG's – Organizações não governamentais

PROEXT/ MEC - Programa de Extensão/ Ministério da Educação

ProUni – Programa Universidade para Todos.

SAAD - Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades/UFSC

SC - Santa Catarina

SECAD – Secretaria Continuada, Alfabetização e Diversidade

SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

STF – Supremo Tribunal Federal

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TI - Terra Indígena

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	ACASOS	Erro! Indicador não definido.
1.1	Caminhos da pesquisa	22
1.2	Os caminhos do povo Laklãno/Xokleng de Ibirama	26
2	A PRESENÇA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR E NA UFSC Erro! Indicador não defini	
2.1	Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica na UFSC	Erro! Indicador não defini
2.2	Vagas Suplementares na UFSC.....	Erro! Indicador não definido.
3	TRILHANDO CAMINHOS: OS DESLOCAMENTOS Erro! Indicador não definido.	
3.1	Nos caminhos: idas e vindas da Universidade	Erro! Indicador não definido.
3.2	O entorno da Terra Indígena Laklãnõ/Ibirama.....	Erro! Indicador não definido. 3
3.3	<i>A FUNAI na Terra Indígena Laklãno/Ibirama</i>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
3.4	Conversando com os caciques sobre os estudantes indígenas <i>Laklãnõ/Xokleng</i> na UFSC	Erro! Indicador não definido.
4	COMEMORAR É FAZER POLÍTICA: da festa do contato à Universidade	
	99
4.1	Os teatros na Escola.....	99
4.2	A Greve na Barragem Norte/Ibirama e as eleições para cacique.....	129
4.3	A Universidade na Comunidade.....	142
5.	CONCLUSÃO	152
	REFERÊNCIAS	155
	ANEXO A – Descrição	149
	ANEXO B – Descrição	169

1 ACASOS

Desde 2012 estive envolvida nos projetos de extensão PROEXT promovidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o Núcleo de Estudos de Populações Indígenas (NEPI). Foi nesses espaços que conheci a existência de três povos indígenas em Santa Catarina (SC). Apesar de morar nesse estado desde que nasci, nunca havia ouvido falar de outra população que não fosse a dos índios Carijós, “uma nação da família linguística Tupi-Guarani que habitou a Ilha de Santa Catarina no século XVI, população considerada “gentil” pelos colonizadores nos registros históricos.” (SCHMITZ, ROGGE, 2017) e que aparecem como a população originária mas extinta de Florianópolis/SC.

Foram os Carijós que durante muito tempo habitaram meu imaginário sobre população indígena em Santa Catarina, um imaginário que direcionava a uma existência passada e não mais presente nessa Ilha, ou próxima dela. Apenas durante minha vivência no NEPI tive a incrível oportunidade de aprender sobre a existência dos povos indígenas que atualmente habitam SC. Foi ali nas rodas de discussões, nas apresentações dos colegas e nas trocas com os estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (LII) que conheci os Guarani, os *Laklãnõ/Xokleng* e os Kaingang. E por volta de 2014, tomei conhecimento sobre os Xetá¹.

Mas foi durante os projetos de PROEXT / NEPI²- Promoção da Igualdade Étnico-Racial no Ensino Superior/UFSC- que tive a possibilidade de me aproximar do tema dessa

1 Os Xetá, último grupo indígena a ser contatado no Sul do Brasil, falantes de uma língua do tronco tupi-guarani, quase sucumbiram diante do avanço desenfreado da frente de colonização cafeeira sobre suas terras no noroeste paranaense em meados do século passado. Avanço que lhes custou suas vidas. Em uma década, 1950, foram reduzidos de aproximadamente 200-250 pessoas para 50, de acordo com dados demográficos de Loureiro Fernandes (1959: 31).

² Programas de extensão financiados pelo edital PROEXT/MEC em parceria com a Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Programa de Ações Afirmativas da UFSC: Edital PROEXT 2012: Promoção

pesquisa - educação indígena e ensino superior - já que uma das linhas de trabalhos do projeto de extensão contava com atividades de idas às Aldeias/Terras Indígenas de Santa Catarina para divulgação das Ações Afirmativas (AA) e de apresentação das vagas suplementares para indígenas dentro da UFSC³. Através dos meus colegas e seus depoimentos tomei conhecimento de várias narrativas interessantes de como foram e de que forma essas oficinas foram importantes, além de recentemente ter a oportunidade de conhecer o trabalho de conclusão de curso de Ricardo C. Vicente (2018), que apresentou uma “parcela das realizações” desse projeto voltado para as Aldeias Indígenas, ocorrido entre 2013 a 2016.

Simultaneamente, durante os anos de 2012 a 2014, estive ligada ao PROEXT/MEC atuando nas escolas públicas da grande Florianópolis em uma das linhas do mesmo projeto e, conjuntamente, ligada em uma outra linha de pesquisa desse mesmo projeto, que se chama “Observatório das Ações afirmativas/UFSC”⁴. Esse último projeto rendeu meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para Bacharel em Antropologia intitulado: Ser cotista na UFSC: um novo campo de possibilidade em um campus de poder. (SAGAZ, 2015). Após desenvolver essa pesquisa, que também foi orientada pela Professora Doutora Antonella Tassinari, entrei para o mestrado em Antropologia Social-UFSC com o projeto e a intenção de continuar a compreender essa política pública chamada Ações Afirmativas que vem tornando o acesso ao ensino superior no Brasil mais igualitário, diverso e democrático.

da Igualdade Étnico Racial no Ensino Superior (coordenação geral de Prof. Dra. Antonella Tassinari), Edital PROEXT 2013: Ações Afirmativas para a Promoção da Igualdade Étnico Racial no Ensino Superior (coordenação geral de Prof. Dr. Marcelo Tragtenberg). Edital PROEXT 2014: Indígenas e Negros no Ensino Superior e em Acervos Virtuais (coordenação geral de Prof. Dra. Edviges Marta Ioris)

³ Para mais informações sobre o projeto e suas implicações com os estudantes indígenas buscar o trabalho de conclusão de curso de Ricardo Vicente, orientado pela professora Edviges Ioris. (VICENTE, R., As ações afirmativas na UFSC e seus alcances para estudantes indígenas, UFSC, 2018).

⁴ “Observatório das Ações Afirmativas da UFSC” também vinculado ao PROEX/MEC. O observatório tinha como objetivo realizar entrevistas com alunos ingressos pelas AA para assim organizar um “banco de dados sobre trajetórias escolares, experiência de vidas, expectativas profissionais” (TASSINARI, 2012 apud SAGAZ, 2015, p.26), dados que vão servir futuramente para pesquisas e memória da política pública de inclusão na UFSC.

Com a influência do Núcleo de Estudos de Populações Indígenas (NEPI), seus projetos e as pesquisas nos quais meus colegas estavam envolvidos, busquei trilhar os caminhos dos estudantes indígenas no ensino superior, especificamente os que estão dentro da UFSC. E aqui cabe destacar que, desde 2010, a UFSC possui um curso chamado Licenciatura Intercultural Indígena, que teve suas primeiras etapas no mês de fevereiro e maio do ano de 2011. Curso que trouxe a presença indígena e de suas crianças de forma mais expressiva para dentro da UFSC, e acabou transformando as paisagens e o cotidiano tanto do entorno de espaços como o Restaurante Universitário e o Centro de Filosofias e Ciências Humanas (CFH) (MELO, 2014).

No entanto, durante minha banca de projeto de mestrado fui questionada o porquê de ter escolhido os estudantes *Laklãnõ/Xokleng*, e não Guarani ou Kaingang, para desenvolver a pesquisa com estudantes indígenas no ensino superior. No período, destaquei que o alto número de inscritos *Laklãnõ/Xokleng* para vagas suplementares na UFSC, e sendo eles a etnia com maior número de estudantes matriculados nessas vagas desde o início do Programa de Ações Afirmativas era o motivo e referência para eu pensar em acompanhá-los.

Mas posso complementar que talvez seja “o acaso” (PEIRANO, 1989), um acaso que cruza minha trajetória, acontecimentos acadêmicos e pessoais e que foram bons motivos para acompanhar os estudantes *Laklãnõ/Xokleng* dentro da Universidade e, principalmente, em sua comunidade.

Esse *acaso* apresentou uma professora dessa etnia que se formou na primeira turma de Licenciatura Indígena, a professora Zilda Priprá, que articulou e me convidou para estar entre os seus estudantes e a comunidade, durante duas oficinas que foram realizadas nas escolas de

ensino médio dentro da Terra Indígena *Laklãnõ/Xokleng*. Mesmo acaso⁵ que trouxe a oportunidade de compartilhar a turma de mestrado em Antropologia Social com Ana Roberta Uglo Patté, estudante *Laklãnõ/Xokleng*, graduada na primeira turma da Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica, mãe e defensora das questões indígenas. Ana Roberta Patté foi uma importante presença na minha trajetória e também me fortaleceu com sua experiência e conhecimento, para compreender o quanto a diversidade e a presença indígena em uma sala de aula é significativa e importante para formação de educação pautada na diversidade.

Inclusive precisamos urgentemente refletir sobre os impactos da presença das alunas e alunos cotistas negros e indígenas no ensino superior, pensando seu entorno. No caso, alunas e alunos, professores e professoras, servidoras e servidores e o próprio sistema acadêmico, meios de produção de conhecimento e as diferentes epistemologias envolvidas. (BANIWA,2013; BARRETO,2016).

Mas, conforme pesquisa que realizei no Trabalho de Conclusão de Curso para bacharel em Antropologia Social/UFSC, voltado para as cotas raciais para negros, as ações afirmativas e a reservas de vagas vem transformando os espaços acadêmicos trazendo um público que até então não tinha acesso a esse espaço.

As cotas raciais, e até as sociais, estão modificando a composição e o perfil dos estudantes dentro da Universidade, transformando o espaço até então dos “herdeiros” desta cultura da elite acadêmica em um lugar de representações de diversas camadas sociais, raciais e heranças culturais, mas o que devemos que ter em mente é que, mesmo tendo como foco estudantes cotistas negros, o tema está o tempo todo envolvido em questões sobre racismos e disputa do espaço de poder. (SAGAZ, 2015, p.13)

⁵ Que cruza com a extensão das ações afirmativas no curso de Pós-Graduação em Antropologia Social na UFSC.

O acesso é negado por conta do racismo que reina no Brasil e que está entrelaçado a ideologias de “branqueamento” na qual a população branca tem o privilégio de vivenciar “espaços públicos marcados pela supervalorização da branquitude” (SCHUMAN, 2012). E a Universidade não fica distante desse modelo de supervalorização da branquitude. Rigorosamente falando na questão indígena: quantos professores indígenas nós já tivemos dentro da UFSC? Quantos temos em todo Brasil?

São questões que envolvem a constituição do racismo no Brasil. Até porque o “Racismo no Brasil é uma ideologia de branqueamento marcado por uma sociedade hierárquica de desigualdades sociais e racistas no que diz respeito a negros e índios.” (SCHUMAN, 2012, p. 12). Para autora, o branco toma sua identidade como padrão por conta dessa “supervalorização” constante da sua branquitude, e por isso acaba por tratar todos os que não se enquadram na categoria branco “como margem/ inferiores ou desviantes”. E por certo dentro do espaço universitário não ocorreria /ocorre de modo distinto.

Seguindo os campos de possibilidades⁶ (VELHO, 1994) que me foram apresentadas na graduação e com as artimanhas do acaso (PEIRANO, 1989) escolhi um caminho que me parecia familiar, o de rever o caminho seguido pelo professor Silvio Coelho dos Santos⁷, fundador e coordenador do Núcleo de Estudos de Populações Indígenas (NEPI), que realizou diversos trabalhos entre os *Laklãnõ/Xokleng* e núcleo ao qual estive ligada desde a graduação.

Mas, primordialmente, foram os dados que me convenceram a seguir esta pesquisa: serem eles, os *Laklãnõ/Xokleng*, a maioria dos estudantes a ocupar as vagas suplementares na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), até 2017, ser o primeiro povo de SC a

⁶ *Campo de Possibilidades* trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura. (VELHO, p.28, 1994)

⁷ *In memoriam*

formar uma estudante indígena Bacharel em Direito que entrou por Ações Afirmativas na UFSC, esses são fatos significativos que dão sul⁸ para essa pesquisa.

Se de alguma forma consegui olhar para um lugar enquanto produtora de conhecimento, foi porque aglomerei um conjunto de *acazos* que permitiu seguir caminho, contudo se vemos o campo científico como um “campo social” (BOURDIEU,1997, p.21) percebemos que ele passa a sofrer pressões e influências do mundo social que o envolve. Assim, de acordo com Pierre Bourdieu (1997):

“O que comanda os pontos de vista, o que comanda as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos etc. é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são, para empregar ainda a metáfora “einstiana”, os princípios do Campo, é a estrutura das relações objetivas entre agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta (...)” (BOURDIEU, 1997, p.23)

Portanto, a presença significativa de dados que demonstram a presença do povo *Laklãnõ/Xokleng* na UFSC e o “acaso” interagiram de modo direto com minha trajetória acadêmica como também minha trajetória interagiu, não sei se de forma proporcional, com minha escolha de que campo ou direção a seguir na pesquisa. À medida que fui bolsista do NEPI -um núcleo voltado para etnologia - durante quase toda minha graduação, e que durante esse tempo estive envolvida em projetos que tinham como tema as Ações Afirmativas (AA) e a inclusão de estudantes no ensino superior. Parece ser legítimo que essa relação de motivos me faça não apenas olhar para o ensino superior, como unir essa questão a povos indígenas.

⁸“Nosso norte é o Sul. Não deve haver norte, para nós, senão por oposição ao nosso Sul. Por isso agora pomos o mapa ao revés, e então já temos a exata ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta da América, desde agora, prolongando-se, assinala insistentemente o Sul, nosso Norte” (GARCIA, 1935)

Ter como orientadora a professora Antonella Tassinari e participar de sua linha de pesquisa Diversidade, Educação e Infância foi essencial para casar e pensar sobre o tema.

O grupo de pesquisa e sua formação heterogênea também norteou essa produção, pois tornou possível compreender que, ao pensar educação escolar indígena tanto na infância, quanto na vida adulta, como no caso dessa pesquisa, essa não deve ser separada das concepções nativas de aprendizagem e de ensino.

“Temos buscado uma aproximação aos processos nativos de aprendizagem e às concepções indígenas de infância, que tem nos levado a questionar nossa visão convencional e acadêmica sobre formas legítimas de conhecimento, sobre as condições de produção, aquisição e transmissão sobre a participação infantil nesses processos e sobre a propriedade de saberes” (TASSINARI, 2012, p.15).

Cruzando esses acasos que perpassaram meus caminhos pela academia: as temáticas de políticas de inclusão no ensino superior, povos indígenas, educação formal e o processos de aprendizagem vejo como um ato político o de uni-los nesse trabalho.

1.1 Caminhos da pesquisa

Questões importantes que podemos tomar para pensar a presença indígena dentro de uma Universidade Federal, ou a presença dos estudantes *Laklãnô/Xokleng* na UFSC, é compreender os processos positivos que emergiram após a década de 1970 e que eclodiram em diversas políticas públicas, ou projetos institucionais instaurados no campo da educação indígena.

Em um período posterior, com o “Lulismo”⁹ vivenciamos políticas distributivas estabelecidas conjuntamente com políticas de educação inclusiva como a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e africana em toda as escolas do país; a Lei nº 11.645/08 que inclui a questão indígena nos currículos escolares. A criação da SECAD – Secretaria Continuada, Alfabetização e Diversidade, em 2004; do ProUni (2004) que foi transformado em lei em 2005 – Lei nº 11.096/05 e as políticas de ações afirmativas que passou pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 2012 –Lei nº 12.711/2012.

São processos políticos que permeiam e sustentam a presença da população indígena no âmbito das Universidades. Outras políticas internas à Universidade, como as implementadas pela UFSC desde 2008¹⁰, a “Lei de Cotas” aprovada pelo Supremo Federal em 2012, e com toda certeza a criação de cursos como a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, em 2011, na UFSC fortalecem a diversidade no espaço acadêmico.

De acordo com outras produções ligadas à temática (COHN, TASSINARI, 2009; SOUZA LIMA, 2012; TASSINARI, 2013; BANIWA, 2013; PAZ, 2013; MELO, 2014; VIANA, 2017; VEZZANI, 2017), percebemos que vem ocorrendo uma utilização significativa e importante do ensino superior, ou da educação formal em si, como “estratégia” ou “ferramenta” descolonizadora, esses estudos tendem a nos apresentar aquilo que não permanece longe do que iremos ver nesse trabalho, e vai ao encontro do pensamento de Gersen Baniwa (2013)

⁹ Termo cunhado pelo cientista político Dr. André Singer que nomeia o fenômeno político iniciado em 2002, com o Presidente Lula. O lulismo foi um modelo de governo que estabeleceu modos contraditórios de governar, estabelecendo acordos com a direita conservadora do Brasil e realizando distribuição de renda. Ou seja, realização política distributiva sem se opor ao Capital.

¹⁰ Em 2008, o Conselho Universitário da UFSC criou o Programa de Ações Afirmativas, reservando 20% das vagas de todos os cursos e turnos para estudantes que tivessem cursado os ensinos fundamental e médio em escolas públicas e 10% para estudantes pertencentes ao grupo racial negro, prioritariamente de escolas públicas. Além dessas vagas, foi autorizada também a criação de vagas suplementares para estudantes pertencentes a povos indígenas. <http://prograd.ufsc.br/files/2013/10/perguntas-e-respostas-cotas-vest2014-web.pdf> (Acesso: março 2019)

Não se trata apenas de garantir capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação transporte e comunicação mas, também de possibilitar condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com Estado e com a sociedade nacional no que tange a interesses comuns e nacionais como por exemplo, a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância da diversidade cultural, étnica, linguística e da sociobiodiversidade indígena que são também patrimônio material e imaterial da Sociedade brasileira. A formação superior de indígenas reveste-se de importância estratégica também para a construção de espaços e experiências de convivência multicultural entre povos indígenas e a sociedade nacional, capazes de garantir harmonia, paz e tranquilidade sociopolítica, levando-se em consideração a conformação recente do Brasil como um Estado pluriétnico e multicultural. (BANIWA, 2013, p.2.)

O ensino superior junto à educação diferenciada torna-se instrumento de empoderamento, de constituição de lideranças ou como define a pesquisadora Clarissa Melo (2014) é uma alternativa de construção de diálogo entre povos indígenas e Estado: “Assim, o acesso ao ensino superior também é uma tentativa de compreender as políticas públicas e dialogar com o Estado e suas instituições. (...) estão em jogo modos indígenas de conceber formas e processos estatais.” (MELO, 2014, p.71). Significando uma demanda dos próprios indígenas para conseguir dominar e compreender “os saberes brancos” (SOUZA LIMA, 2013) utilizando do ensino superior como um modo de chegar até as formas de constituição de saberes e produções de leis e epistemologia dos brancos.

Antes, ou se ainda em casos atuais, a educação escolar foi e é utilizada para com os povos indígenas como uma tentativa “de uma agência formal do processo destinado a socializar os membros jovens da sociedade que a patrocina” (SANTOS,1987, p.12). Servindo como prática do Estado para uma política assimilacionista, a mesma que foi implementada pelos primeiros órgãos públicos do Estado, que buscava integrar esses povos na sociedade. Sendo a educação escolar inicialmente no Brasil utilizada como instrumento colonizador de

imposição de uma “história única” ou vislumbrava a “busca pela integração, sem considerar sua¹¹ matriz e identidade própria” (GAKRAN, 2016, p.60,). Hoje, com esse trabalho tenho o objetivo de apresentar, que de maneira oposta, essencialmente os povos indígenas, especialmente os *Laklãnõ/Xokleng* utilizam da educação escolar, e principalmente o ensino superior, como um método e estratégia para subverter o sistema que lhes foi apresentados à tempos.

Portanto, está dissertação, tem como objetivo contribuir para a compreensão dos sentidos que os *Laklãnõ/Xokleng* atribuem à formação no Ensino Superior, a partir dos caminhos percorridos pelos acadêmicos que vão da Universidade às suas aldeias e vice-versa, que foi quando pude reconhecer as expectativas e as mudanças de status desses acadêmicos dentro e para a comunidade.

Para isso apresento nesse trabalho como os *Laklãnõ/Xokleng* buscam, através do ensino superior e da Universidade Federal, uma forma tanto de qualificar seus jovens para poder enfrentar e contestar o Estado, e assim fazê-lo cumprir seus deveres para com suas especificidades (LIMA, 2012; PAZ, 2013). Explícito a importância do ensino superior e sua importância para garantir seus direitos e acesso a sistemas básicos de saúde, educação e bem-viver (MELO, 2014). E, do mesmo modo, obter prestígio nas suas comunidades para poder ocupar cargos públicos e nas organizações não governamentais, cargos importantes que comumente foram e são exercidos por não-índios. (PAZ, 2013; VIANA, 2017).

E para isso utilizo do método etnográfico e de entrevistas informais para acompanhar a comunidade e os estudantes indígenas *Laklãnõ/Xokleng* que estudam na UFSC em alguns momentos distintos: nas eleições para caciques da terra indígena onde os estudantes tiveram a oportunidade de ser fiscais das eleições em agosto de 2017; a “greve” na Barragem Norte-Ibirama em uma enchente que ocorreu em junho de 2017, onde o acompanhamento dos

¹¹ Matriz educacional (formal ou informal) dos povos indígenas

estudantes aconteceu de forma virtual mas foi uma das minhas chances de compreender como o “coração” permanece na aldeia. Também acompanho e apresento a realização de duas oficinas dentro da Terra Indígena organizadas pela Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades/UFSC (SAAD/UFSC) para levar informações sobre as Ações afirmativas, também em 2017. E dos trajetos acompanhada pelos estudantes indígenas da UFSC para aldeia e da aldeia para UFSC, além de um pequeno levantamento bibliográfico sobre a história do contato ou *Vãnhkala* dos *Laklãnõ/Xokleng* como forma de introduzir os caminhos que levaram aos *Laklãnõ/Xokleng* apoiarem muitas das suas lutas atuais na educação e no ensino superior.

Enfim, busco organizar o texto em quatro momentos para além de uma pequena introdução sobre os caminhos de expropriação de Terra e de violências vivenciadas pelo *Laklãnõ/Xokleng* e as considerações finais, da seguinte maneira:

O capítulo I, traz os caminhos trilhados pela pesquisa e uma contextualização da história dos *Laklãnõ/Xokleng*.

No capítulo II, apresento as políticas de inclusão para estudantes indígenas dentro da Universidade Federal de Santa Catarina e como estudantes indígenas estão ocupando e conquistando esse espaço e essas vagas disponíveis de forma específica desde 2008.

No capítulo III, apresento os caminhos que me levaram até a Terra Indígena Ibirama-*Laklãnõ*, o entorno da Aldeia e como ocorreu minha relação com os estudantes e a comunidade.

No capítulo IV, “Comemorar é fazer política”, busco descrever minha presença na Terra Indígena Ibirama-*Laklãnõ* em momentos críticos como a ocupação da Barragem Norte-Ibirama, as eleições para cacique dentro da comunidade. Também nas oficinas realizadas nas escolas de ensino médio dentro da Terra Indígena com a participação da SAAD junto com a

presença de estudantes indígenas da UFSC e da Licenciatura Indígena, professores/as, lideranças indígenas e a comunidade. Trato de constituir considerações sobre suas lutas por educação, terra e qualidade de vida, e como essas geram transformações, formações e aprendizagem para os estudantes indígenas que estão na UFSC. Além de demonstrar como a militância está implicada diretamente na constituição e formação desses estudantes que estão presentes na Universidade, e a importância da comunidade para a permanência desses estudantes no espaço universitário.

Nas considerações finais, tento sintetizar as informações relatadas durante a dissertação, destacando a importância da conexão e interseccionalidade dos conhecimentos tradicionais e acadêmicos, tanto dentro da comunidade como na Universidade, unindo esforços entre comunidade e UFSC para a permanência desses alunos dentro do espaço universitário.

1.2 Os caminhos do povo *Laklãnõ*/Xokleng de Ibirama

Em Santa Catarina, entre os municípios de Dr. Pedrinho, Itaiópolis, José Boiteux e Vitor Meireles, e às margens do Rio Hercílio (Itajaí – Braço Norte), encontra-se a Terra Indígena *Laklãnõ* /Ibirama, localizada aproximadamente a 14km da cidade de José Boiteux.

A população majoritária da Terra Indígena Ibirama é a dos *Laklãnõ*/Xokleng, os mesmos já foram reconhecidos pelos *zúk* (brancos) como “Botocudos” e denominados na literatura como “Aweikoma”, “Xokrén” e até mesmo “Kaingang” (SANTOS, 1987, p.30), e de forma pejorativa como “bugres”. De acordo com Gakrán (2005; 2016), o povo não reconhece o termo Xokleng e vê nele um termo depreciativo imposto pelos colonizadores e pesquisadores.

Além disso, realizei um levantamento na utilização da autonominação dessa população pelos estudantes de graduação da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica

UFSC/2015 (*Laklãnõ/Xokleng*) e percebemos a seguinte distribuição diante dos títulos de seus trabalhos.

TABELA COM OS NOMES UTILIZADOS NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDIGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA/UFSC

Termos utilizados nos Títulos dos trabalhos	Quantidade (total=23)
Xokleng	2
<i>Laklãnõ</i>	2 (+ 2*)= 4
Xokleng/ <i>Laklãnõ</i>	3 (+ 1*) = 4
<i>Laklãnõ/Xokleng</i>	9 (+ 1*)= 10
<i>Não se autodenomina no título</i>	4* –porém no texto utilizam: 1 = <i>Laklãnõ/Xokleng</i> 1 = <i>Xokleng/Laklãnõ</i> 2 = <i>Laklãnõ</i>

(TABELA 1 Gabriela Sagaz, 2018)

Em suma, nessa transição o que mais tem sido recorrente é a utilização dupla dos nomes (*Laklãnõ + Xokleng*), sendo utilizados nas produções científicas dos próprios alunos *Laklãnõ/Xokleng*. Possivelmente demonstrando o processo de apropriação da auto-representação e revitalização da língua e da cultura *Laklãnõ/Xokleng*, ou quem sabe, demonstrando as especificidades e singularidades vivenciadas por esta população. Portanto, este trabalho continuará a utilizar o termo *Laklãnõ/Xokleng* para definir a população que

reside na Terra Indígena Laklãnõ-Ibirama, seguindo os apontamentos apresentado por Nanblá Gakran (2005):

Na pesquisa mencionada anteriormente, feita pelo próprio povo, a comunidade chegou a um consenso de autodenominar-se "Laklãnõ" ="povo que vive onde nasce o sol, ou gente do sol (ou, ainda, povo ligeiro)". Do ponto de vista lingüístico, sugere-se que a tradução literal mais apropriada seja próxima de "os que são descendentes do Sol" (ou, mais tecnicamente, do ponto de vista antropológico, e numa forma fonética similar ao idioma indígena: "os do clã do Sol"). Assim, o termo "Laklãnõ" vem ganhando espaço político, interno e externo, através do movimento de recuperação do idioma, incluindo a escrita de mitos antigos e o ensino bilíngüe. O pesquisador Greg Urban, antropólogo americano que pesquisou o povo *Laklãnõ* na década de 70 e 80, reconheceu como *Rakranõ* a "facção" desse povo contatada em 1914 na foz do Rio Platê, para a qual foi demarcada a terra de "Ibirama", e já então observou que esse era o termo com que se autodesignavam (Urban 1978:346). Urban publicou algumas obras sobre o povo (GAKRAN, 2005, p.14)

Anteriormente esta nação indígena vivia entre o planalto e todo litoral Sul do Brasil, “ocuparam uma vasta região Sul do Brasil, desde o Paraná até o Nordeste do Rio Grande do Sul, incluindo quase todo o Centro-leste do Estado de Santa Catarina.” (GAKRAN, 2015, p.49). Até serem empurrados e forçados pela colonização a se estabelecerem em uma área próxima ao Rio Hercílio, no Alto Vale do Itajaí.

“Os *Laklãnõ/Xokleng*¹² estão, pois, confinados. Já não há para onde fugir. Um subgrupo que frequentava as cabeceiras do Rio Negro e que devido a pressão dos brancos começou a deslocar-se para oeste, em direção aos campos de Palmas, encontrou pela frente Kaingang. E, pouco tempo depois (1838), os brancos chegavam, também, a esses campos.” (SANTOS, 1987, p.37)

¹² Por compreender e acordar que o termo *Xokleng* foi constituído pela academia e pelos *zug*, atento para acrescentar no modo itálico o *Laklãnõ* a cada citação no decorrer do trabalho.

O território onde os *Laklãnõ/Xokleng* estão localizados foi reservado através do Decreto Estadual nº15, 03/04/1926, com aproximadamente 20.000 há, em 1952, essa área foi alterada através de um acordo entre SPI e o Governo do estado de SC para 14.156 há. o que resultou em uma demarcação executada em 1956. Em 1987, uma nova alteração mudou o tamanho da Terra Indígena para 14.084 ha, sendo os limites homologados em 1996.

Mas desde 1965, a comunidade que ocupa uma área onde estava estabelecido o Posto Indígena Duque de Caxias, reivindica uma nova demarcação. Em 1997, um grupo técnico foi estabelecido para proceder perante a revisão dos tamanhos territoriais e esses novos estudos estabeleceram 37.128 ha, aprovados pelo despacho nº 070/PRES/1999 da FUNAI que ainda não foram assinados e demarcados. Processo que encontra-se no STF desde 2007.

Mas foi em 22 de setembro de 1914, que um grupo *Laklãnõ/Xokleng* realizou o “contato oficial” com funcionários do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). (SANTOS,1987, p.144). De acordo com autor, no dia 20 de setembro de 1914, os *Laklãnõ/Xokleng* realizaram um ataque ao posto Plate, colocando fogo no posto enquanto o chefe do posto estava em uma cidade próxima, e este foi o momento que o encarregado do SPI, no período Eduardo Hoerhann, percebeu como oportuno para realizar o processo de aproximação com aqueles índios que viam sendo adjetivados como bravos.

Sabendo do acontecimento Eduardo Hoerhann, seguiu rio acima, com um grupo de homens convocados e chegou ao local um dia depois. Depois de esconderem, bem no fundo das canoas, os armamentos que traziam, dirigindo-se para o local do posto ainda fumegante, onde o “bugre manso” Bree começou a gritar para dentro do mato. Os indígenas estão responderam imediatamente e viu-se que alguns estavam sentados nos troncos de árvores, havia pouco derrubados para roça, e de que fizeram postos de observação. (...) Então Eduardo atirou fora as armas que ainda tinha consigo e de braços levantados seguiu em direção aos índios, acompanhado de Bree, na mesma atitude. (SANTOS, 1987, p.145-146)

Mas de acordo com Gakran (2016), a presença do povo *Laklãnô/Xokleng* na região do Alto Vale do Itajaí é encontrada em relatos, notícias e cartas muito anteriormente a 1912. A população aparece nos registros das Cartas dos Jesuítas espanhóis das Missões do Guairá, no início do século XVII. Nanblá Gakran (2016) também apresenta a Carta do padre Montoya, de 1630, onde o ritual de cremação dos corpos da população *Laklãnô/Xokleng* é citada, e outro registro no qual eles aparecem antes mesmo da constituição do Estado Brasil. Nas narrativas das expedições de colonização dos campos de Guarapuava, no início do século XIX, no Paraná, que já vemos eles aparecendo nos registros. Foi na expedição dirigida por Afonso Botelho de Sampaio e Souza, onde a população *Laklãnô/Xokleng* aparece com a denominação de “Gentio Xaclan”. Logo, de acordo com revisão bibliográfica elaborada por Lavina (1994):

Entre os viajantes que percorreram a região, Frézier, 1716 (1984)*¹³; Langsdorf, 1812 (1984); Mawe, 1812 (1984); Lisianski, 1814 (1984); Duperrey, 1827 (1984), referem-se à presença de índios nas matas fronteiras à Ilha de Santa Catarina, o que impedia a colonização da região. Saldanha, 1798 (1871) e Matos, 1797 (1858). Falam da existência de índios nas matas da Serra Geral, até o rio Canoas, no Planalto Catarinense. Saint-Hilaire, 1820 (1978), relata ataques próximos a Piraquê, no litoral norte de Santa Catarina, feitos por índios de lábios perfurados chamados pelos Kaingang de Palmas de "socrê". Carvalho, (1824) fala de ataques nas vilas de Lages, Laguna e Araranguá, em Santa Catarina. Seidler, 1835 (1941), diz que na região de Torres, RS, os colonos sofriam constantes ataques dos índios. Lima, 1842 (1863), conta que os Xokleng habitavam entre os rios Iguassú e Uruguai, tendo à época atacado a localidade de Itapeva, no Rio Grande do Sul. Aubé (1847), refere-se à existência de índios "bugres" nas matas do norte de Santa Catarina, trazendo ainda algumas informações sobre armamento, habitação e alimentação destes. Avé-Lallemant, 1882 (1980), relata ataques ocorridos à época, na região de Tijucas, na estrada entre Tubarão e Lages e no município

¹³ *Para melhor localizar temporalmente os autores citados, após o nome do autor apresentamos a data em que a observação foi feita, sendo seguida esta pela data entre parênteses da edição do relato por nós utilizada. (LAVINA,1994)

de Lajes no Planalto Catarinense. Hensel, 1892 (1928), conta que os Botocudos, que atacavam os colonos alemães instalados ao norte do Rio Grande do Sul, se teriam retirado para as matas de Santa Catarina e Paraná. Pitanga, 1882 (1916), relata um ataque de bugreiros a um acampamento Xokleng próximo ao Rio Negro, no norte de Santa Catarina, que havia sido presenciado por um estancieiro de Curitibaanos, seu informante. (LAVINA, 1994, p. 22 e 23)

Já Nanblá Gakran apresenta como área tradicional *Laklãnõ/Xokleng*

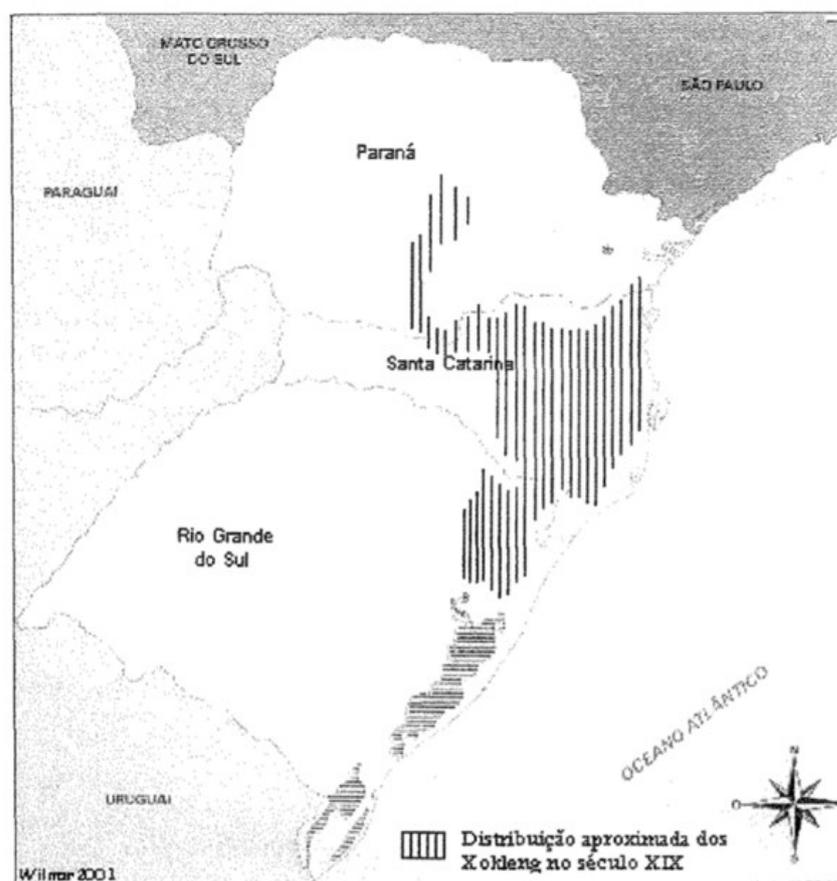


IMAGEM 1: Mapa que aponta área tradicional *Laklãnõ/Xokleng* (GAKRAN, 2005 p.18).

Abaixo busco recriar um perímetro em um aplicativo de mapa atual e nesse aplicativo consegui marcar os pontos que são citados na pesquisa historiográfica realizada por Lavina

(1994), gerando assim uma alternativa de visualização daquilo que seria a área onde os *Laklãnõ/Xokleng* transitavam e onde foram mencionados nos registros históricos do período entre 1800 e 1890.

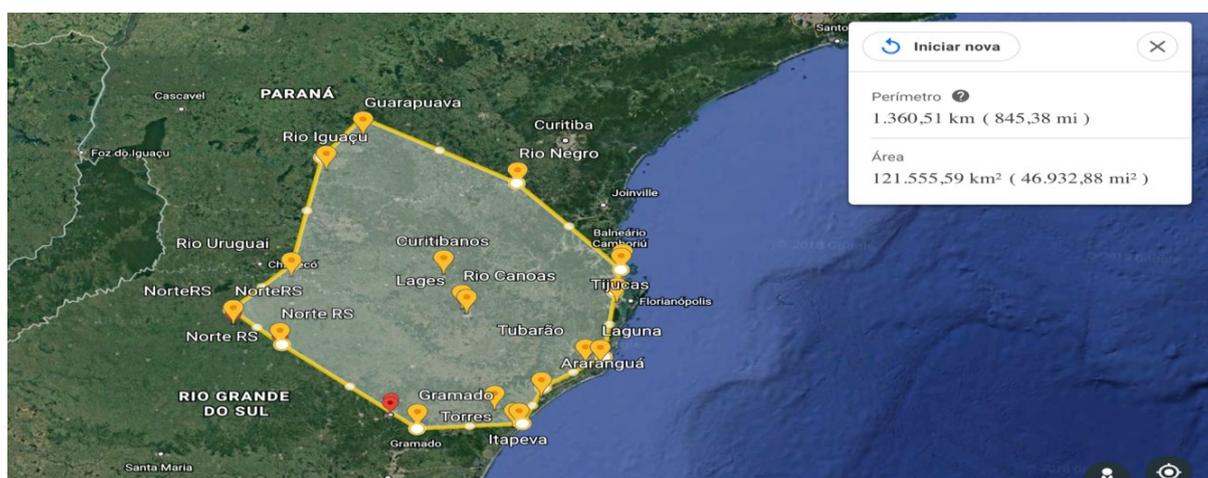


Imagem 2: Utilização de *Googles Earth Maps* para apresentar área que liga os locais onde os *Laklãnõ/Xokleng* são encontrados na literatura (Sagaz, Gabriela. 2018)

Já para Santos (1987), desde a abertura da “Estrada de Tropas”¹⁴, em Lages, no século XVIII, a presença dos *Laklãnõ/Xokleng* na região é confirmada pela narrativa dos ataques aos tropeiros, ou resposta à invasão das áreas tradicionais dos indígenas. Destaca-se ainda que por volta de 1824, aconteceu o início da introdução dos imigrantes alemães no sul do Brasil. Assim “compreende-se que somente em 1850 a colonização começa em definitivo a conquista dos territórios ocupado pelos *Laklãnõ/Xokleng*” (SANTOS, 1987, p. 58).

Não por coincidência em 1850 ocorre a promulgação da Lei de Terras no Brasil, pois a lei incentivou a colonização em todo o país e conseqüentemente intensificou o processo de colonização da região Sul do Brasil. De acordo com Malheiros (1944) “entre 1850 e 1867, 26 núcleos coloniais foram instalados, sendo 4 no Paraná, 8 em Santa Catarina e 14 no Rio Grande do Sul”. (1944, p.180/181 apud SANTOS, 1987, p.59). Intensificando os atritos entre

¹⁴ Ou caminho dos tropeiros, uma antiga ligação terrestre que ligava o litoral de Santa Catarina com o Planalto Serrano. Na época ligava Desterro (Florianópolis) a Lages.

colonizadores e os *Laklãnõ/Xokleng*, além de reduzir a área de livre circulação da população originária.

Nesse período, os enfrentamentos entre colonizadores e *Laklãnõ/Xokleng* tornam-se constantes e, para além da promulgação da lei agrária que incentivou o sistema de colonização para o norte do atual estado de Santa Catarina, temos um maior número de jornais circulando na região que dão destaque aos conflitos. Expondo os conflitos como “ataques” dos indígenas, criam uma imagem negativa e aterrorizadora dos *Laklãnõ/Xokleng*, mesmo quando não há feridos nos contatos entre colonizador e originário.

Embora as agressões fossem recíprocas, embora os próprios administradores das colônias e os governantes imperiais incentivassem o uso de armas de fogo quando do aparecimento de índios *-sabendo que esses não possuíam armas de fogo-*, e embora o número de mortos entre os índios fosse significativamente superior ao número de colonos assassinados, a representação sensacionalista da ferocidade Xokleng serviu para justificar e legitimar a violência do lado dos colonos. (WITTMANN, 2005 apud GUEROLA, 2017, p. 162).

Inclusive em 1856, de acordo com o Professor Silvio Coelho dos Santos (1987), o governador da Província, Dr. João José Coutinho, declara em sua fala na Assembleia: “... a única maneira realmente eficaz seria obrigar estes assassinos e filhos bárbaros deixarem a floresta localizando-os em lugares dos quais não pudessem fugir.” (SANTOS, 1987, p.65). A fala do governador na época define aquilo que vamos percebendo ser uma política de extermínio dos *Laklãnõ/Xokleng* no início da colonização, na região de Santa Catarina. Política onde o “progresso” do Estado está ligado a eliminação da população indígena.

Pouco depois, a presença massiva dos colonos na região insere um conjunto de mudanças drásticas e rápidas no modo de viver da população *Laklãnõ/Xokleng*. Passando do

nomadismo, anteriormente constituído em uma vasta região de planaltos e da costa litorânea, ou seja, lugares ricos em pinhão, caça e fruta para uma vida confinada em uma pequena região rochosa. Confinamento que transformava a vida dos *Laklãnõ/Xokleng* e os tornava alvo fácil para ação dos bugreiros.

Percebemos que mesmo com a insistência dos jornais da época em tornar os colonizadores vítimas, e com a existência de uma versão historiográfica que apresenta a bravura dos colonizadores, e que esses são os heróis que “conquistaram” o interior. A história do contato entre *Laklãnõ/Xokleng* e os *zug* é intensamente dramática, principalmente para a população indígena. Revemos todo o sofrimento vivenciado durante o período quando recorremos à memória e às narrativas da população *Laklãnõ/Xokleng*. E quando acessamos os livros históricos e antropológicos, realizando neles uma leitura crítica do que aconteceu com a população *Laklãnõ/Xokleng* após o contato: desde a redução da população através de uma verdadeira caça humana como as transformações de vida social, alimentícia e cotidiana.

De acordo com o professor Silvio Coelho dos Santos “Os *Laklãnõ/Xokleng* mantinham seu sustento em caça e coleta” (SANTOS, 1975, p.21) mas com a colonização os *zug* foram adentrando cada vez mais na área que os indígenas circulavam, fazendo com que a população ficasse “encurralada” no Vale do Itajaí, e tendo seu território reduzido em uma pequena área na região dos Vales. Já os relatos recolhidos pelo professor Nanblá Gakran, entre os anos de 1984 e 1985, demonstram através das narrativas dos anciões que os *Laklãnõ/Xokleng* viviam no passado de atividades seminômades. Ambos registros, tanto o modo de vida nômade ou seminômade, justificava a necessidade dos *Laklãnõ/Xokleng* transitarem por um território amplo e diverso.

Mas com a introdução dos colonos no sul do país os caminhos dos *Laklãnõ/Xokleng* era uma terra proibida que levava a conflitos e embates com os *zug*. O território repleto de

araucárias e rico em pinhão, muito apreciado na culinária dos *Laklãnõ/Xokleng*, e que antes era alvo de disputa com os Kaingang, agora estava tomado por *zug* (GAKRÁN, 2005).

O processo para colonizar a região do interior da atual Santa Catarina passou diversos processos, e vamos percebendo que a colonização na região teve diversos estágios como por exemplo a formação de um grupo chamado “Seções de Pedestres, entre Itajaí e São Francisco”, que iniciou em 1836 mas de fato pouco atuou e teve fim em 1879 (COELHO, 1987, p.66); antes passou pela tentativa da catequização dos indígenas em 1849, “A catequese religiosa que acabou não dando resultado prático algum” (COELHO, 1987, p. 68), além do uso da Guarda Nacional, que se fazia presente em cada povoado e colônia. Mas nesse primeiro período percebemos a intenção dos colonos e do Estado de afugentar as populações indígenas empurrando-os cada vez mais para o interior.

No entanto, as administrações das colônias percebendo que não havia modo de afastar os indígenas da região, optaram por montar grupos de batedores do mato, chamados de bugreiros, isso por volta de 1880, “As tropas de bugreiros compunha-se, em regra, com 8 a 15 homens. A maioria deles era aparentada entre si. Atuavam sob a ação constante de um líder, que tinha sobre o grupo pleno poder de decisão. (COELHO, 1987, p.70). Os bugreiros tinham o conhecimento do mato, e tinham uma única função “eliminar com o problema indígena na região”, prendendo, sequestrando suas mulheres e crianças e eliminando qualquer um que resistisse. Levando o título de verdadeiros “grupo de ‘caçadores’ de seres humanos” (WITTMANN, 2005; GUEROLA, 2017).

Com toda certeza, os bugreiros foram os que mais compactuaram com o etnocídio da população *Laklãnõ/Xokleng* e, talvez, seja pertinente acentuar que não podemos lembrar os bugreiros como um grupo autônomo que desejava exterminar ou colonizar uma região. De fato, bugreiros eram grupos de homens contratados pelo Estado, companhias colonizadoras ou

por imigrantes. Foram um método, um instrumento encontrado pela colonização para expulsar a população indígena da região onde a colonização estava ocorrendo.

Lembrando anteriormente que em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi criado trazendo certa esperança para pesquisadores para mudar situações como essas que ainda ocorriam em todo Brasil e de acordo com Santos (1987),

“Era esperança de muitos intelectuais brasileiros para salvar os indígenas das razias promovidas pelos que tinham interesses em penetrar no sertão. Era também uma resposta humana para maioria das populações urbanas do país, que tinha se comovido com a situação indígena retratada nas polêmicas que se haviam travado na imprensa.” (SANTOS, 1987, p.151)

E logo o SPI assumiu o caráter nacionalista, e a ideia integracionista da população indígena e mesmo que tenha surgido com o princípio de proteger os povos indígenas do “colonialismo” e de acordo com Nanblá Gakran (2014), logo tornou-se um “instrumento de submissão e cercamento” (GAKRAN, p. 12) para os indígenas do Brasil, inclusive os *Laklãnõ/Xokleng*.

Em 1967, O SPI se extingue e a FUNAI assume durante o regime militar com características integracionistas e desenvolvimentista, fazendo oficialmente da escola uma forma de assegurar os objetivos da sociedade dominante. Mas foi na década de 1970, com o apoio de Organizações Não Governamentais (ONG's) que a educação teve seu caráter bilíngue instituído dentro das aldeias marcando um avanço significativo para o processo da educação escolar indígena no Brasil.

De acordo com a própria versão contada pelos *Laklãnõ/Xokleng*, sendo a população empurrada para o Vale do Itajaí, perceberam como *estratégia* realizar o contato com os *zug* e assim manter-se vivos. Para os *Laklãnõ/Xokleng* tendo eles agência nesse contato, nessa troca com os brancos foi uma escolha encontrada diante de todas as circunstâncias vivenciadas.

Uma estratégia, mais de guerra do que sobrevivência em si. Porque ali, de acordo com um depoimento que tive acesso, e de falas informais que me deparei no campo, foi ali que eles trocaram suas armas. E perceberam que tinham que entender seu oponente e lutar com as mesmas armas..

Interessante, porque em uma das minhas conversas com um dos estudantes indígenas da UFSC, destaquei o fato deles terem uma moradia estudantil apenas para eles, diferentemente dos outros alunos contemplados por cotas, e ele disse:

“A nossa forma de lutar é muito diferente da forma de lutar dos outros cotistas, nós estamos aqui para estudar, para aprender e levar conhecimento para nosso povo. Nós conversamos, trocamos, negociamos, cedemos e ganhamos. Vamos ganhando sem violência, sem esse ódio. Tem muita dor, tem. Mas a gente vai ganhando. Temos outra estratégia. Se é melhor eu não sei. Mas é diferente, a gente luta diferente e a gente está conquistando as coisas.” (NOTAS CADERNO DE CAMPO, 2017)

Tal expressão, vai de encontro a um depoimento de uma das estudantes cedeu para Iclícia Vianna (2017). A pesquisadora narra em seu trabalho que pensou na possibilidade de nomear seus estudos sobre os estudantes indígenas na UFSC com o título “Pacificando a universidade: Re-existência *Laklãnõ* Xokleng em uma universidade pública” mas de acordo com autora:

No entanto, ao mostrar a proposta de título aos estudantes durante o encontro de devolutiva, pairou um silêncio entre elas/es. Observei suas expressões e pareciam descontentes. Pedi que me explicassem o que viam, o que achavam.

Uma das falas sintetizou o feedback:

“Pode até ser interessante para vocês usar esta expressão, mas, para nós, pacificação é algo muito forte e pejorativo, lembra uma violência muito grande que vivemos. Não queremos pacificar ninguém, não estamos na universidade pra fazer o que fizeram conosco” (VIANNA, 2017, p.59)

A ideia que a autora tentava abarcar nos seus estudos e definir como estratégia foi desenvolvida por Bruce Albert e Alcida Ramos, em 2002. A perspectiva de o indígena “pacificar o branco” ou realizar uma pacificação “às avessas” é constituída com a percepção de que produtos e ideias externos à sociedade indígena são apropriados e por vezes são transformados pelas novas sociedades que a adotam ou “Revestem-se assim de novos sentidos que se manifestam em diversos registros culturais, e sobretudo, por meio de reconstruções simbólicas que almejam a reafirmação étnica” (VELTHEM, 2002, p.61). Esta reflexão não está de acordo com os sentidos que os estudantes *Laklãnõ/Xokleng* permitem-se compreender sua agência na estratégia de entrar em “contato” com os *zug*.

O que busco dizer, é que esses entendimentos atravessam as diferentes epistemologias, que vem sendo contestadas pelos estudos desenvolvidos por intelectuais indígenas através de suas pesquisas. Um exemplo é o autor e intelectual Tukano, Rivelino Barreto (2016) e seu trabalho sobre a presença de indígenas nos espaços urbanos. Para ele existe uma “flexibilidade cultural indígena” (BARRETO, 2016, p 322) para esses conhecimentos e a “cultura” dos brancos. Ele declara que vem buscando respostas para compreender “O que é que envolve a cultura e o conhecimento indígena?” (Ibidem, p. 324).

E se “pacificar o branco” não é uma resposta possível para esse contato entre *zug* e *Laklãnõ/Xokleng*, não posso deixar de acreditar que somente pesquisas promovidas pelos intelectuais indígenas, principalmente os que estão se formando nas Universidade Federais-que tratam a produção de conhecimento através da pesquisa como um dos seus tripés sejam-uma forma de constituir importantes teorias para alcançarmos respostas para situações que nos rondam há décadas na antropologia, principalmente na Etnologia.

Claro, isso não descarta nossas formas de perceber o mundo, porque até mesmo as “teorias indígenas não são homogêneas (...) cada um apresenta uma versão sobre seus

conhecimentos e saberes” (BARRETO, 2016, p. 333). E ignorar isto seria colocar a categoria “indígena” em uma única caixa de saber, e bem sabemos que apenas no Brasil existem mais de 300 povos e 270 línguas indígenas. Tornando o termo indígena um termo genérico, um termo que implica uma diversidade de culturas, vozes e distintos saberes.¹⁵

Percebemos que os caminhos trilhados pelos *Laklãnõ/Xokleng* são realmente dramáticos¹⁶ mas também são marcados por muita luta, busca por melhorias e o bem viver. Mesmo com o etnocídio que se fez presente desde a chegada dos colonizadores na região que estes ocupavam, os *Laklãnõ/Xokleng* vêm utilizando de estratégias para permanecerem vivos e com dignidade. Anteriormente utilizaram o “contato” como um meio para lidarem diretamente com os *zug*. Com o tempo adequaram a educação formal que era imposta pelo colonizadores como uma outra utilidade. Aprenderam a se destacar na escolarização formal para se constituírem novamente como guerreiros, dessa vez como guerreiros do papel e da caneta¹⁷. Por isso no próximo capítulo acho importante destacar as políticas públicas de inclusão escolar que foram sendo conquistadas pelos povos indígenas no Brasil e na UFSC.

¹⁵ Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, existem no Brasil 305 etnias e 274 línguas indígenas, sendo um total de 896 mil pessoas, que representa 0,4% da população total brasileira. (IBGE, 2010)

¹⁶ Definição utilizada pelo Professor Silvio Coelho dos Santos no livro “ÍNDIOS E BRANCOS NO SUL DO BRASIL: A **dramática** experiência dos Xokleng”, lançado em 1987 (grifo meu).

¹⁷ De acordo com Cátia Weber (2007), “Percebemos que o contexto do ensino superior (...), nos quais a identidade étnica é afirmada e também transformada a partir de emergências dos elementos de identificação étnica, que são realçados nas relações de poder e resistências, mas promovendo, também, a possibilidade de ressignificação de antigos conceitos e pré-conceitos. (WEBER, 2017, p.166). O trabalho de Weber traz a perspectiva de como a escolarização e o ensino superior vem constituindo uma nova “organização social do povo Xokleng/Laklãnõ” (ibidem,p.167), fazendo da educação escolar um processo de constituição da identidade étnica *Laklãnõ/Xokleng*.

2 A presença indígena no ensino superior UFSC

Em 2006, foi organizada uma pesquisa pela Comissão de Acesso com Diversidade Socioeconômica e Étnica da UFSC¹⁸ (CADSE), e nessa pesquisa percebeu-se o descaso das políticas de inclusão no ensino superior para os povos indígenas. Nela compreendeu-se que todos os estudantes até então declarados como indígenas no sistema da COPERVE/UFSC haviam declarado tal *status* por serem simpatizantes ao tema, ou por terem algum tipo de ligação distante com povos indígenas. Enfim, os declarantes não se identificavam cotidianamente como indígenas. Demonstrando que não tínhamos até 2006 nenhum indígena inserido dentro da comunidade universitária da UFSC. (TRAGTENBERG, 2013).

A importância de rememorar esse dado é significativa, tendo em vista que a luta por educação diferenciada e também pela inclusão no ensino superior já acontecia nos anos 70 e 80 pela população indígena no Brasil. O fato demonstra que, mesmo com todas as reivindicações de década atrás, anteriores à Constituição e pós Constituição (1988), a UFSC enquanto um espaço público de produção de conhecimento, nunca conseguiu disponibilizar oportunidades da presença indígena. Foi necessário a implementação das Ações Afirmativas para que esse espaço significativo de produção de conhecimento científico, legitimado pelo ocidente, começasse a ser frequentado por indígenas, negros e estudantes periféricos que vivem distantes das elites intelectuais e financeiras.

E já que no último ano, em 2018, comemoramos os 30 anos da Constituição Federal é importante apontar que tivemos grandes avanços para a educação indígena e para liberdade cultural dos povos indígenas do Brasil a partir das leis que foram instituídas em 1988:

¹⁸ Composta por professoras e professores de distintos departamentos, representante da COPERVE. Da Secretaria de Estado da Educação (SED) e do Movimento Negro Unificado.

Artigo 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (CONSTITUIÇÃO, 1988)

Outra política que também trouxe um caminho positivo para a educação escolar indígena foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394, de 1996, que permitiu e determinou o acesso à educação e ao conhecimento diferenciado:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (LDB,1996)

Posteriormente, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígena (RCNEI), que foi previsto na LDB, trouxe para os indígenas maiores contribuições e direcionamento de como por em prática o que estava estabelecido na Constituição de 1988

Este documento será instrumento essencial na implantação de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-índios) e à sua diversidade interna (linguística, cultural, histórica). A educação escolar indígena é responsabilidade do

Estado. (...). A formação de professores índios e a formação de quadros não-índios em nível local (nas Secretarias de Estado, nas administrações regionais da FUNAI e delegacias do MEC, nas Prefeituras etc.) é tarefa urgente e indispensável. (MEC, 1994, p.9)

No documento fica determinado como objetivo da escola indígena “a conquista da autonomia sócio-econômica-cultural de cada povo”, garantindo que “a educação escolar indígena venha a ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngue.” (MEC, 1994, p.12)

Entretanto, apesar da constituição dessas políticas e leis que vêm para garantir inclusão e diversidade na formação escolar dos indígenas, de acordo com Nanblá Gakrán (2014), a escola indígena dentro da Terra Indígena *Laklanõ/Ibirama* foi constituída como um mecanismo de “colonização e integração da pessoa indígena, sem considerar sua matriz e identidade própria.” (GAKRÁN, 2014, p. 60).

Já para Silvio Coelho dos Santos (1975), os indígenas na região do sul do Brasil estiveram submetidos “às mais diversas pressões destinadas a garantir a sua submissão ou a sua diluição na sociedade nacional” (SANTOS, 1975, p.53). Onde a escola e sua estrutura formal foi utilizada como instrumento integracionista dos *Laklanõ/Xokleng* na sociedade que estava sendo imposta pelos colonos e o Estado, e como um lugar de “substituição” da língua e cultura. Fato que ocorreu não apenas no sul do Brasil mas por toda a extensão territorial da América Latina.

Para o autor, o processo educativo nessa região constitui um histórico de procedimentos utilizados como “veículo de dominação”. Métodos educacionais impostos que segue o discurso do processo histórico de formação política e constituição do Estado Nacional, que até a década de 1980 utilizou-se dos órgão representativos como SPI e, posteriormente, FUNAI para garantir de forma legal a integração do indígena na sociedade dominante. Assim, todas as tradições escolares no qual foram submetidos os povos indígenas

no Brasil, independente do estado, ou região, envolviam iniciativas vinculadas ao integracionismo.

Desde os jesuítas, a educação escolar indígena estava sobre a coordenação e a supervisão de não-índios. Ou seja, era um espaço de ensino mas se constituía como “uma escola com função de assegurar os objetivos da sociedade dominante.” (GAKRAN, 2014, p.70).

Mas em 1973, iniciou o processo de vigência da Lei nº 6001/73, ficou conhecida como Estatuto do Índio e que, apesar de ter diversas falhas, como estabelecer através de um artigo a integração na comunhão nacional e do aproveitamento de suas aptidões individuais, também trouxe a possibilidade de “desencadear um processo de ensino bilíngue dentro da Terra Indígena” (GAKRAN, 2014, p.71). Processo no caso estimulado em artigos da lei 6001/73. Com destaque o capítulo sobre educação, cultura e saúde da lei.

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 49. **A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.**

Art. 50. A educação do índio será orientada para **a integração na comunhão nacional** mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do **aproveitamento das suas aptidões individuais.**

Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, **quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.**

Art. 52. Será proporcionada ao índio **a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação.**

Art. 53. **O artesanato e as indústrias rurais serão estimulados, no sentido de elevar o padrão de vida do índio com a conveniente adaptação às condições técnicas modernas.**

Art. 54. Os índios têm direito aos meios de proteção à saúde facultados à comunhão nacional.

Parágrafo único. Na infância, na maternidade, na doença e na velhice, deve ser assegurada ao silvícola, especial assistência dos poderes públicos, em estabelecimentos a esse fim destinados.

Art. 55. O regime geral da previdência social será extensivo aos índios, atendidas as condições sociais, econômicas e culturais das comunidades beneficiadas. (LEI 6001, 1973 -grifos meus-)

Percebemos que desde 1970, vários dispositivos legais foram constituídos e estabeleceram direitos voltados para uma educação escolar indígena intercultural, trazendo respeito às diferenças da sociedade indígena. O impacto dessas modificações para os *Laklãnõ/Xokleng* estabelecidos na região de Ibirama foram pertinentes, já que estabeleceram a introdução de “monitores indígenas bilíngues” (GAKRAN, 2005, 2014). E mesmo existindo escolas formais dentro da Terra Indígena desde a SPI, foi com a utilização da língua nativa no espaço escolar, o ensino bilíngue, que conseguiu estabelecer uma relação muito próxima entre os *Laklãnõ/Xokleng* com a escola formal.

A presença dos monitores indígenas trouxe necessidade de formação específica. De acordo com Weber (2007), a formação de professores indígenas iniciou em 1999 com um curso que formou 47 professores *Laklãnõ/Xokleng* e Kaingang¹⁹, foram 22 professores *Laklãnõ/Xokleng* formados. E em 2006, durante a pesquisa desenvolvida pela autora cerca de 15 desses professores estavam realizando um ensino superior na IES Uniasselvi, em Indaial. (WEBER, 2007, p. 77). No ano de 2007, os estudantes *Laklãnõ/Xokleng* foram contemplados com os 80% de desconto referente a bolsa de estudos e também com à bolsa família oriunda do Plano de Apoio Financeiro da Uniasselvi/Fameblu, recebendo mais 20% de desconto em

¹⁹ De acordo com a autora o “Curso de Formação para professores Xokleng/Kaingang foi “criado pelo SED/SC através do NEI/SC, o curso foi aprovado em 1998, mas teve início em 1999, promovendo qualificação em nível médio de professor Laklãnõ/Xokleng e Kaingang para atuarem nas escolas de Santa Catarina” (WEIBER,2007,p. 76)

suas mensalidades, totalizando 100%. Essa bolsa também contava com transporte da aldeia para a Universidade e da Universidade para a aldeia. (Weber, 2007)

Assim, diante dos aportes legais que foram sendo estabelecidos (conquistados) e os processos de luta pelo ensino superior dos povos indígenas no Brasil, aprender a lidar com os saberes dos brancos “passa a ser uma ferramenta central de acesso aos seus direitos e aos conhecimentos oriundos da sociedade hegemônica, na tentativa de um diálogo intercultural.”(MELO, 2014, P.69).

Mas a partir de 2005 com o lançamento do primeiro Edital PROLIND²⁰ do MEC, os desafios da educação superior para os povos indígenas começa a ter um caráter distinto. O edital abre possibilidade de financiamento para a organização e formulação de ensino superior intercultural para os povos indígenas. Um ensino superior diferenciado que cria a possibilidade de criação de um ensino superior que respeite a diversidade e diferenças dos povos indígenas. Foi este edital que possibilitou a existência de um curso de Licenciatura Indígena Intercultural dentro da UFSC.

1.1 Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica na UFSC

Desde 2011 contamos com acadêmicos do curso de Licenciatura Indígena dentro da UFSC. Esse curso apresenta um diferente processo de seleção de entrada de estudantes, que ocorreu em 2011 e 2016, nessa modalidade de curso, conta-se com processo seletivo

20 O Edital de Convocação n.º 05 de 29 de junho de 2005 é o instrumento jurídico que institui o [Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas \(PROLIND\)](#) e tornou pública às universidades interessadas em receber recursos do programa as normas de financiamento do programa. O edital previa três eixos de financiamento nos quais deveriam se encaixar os projetos concorrentes: o Eixo I, destinado à implementação de novos cursos e apoio a cursos já existentes, o Eixo II, destinado à criação de projeto de cursos a serem implementados futuramente e o Eixo III, destinado a programas de permanência de estudantes indígenas no ensino superior. Fontes: BARNES, Eduardo Vieira. (2010), “Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas”. In: SOUZA, Cassio Noronha Inglez de (Org.); ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de (Org.); LIMA, Antonio Carlos de Souza (Org.); Matos, M. H. O. (Org.). [Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II](#). 1. ed. , 2010, pp 220.

diferenciado, exclusivo para os povos indígenas Guarani, Kaingang e *Laklãnõ/Xokleng* um vestibular direcionado, que garante vagas para uma graduação em Licenciatura Intercultura Indígena do Sul da Mata Atlântica, de acordo com Clarissa Melo (2014)

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 Médio. 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 instancias políticas, garantindo os seus direitos e representatividade. (MELO, 2014, p.117)

Este curso de licenciatura tem uma configuração distinta dos outros cursos da Universidade, ele apresenta vagas disponíveis para estudantes dos três povos de Santa Catarina: os Guarani, os Kaingang e os *Laklãnõ/Xokleng* que são as populações que se encontram em SC. O curso ocorre segundo a Pedagogia da Alternância, com períodos de aula presencial (chamados de tempos universidade) que duram de duas a três semanas, e outros (tempos comunidade) vivenciados na própria comunidade onde o acadêmico vive, onde permanece realizando pesquisas, trabalhos e vivenciando suas atividades comunitárias (MELO, 2014).

É um curso com o caráter semelhante a outros que se desenvolveram em distintos estados do Brasil (e na América Latina)²¹, criados para atender as demandas das militâncias indígenas que se destacaram na década de 70 solicitando educação diferenciada e inclusão no ensino superior e, conseqüentemente, suprimindo as demandas que surgiram com as leis após a constituição cidadã de 1988 para inclusão da população indígena nas escolas diferenciadas e nas Universidades.

²¹ De acordo com Clarissa Rocha de Melo, em 2012 são 24 licenciaturas indígenas, em 23 IES, implementadas em 17 Estados, sendo 17 em Universidades Federais, e 7 em Universidades Estaduais. (MELO, 2014, p.9.)

2.1 Vagas Suplementares na UFSC

As Cotas são uma medida de ação afirmativa, na qual fica estabelecida uma percentagem de vagas para pessoas com uma desvantagem material e verifica-se a predisposição sistêmica em garantir a efetivação da igualdade material, de modo que a adoção de medidas nesse sentido revela-se em equilíbrio com o espírito da Constituição (BARBOSA, 2007; FLAVIA PIOVESAN, 2007). Para além do Curso Licenciatura Intercultural Indígena, existem mais três formas de entrada no ensino superior da UFSC para indígenas nos cursos de graduação regulares: pelo modo universal realizando vestibular, SISU ou ENEM; pelas cotas nas vagas PPI (criadas pela Lei de Cotas/2012); e o modo no qual gostaria de destacar que é através de vagas suplementares, que surgiram pela primeira vez através da política de Ações Afirmativas da UFSC, por intermédio da normativa nº 008/CUN/2007, que disponibilizou vagas para o ano de 2008.

De acordo com o Programa de Ações Afirmativas da UFSC, regido pela Resolução Normativa nº 008/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 melhores classificados no vestibular”, sendo criadas novas vagas a cada ano, até um total de 10 vagas em 2013. (TASSINARI et al, 2012)

Em 2014 estas 10 vagas para indígenas foram alteradas para 16 vagas, que gradativamente chegaram até o número de 22 vagas disponíveis em 2017²². Em conformidade

²² Resolução Normativa nº22CUn/ 2012, de 29 de junho de 2012, que determinou 10 vagas. Resolução Normativa Nº33/CUn/2013, de 17 de setembro de 2013, alterou para 13 vagas e Resolução Normativa nº

com a Resolução Normativa nº 41/CUn/2014, de agosto de 2014 esses estudantes devem preencher as seguintes características:

Art. 9º Os candidatos pertencentes aos povos indígenas que optarem por concorrer a uma vaga, na forma prevista no art. 8º desta Resolução, deverão preencher o formulário de inscrição ao vestibular, contendo informações quanto

- I – a qual povo indígena pertence;
- II – aos seus vínculos com o povo indígena a que pertence;
- III – a sua situação em relação às línguas do povo indígena a que pertence;
- IV – às expectativas em relação ao curso que deseja frequentar.

Sendo que essas vagas suplementares para povos indígenas são abertas nos cursos onde houver candidatos aprovados, chegando ao limite de até três vagas por curso. Os candidatos classificados devem apresentar no ato da matrícula a condição de pertencimento ao povo indígena. Isso ocorre através de documento de autoridade indígena reconhecida e documento emitido pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Além de serem entrevistados por uma comissão de verificação e validação dessa autodeclaração. Essas vagas são baseadas na autonomia que a Universidade dispõe de regulamentar e criar seus processos de admissão.

Vagas essas que são “destinadas aos povos indígenas residentes em território nacional e nos transfronteiriços”, mas “preferencialmente para candidatos pertencentes aos povos de etnias que possuem territórios reconhecidos ou terras indígenas no sul do Brasil.” (COPERVE, 2017). De acordo com o Relatório de Avaliação²³ do programa de ações

41/CUn/2014 configurando 16 vagas e coube a resolução vigente -Resolução Normativa 052/CUn/2015 determinar as atuais 22 vagas suplementares para indígenas.)

²³ Relatório que encontra-se on-line no site sobre ações afirmativas da UFSC. http://acoes-afirmativas.ufsc.br/files/2013/06/ufsc_relatorio_indigenas_2008-2012.pdf. Acesso: 05/02/2019.

afirmativas/UFSC durante os primeiros anos, as vagas foram preenchidas principalmente por Kaingang, Guarani e *Lakãñõ/Xokleng*.²⁴

O Relatório foi elaborado em 2012 com a intenção de apresentar uma “avaliação do Programa de Ações Afirmativas da UFSC na modalidade *indígenas*”. E aponta alguns princípios básicos necessários para garantir o sucesso dos programas afirmativos para indígenas dentro das universidades federais como: “vestibular específico, para a garantia do ingresso e preenchimento das vagas e programas específicos que garantam a permanência: como programas de nivelamento, apoio pedagógico e assistência estudantil.” (TASSINARI p.16, 2012). Esse Relatório foi produzido através

De levantamento bibliográfico, de informações institucionais (dados da COPERVE sobre inscrição e desempenho no vestibular, do DAE sobre as situações de matrículas, das comissões de validação da auto-declaração de indígenas) e dos próprios estudantes indígenas a partir de consultas realizadas em 2010, 2011 e 2012 com aqueles efetivamente matriculados e com estudantes Guarani que não obtiveram êxito no vestibular. (TASSINARI et al, p. 3)

Ele destaca a necessidade de mudanças nos mecanismos e na forma como a política de AA vem sendo aplicada na UFSC até o ano de 2012.

De acordo com Antonella Tassinari (2016)

Os resultados dos primeiros anos dessa política de inclusão de indígenas na UFSC foram muito frustrantes. As poucas vagas ofertadas não foram preenchidas por uma somatória de fatores, que incluíram: a baixa procura das vagas, a não aprovação no vestibular e alguns casos de autodeclaração não validadas” (TASSINARI, p.45, 2016)

24 O Brasil tem dados de censo dos anos de 1991, 2000 e 2010 em relação à população indígena em SC. É significativo que em 1991 a população indígena de SC era de 4.484 habitantes, pulando para 14.542 em 2000, e subindo para 16.041 em 2010.

Um dos principais motivos destacados como impeditivo da entrada e do preenchimento das vagas suplementares nos primeiros anos seria a prova do vestibular (FINATELLI, 2014; TASSINARI, 2016)

Com isso, destacamos que o processo seletivo do vestibular tem sido extremamente impeditivo para a efetiva inclusão de indígenas na UFSC, principalmente em virtude das barreiras apontadas acima: as dificuldades para o acesso às informações, forma de inscrição on-line, transporte para os locais de prova e língua portuguesa como segunda língua. (TASSINARI, p.47, 2016)

Mesmo com as informações do Relatório apresentando em 2012 e com a necessidade de mudança no formato das Ações Afirmativas sendo colocado pelas lideranças e pelos próprios estudantes. As mudanças ocorreram de modo mais intenso no edital de 2016, com vigência em 2017, nele obtivemos o primeiro processo distinto de entrada nas vagas suplementares para indígenas (para quilombolas também). De acordo com este edital os estudantes que se submetessem a estas vagas não precisariam mais pagar pelas inscrições, e sua inscrição aconteceria mediante a resposta de um questionário sobre suas condições e relações com a comunidade, língua nativa, e análise documental dos seus históricos escolares do ensino médio e deste modo teriam a oportunidade de competir para as vagas. Sem a necessidade de realizar a prova do vestibular ou efetivar matrículas no sistema comum do vestibular.

3.5. O Processo Seletivo ocorrerá mediante a análise do histórico escolar do Ensino Médio do candidato.

3.5.1. Para fins de classificação será considerada a média aritmética das notas do Histórico Escolar do Ensino Médio (2º Grau) do candidato, na base decimal, com duas casas decimais, com arredondamento na segunda casa decimal. (COPERVE, 2016)

Em 2016, ocorreu o preenchimento de todas as vagas suplementares para indígenas na UFSC. Enfim, nesses dez anos de ações afirmativas o número de estudantes indígenas que

aderiram e adentraram a UFSC através das vagas suplementares para os cursos gerais é significativo, avaliando que não tínhamos nenhum em 2006. Em 2016, contávamos com 38 estudantes indígenas inscritos dentro da Universidade Federal de Santa Catarina (TASSINARI, 2016) e 54 alunos no ano de 2017 (VEZZANI, 2017).

Entretanto, mesmo com um número significativo de estudantes dentro da Universidade e com a formatura de 76 graduados na primeira turma de Licenciatura Indígena, em 2015, conta-se com apenas 2 estudantes formadas/os nesses últimos 10 anos de ações afirmativas através das vagas suplementares. Apenas uma estudante *Laklãnõ/Xokleng* concluiu o curso em Direito em 2016, e um estudante *Laklãnõ/Xokleng* concluiu o curso de Cinema em 2018.

Nesse capítulo conseguimos compreender como a entrada no Ensino Superior e sua permanência no espaço acadêmico ainda é de grande dificuldade para os povos indígenas, inclusive os *Laklãnõ/Xokleng*. Mesmo com políticas específicas, desenvolvidas ao longo das décadas, a população indígena tem dificuldade de permanecer dentro da Universidade necessitando de maior apoio. Depois de dez anos de ação afirmativa ainda precisamos transformar certas medidas e adaptar a política para que haja uma maior permanência e conclusão do ensino superior dos estudantes indígenas que ingressam nos cursos gerais.

Quando questionei um estudante indígena *Laklãnõ/Xokleng* sobre a dificuldade de formar estudantes indígenas na UFSC, falando dessa baixa efetividade de graduação de estudantes nos cursos gerais, ele sugeriu haver um departamento, um espaço indígena institucional²⁵ que desenvolvesse políticas direcionadas:

²⁵ A sugestão é um local com servidores indígenas (e pensadores da temática) que estejam preparados para elaborar projetos direcionados para comunidade indígena da UFSC. Um local institucional que gere apoio educacional específico para as demandas desses estudantes, que traga políticas de permanência pensada através das diversidade e da interculturalidade necessária para que eles permaneçam nos espaço acadêmico de modo mais efetivo e menos violento.

“-Um departamento, um espaço de diálogo, aprendizado e respeito à convivência multiétnica e diversa que se constitui no meio acadêmico, porque nós sabemos que é a presença dos estudantes indígenas que contribui muito para isso aqui dentro. Esse espaço seria fundamental para dar andamento nos projetos²⁶ – dos estudantes indígenas-, e para colaborar nas pesquisas e trabalhos de conclusão de curso dos alunos indígenas, tanto para graduação quanto para pós-graduação, principalmente voltados para temáticas indígenas (...)” (Estudante Indígena, depoimento, 2019)

Nesse capítulo apresentei as políticas específicas voltadas para indígenas na educação na UFSC, demonstrando a importância dessas para a presença e a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior. Também foi pontuado a necessidade de constante adaptação dessas políticas para abrigar os diferentes desafios que é posto com a presença dos diferentes povos indígenas dentro da Universidade Federal de Santa Catarina. E ainda foi apontado a importância de universidades como a UFSC garantam a prática dos direitos já constituídos na Constituição. E que a Universidade, enquanto espaço de geração de conhecimento, não apenas pôr em prática o que é direito garantido para esses os povos indígenas, mas permitir melhorias nos métodos de constituir esses direitos dentro do ensino superior.

Para que melhorias possam acontecer, a criação de ambientes como a SAAD, e os sugeridos pelo estudante²⁷ são importantes para garantir interculturalidade e para implementar de modo inovador e efetivo a formação dos estudantes indígenas no ensino superior

No próximo capítulo, apresentarei um pouco sobre a forma como a etnografia se constituiu na comunidade, meu contato com as lideranças e a FUNAI.

²⁶ Projetos como a construção da moradia estudantil definitiva.

²⁷ Com a moradia permanente e um departamento voltado para a temática indígena.

3 Trilhando caminhos: os estranhamentos e deslocamentos

Foi *olhando e ouvindo* (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996) e seguindo o caminho ao qual os estudantes *Laklãnô/Xokleng* me levaram, ou seja, indo até a aldeia, que compreendi a notória importância da escola enquanto espaço de “fortalecimento de identidade coletiva, de fortalecimento de lutas, de apropriação da história vivida individualmente e coletivamente” (GRANDO; SANTOS ALBUQUERQUE., 2012, p. 9) tanto para os povos indígenas como nesse caso especificamente para os *Laklãnô/Xokleng*.

Isso aconteceu no dia em que conversei com um dos estudantes responsáveis pela maloca²⁸, junto com duas outras estudantes também *Laklãnô/Xokleng* que vivem na moradia estudantil provisória. Marcamos para conversar em um dos cafés espalhados pela UFSC, e no caso fui para formalizar e solicitar a permissão de pesquisa com eles, e poder escrever sobre a presença dos estudantes *Laklãnô/Xokleng* na UFSC. Durante a conversa, assinalaram-me a importância de estudos voltados para permanência e a luta que estão vivenciando dentro da UFSC, tanto como forma de registro como um modo de colaborar com as transformações necessárias. Mas que era essencial ir conversar com os caciques e lideranças, e pedir a autorização da FUNAI. Foi o que fiz.

Foram vários os momentos onde estávamos compartilhando o espaço Universitário e o que eu ouvia dos estudantes indígenas *Laklãnô/Xokleng* era que para entender quem eles eram e como reagiam ou vivia, na UFSC era necessário ir até a aldeia para conhecer seus

²⁸ Maloca é a forma carinhosa e divertida – na comunidade alguns moradores riram quando me lembraram do nome da moradia do estudantes dentro da Universidade- que os estudantes chamam a moradia provisória conquistada por eles em 2016. O local fica do lado do novo prédio do Restaurante Universitário (RU) da UFSC, era a antiga instalação do restaurante. Hoje ele conta com “quartos” coletivos com colchões e camas, uma pequena sala com computador – chamada de sala de estudos-, uma cozinha ampla e banheiros. O local também abrigou de modo provisório a turma de Licenciatura Intercultural Indígena no tempo universidade, anteriormente por algum tempo.

parentes e sua história. Para eles não dava para eles me explicarem ali, ou eu tentar explicar como eles lidavam com Universidade sem antes eu ver e ouvir a comunidade.

E foi assim que um dos estudantes enquanto conversávamos sobre a moradia estudantil e a forma como eles constituíram esse direito me disse: *“Para entender a gente aqui (a presença na UFSC), o nosso jeito mesmo, você tem que ouvir e ver nossa comunidade. Tem que ir lá e falar com nossa a gente, vê como a gente vive lá. Daí tú vais entender nossa presença aqui.”* (NOTAS DE CADERNO DE CAMPO, 2017).

E com toda minha branquitude (SCHUMANN, 2012), como uma *zug* (branca), demorei para *ouvir* e compreender o que aquele estudante indígena estava querendo me dizer. Na primeira reunião que realizamos para conversar sobre esse estudo com alguns representantes indígenas *Laklãnõ/Xokleng* dentro da Universidade, eles pediram para ir conversa sobre a pesquisa com suas lideranças “lá” na Terra Indígena e tentar ir entender “lá” o que eles estavam fazendo “aqui”. Efetivamente, foi indo até Terra Indígena, estando na comunidade e experienciando o movimento escolar e político da comunidade, acompanhando os estudantes nos momentos de confraternização (festas e atividades políticas) que tive o ensejo de registrar a interação da comunidade com esses estudantes que realizam o ensino superior nos cursos gerais^{de} UFSC e por vezes os da Licenciatura Indígena Intercultural, já que o protagonismo desses dentro das escolas é nítido no dia a dia.

E aqui é necessário apontar que na verdade o caminho dessa pesquisa foi dado pelos estudantes indígenas e reforçado muitas vezes nas falas de professores e lideranças dentro da comunidade, mas somente percebi a importância de realizar o registro dessa relação, ou de entender a presença indígena na UFSC, através das trocas vivenciadas dentro da comunidade quando consegui perceber a importância de “estar lá” para os estudantes *Laklãnõ/Xokleng*.

Quando compreendi a importância que a comunidade e os núcleos domésticos tem para a manutenção da presença desses estudantes dentro da Universidade, passei a perceber

que *a luta* que eles falavam eu devia observar dentro da comunidade e que era semelhante e por vezes um reflexo da luta que eles travam dentro da Universidade. Para mim ir para aldeia e observar a luta para poder refletir sobre a luta dentro da Universidade era como no contexto daquilo que Tim Ingold (2013) nos apresenta em relação ao ouvir e responder o trovão²⁹, “ouvir e responder ao trovão não é uma questão de tradução, **mas de empatia**, de se estabelecer uma relação de comunhão e afeto. Resumindo, em abrir-se para o ser de outro.” (INGOLD, 2013, p.8, *grifo meu*), deixando que a realidade oferecesse as chaves, buscando “ser aconselhada por aquilo que eles nos contam”, tentando resgatar “a sabedoria frente ao lugar primário da informação” cicatrizando a ruptura entre o ser e saber que o próprio Tim Ingold (2013) propõe.

Enfim, quando estive pela primeira vez na Terra Indígena *Laklãnõ*/Ibirama, comecei a perceber a existência de um “trânsito entre mundos” (GOW, 1997; MELO, 2014), bem definido por Gow (1997) como “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” (GOW, 1997), e traduzido para mim entre os *Laklãnõ*/Xokleng como “ocupar a Universidade mas manter o coração na Comunidade” (Frase de um dos estudantes, NOTAS DE CADERNO DE CAMPO, 2016). Para o estudante o estar na “aqui” na Universidade era algo necessária para poder voltar para “lá”, onde o coração realmente estava, onde “lá” é a Aldeia. Busca-se na cidade a construção de

²⁹ De acordo com Tim Ingold, 2013 : “Entre os Ojibwa, caçadores indígenas do norte canadense, dizem que existe um pássaro que emite um som à medida que voa pelo céu, que é o som do trovão. Poucos o viram e quem já viu atribuiu a ele poderes excepcionais de uma visão reveladora. Tal relato, de acordo com o etnógrafo Irving Hallowell, foi de um menino de mais ou menos 12 anos de idade. Durante uma tempestade com trovoadas, Hallowell conta que esse menino saiu da sua barraca e viu um pássaro estranho sobre as pedras. Ele correu de volta à barraca para chamar os seus pais, mas quando eles voltaram ao local o pássaro havia desaparecido. O menino tinha certeza de que havia sido o pinési, o Pássaro-Trovão, mas seus pais não estavam convencidos. Eles entraram em acordo e o relato do menino foi aceito, mas só depois que um homem que havia sonhado com o pássaro verificou a descrição do menino” (INGOLD, 2013,P.7)

oportunidades para constituir o retorno, o “aqui” é o espaço de criação de uma nova esperança para retornar.

Esse processo para os estudantes também pode representar um confronto e uma redefinição de identidades daqueles que estão no espaço acadêmico – não somente para eles – mas também para os que ficam na comunidade e que colocam nesses jovens uma expectativa de retorno e de contribuição para autonomia e transformação social da comunidade. Mas simultaneamente é esperado (e por vezes exigido desses estudantes) garantias da manutenção dos *Laklãnō/Xokleng* enquanto uma etnia socioculturalmente diferenciada que retroalimente seus plenos direitos e autonomia dentro do território em que vivem, e diante do Estado.

Ou, no sentido daquilo que foi observado por Antonella Tassinari (2001a, p. 50), existe um romper de linhas demarcatórias, uma criação de “espaços ressignificados” e, mais além, a criação de um paralelo com a ideia de que “a busca da educação escolar tem a ver com a captura do saber da alteridade, saberes com propriedades transformativas formalizadas” (TASSINARI, 2001a), quando se refere a escolas indígenas e, a meu ver, à presença dos estudantes indígenas no ensino superior.

Alguns estudos já apontam para uma aprendizagem entre os indígenas que remete a busca do conhecimento pela alteridade (VIVEIROS DE CASTRO, 1986; SÁEZ, 2003; CARNEIRO DA CUNHA, 2012; TASSINARI e COHN, 2012), como algo semelhante à situação vivenciada através do xamanismo (TASSINARI 1997, 2001, 2009; MELO, 2014). Assim, do mesmo modo como nas escolas indígenas (TASSINARI, 2001a) e na “ambiguidade dos xamãs” (GOW, 1991), os estudantes indígenas *Laklãnō/Xokleng* “tem a capacidade de transitar entre mundos e realidades muito distintas não pertencendo exatamente a nenhuma dessa realidades” (TASSINARI, 2001a, p. 59).

Iclícia Vianna (2017), apresenta em sua pesquisa sobre os estudantes *Laklãnõ/Xokleng* um relato de uma das estudantes indígenas que demonstra essa posição de *estar lá e estar aqui*, de estar transitando entre mundos de conhecimentos distintos:

Então eu não estou aqui estudando pra mim, —ah que eu quero ser uma antropóloga, ganhar meu dinheiro e ponto final. Não, eu penso assim, no retorno que eu vou fazer pra minha comunidade, porque eu sei que apesar de tudo que tá acontecendo, tudo que a gente passa, ou as brigas internas lá dentro né, tem pessoas que acreditam que a gente vai retornar, estão esperando pela gente, que sentem orgulho da gente estar aqui porque a gente vai fazer esse retorno, porque (...) eu vou dizer: —não pessoal, (...) sou antropóloga dos Xokleng, eu sei que tem gente que espera por isso, então é uma satisfação. (Estudante Indígena UFSC, in VIANA, 2017, p.107)

Então, talvez seja isso o que faz deles aqueles que podem “traduzir e mediar” os dois espaços e relacionar de modo muito mais significativo os dois ambientes e seus saberes: comunidade e conhecimento tradicional *versus* universidade e conhecimento acadêmico.

Também podemos relacionar a fala da estudante com a escolha dos cursos para os estudantes indígenas *Laklãnõ/Xokleng*. A escolha de um curso acontece também pautada nos ensejos individuais, mas perpassa de modo significativo o desejo e as necessidades do cotidiano da comunidade, além de estar amparada no “reconhecimento de algumas pessoas” que traz motivação para trilhar o ensino superior na Universidade Federal (VIANA, 2017).

A trajetória e as vivências dentro da comunidade, os momentos de luta, “as greves³⁰” vivenciadas e, às vezes, apenas o conhecimento da história do seu povo, faz com que esses jovens compreendam que tem uma responsabilidade para com aqueles que estão dentro da comunidade. E para a comunidade esse processo de “trânsito entre mundos” que os estudantes

³⁰ Trato sobre essas no capítulo 3, mas tratando-se de momentos de manifestação e reivindicação de direitos quando a população paralisa seus afazeres para “fazer greve”, para alcançar um objetivo, solucionar algum problema com demanda específica ou geral.

vivenciam permanentemente durante seus estudos na UFSC, perpassa um estado de questionamento, dúvidas, mas também de esperança de retornos.

Lembro, por exemplo, de um momento em que eu estava acompanhando a “celebração e reflexão do contato”, ou a festa do contato em 2017, e iniciou-se um processo de organização de uma competição de jogos indígenas³¹ que já estava marcada para acontecer na escola como parte do evento. E, nesse momento, um convite para formação de grupos competidores para disputar modalidades de jogos indígenas (os grupos podiam conter indígenas e não-indígenas misturados) que percebi que havia um diferente significado, ou uma distinta forma de ver aquele que está fora da comunidade estudando.

Um jovem, que estudava na escola de ensino médio e que colaborava com o evento estava buscando inscrições para a competição, indo até as pessoas perguntando se queriam se inscrever, e nisso chegou para um dos estudantes indígenas da UFSC, que havia saído de Florianópolis para participar da festa, e o tratou como um *zug*. Começou falando com ele explicando como funcionava e o que era a competição, quais jogos iriam ocorrer e como funcionavam esses jogos (arco e flecha, corrida...). Entre piadas e gargalhadas, o estudante indígena da UFSC teatralizou a ideia de ser quase branco, utilizando um tom mais sério e pausado disse: *“Bom, eu estudo na UFSC, fico um tempo fora e por isso tu já acha que sou branco? Sou “quase branco mas ainda sou índio. Me coloca no grupo dos índios. Vou ver se acho um branco para competir comigo.”* – rindo e tratando o momento como uma brincadeira. Depois saiu entre o grupo de não-indígenas, procurando alguém para formar uma dupla, e acabou encontrando um pesquisador que também estava ali prestigiando a festa e que parecia ser muito querido por todos da comunidade, demonstrando que existe um diferencial que está sendo colocado nesses estudantes que estão fora da aldeia

³¹ Durante as festas na escola é comum um modo de competição no qual vários jogos nomeados ‘indígenas’ – como arco e flecha, arremesso de lança, cabo de guerra com corda – são realizados. Além desses jogos, acontece o desfile para escolha da “indígena mais bonita” da comunidade.

Assim, no próximo capítulo, percorro os caminhos da metodologia, como se deram os diálogos com as lideranças e os estudantes.

3.1 Nos caminhos: idas e vindas

O convite para estar pela primeira vez na TI surgiu através de duas colegas do mestrado: Ana Patté, estudante *Laklãnõ/Xokleng* da pós-graduação em Antropologia/UFSC, e Ainá Fernandes, uma outra colega da turma do mestrado que realizou pesquisa sobre a Trilha Sapopema³². A trilha Sapopema está localizada dentro da TI, na Aldeia Bugio, onde fomos acompanhar a “Festa”³³ de comemoração/reflexão dos 103 anos de contato. Nesses caminhos pela Terra Indígena meu encontro com essas colegas tornou-se comum, até porque também foram grandes companheiras nas idas e vindas para a/da comunidade. Além de Ainá Fernandes ter sido minha carona mais comum para a TI, ela também compartilhou comigo vários momentos dentro da TI e Ana Patté recebeu-me em sua casa.

E foi no *momento de escrever* (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000), que percebi a importância de refletir sobre os novos modos de fazer antropologia, e de escrever etnografia.

³² A Trilha Sapopema existe desde 2013 e propicia caminhadas pelo interior da mata, na Aldeia Bugio. A trilha atrai turistas brasileiros e estrangeiros, além de estudantes, principalmente de SC. O projeto fomenta a ideia do turismo ecológico e sustentável para a região e mantém “trilheiros indígenas” – na sua grande maioria, jovens que estão em conexão com a escola. A sede e a saída que dá acesso ao caminho da trilha fica dentro da “Casa da Cultura”, localizada quase em frente à escola, na Aldeia Bugio. (Anexo 1- fotologo da Trilha)

³³ A “festa” vem sendo avaliada como um momento de reflexão, de resgate de celebração do passado e de construção do presente. Inúmeras vezes, ou talvez, em todas vezes que fui convidada para estar nesses momentos foi perceptível o jogo com a palavra festa e luta. Por isso durante a escrita ela pode aparecer como tal, mas pode ser lembrada como o momento de refletir e lutar pela manutenção e sobrevivência dos costumes e memórias dos *Laklãnõ/Xokleng*.

Hoje não seguimos mais para as comunidades e/ou Terra indígenas com nossas barracas, e um livro em baixo do braço, com a certeza que iremos passar meses, e talvez anos isolados em contato direto com aqueles e nos espaços onde estamos pesquisando. A antropologia mudou e “os tempos mudaram” (PEIRANO, 2014), o uso do celular, a ideia de trocar teoria antropológica com uma estudante indígena que fazia mestrado, a presença de outros antropólogos no mesmo espaço/tempo no local da pesquisa e até mesmo a presença da minha filha que de certa forma contribuiu para criar laços e relações dentro da Terra Indígena³⁴. Todos esses novos fatores representam que as forma do fazer antropológico está sempre mudando, também significa que fazer antropologia e etnografia hoje está aberta a possibilidades tão distintas que acabamos por constituir novos *modos etnográficos*. De acordo com Roy Wagner (2009):

“Afim de contas, o trabalho de campo é um tipo de “trabalho”: é uma experiência criativa, produtiva, muito embora suas recompensas não necessariamente se materializem da mesma maneira que aquelas obtidas em outras formas de trabalhos. O pesquisador de campo produz um espécie de conhecimento como resultado de suas experiências, um produto que pode ser mascateado no Mercado acadêmico como “qualificação” ou inscrito um livro. (...) minhas atividades constantes ajudava a sustentar minha sensação de utilidades em face do choque cultural, das preocupações de “não estar chegando à lugar nenhum” e das frustrações em geral. (WAGNER, 2009, [1974], P. 69-70)

E durante a escrita, nesse momento do “estar aqui” (GEERTZ,1991) que percebi que quando “estava lá”, diversas vezes me deparei com essas “preocupações” (WAGNER,2009). Todas minhas preocupações com essas “frustrações antropológicas” também puderam ser compartilhadas com minhas colegas, que viviam algo semelhante naquele momento. Trocávamos informações, conversas, teorias e métodos sobre “estar em campo”, nesse campo

³⁴ Ter uma criança em campo significa estar ligada aos cotidianos das brincadeiras das crianças e dos momentos de cuidado com delas. Para os *Laklânô/Xokleng* as crianças são de grande importância e muitas vezes o próprio centro das atividades e rotina, elas tem liberdade de brincar e circular pelas casas vizinhas que compõe “micro aldeias” familiares. Estar em campo com uma criança é receber convites inesperados de visita “passa lá em casa, leva tua meninas para brincar com as minhas.” Ou “fica mais um pouco tua menina não quer sair de cia da árvore.”

que nos unia, sobre o “não estar chegando a lugar nenhum” e as “frustrações” e até mesmo aguçávamos nosso *olhar etnográfico* (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998. p.19) para lugares que até então não havíamos prestado atenção.

Destacar essas presenças é importante, bem como em outro momento que se pode estar na Terra Indígena, e dessa vez para a festa e reflexões sobre o “Abril Indígena”, referindo-se ao dia do índio. Nessa oportunidade, compartilhei a moradia e andei acompanhada da presença de dois outros antropólogos: Rose Waikhon, indígena moradora de São Gabriel da Cachoeira, estudante de doutorado de Antropologia Social/UFSC e Alberto Andrade, museólogo e colega de mestrado, foram convidados para estar na TI por Ana Patté para presenciar a festa. Foi com a presença deles que conversei com o cacique Samuel Priprá, na época cacique da aldeia Palmeira/Palmeirinha³⁵, e que fomos ao culto da igreja evangélica junto com a família de um dos estudantes indígenas.

O olhar de Rose, mulher, indígena, antropóloga e liderança de outra comunidade em outra região do país trouxe diversas comparações sobre o modo de fazer e viver dos *Laklãno/Xokleng*. Nessa ida um dos estudantes indígenas da UFSC de engenharia nos acompanhou, e a troca deles sobre a natureza, sobre uso da terra, algumas comidas que ainda vem “do mato”, o que fazem com o lixo. Questões que talvez levasse tempo para que eu percebesse, mas a análise dela do discurso do pastor e suas comparações com sua terra renderia outra dissertação eu não temos espaço aqui.

35 A partir daqui, utilizarei Palmeira/Palmeirinha como definição da aldeia que fica acima da Barragem Norte-Ibirama. Tenho como motivação o fato de encontrar em diversos materiais, inclusive nos documentos oficiais, o termo “Palmeira” como designação mais comum. No entanto, durante os relatos e nas diversas conversas com estudantes e moradores o local foi denominado “Palmeirinha”, criando, para mim, a necessidade de questionar se eram duas ou uma mesma aldeia. De acordo com uma professora da Escola *Laklãnõ*, trata-se da mesma aldeia, mas, uma igreja situada no meio do caminho cria uma divisão imaginária, fazendo as “pessoas de lá” serem de Palmeira e as que estão antes dessa igreja fazerem parte da “Palmeirinha”. Para mim, também foi perceptível haver uma divisão motivada para além do fato de alguém frequentar tal ou qual igreja evangélica, separação está motivada mais propriamente por uma questão de afinidades familiares.

E se a etnografia é a “ideia-mãe” da Antropologia (PEIRANO, 2014, p.380), é certo que não há etnografia sem empiria. E compartilhar esses outros olhares, ouvir as observações dessas presenças enquanto estava lá, contrastar os dados, os “fatos etnográficos” e poder compartilhar com eles de algum modo esses momentos foi de essenciais para os registros apontados nesta dissertação.

Enfim, para chegar até a TI *Laklãnõ*/Ibirama de Florianópolis, onde se encontra a UFSC, são aproximadamente 240 km pela BR 101, entre 6 e 8 horas de conversa e trocas na estrada. Para os estudantes que estão na UFSC, toda oportunidade de carona é aproveitada. Tanto os estudantes indígenas como os pesquisadores ou visitantes da terra indígena constituem uma rede que permeia pesquisadores, pessoas que trabalham em projetos ou funcionários da terra indígena e estudantes que elaboram uma troca de caronas e recados de quem vem ou vai para a capital (Florianópolis) ou quem vai para a terra indígena durante a semana ou nos finais de semana.

As lideranças indígenas também fazem parte dessa rede, buscando contatos e caminhos para poderem comparecer em reuniões com representantes do Ministério da Educação, da Saúde, da Justiça ou até mesmo da Universidade e, assim, organizar projetos, estabelecer trocas e dar andamento às demandas federais ou estaduais que aparecem no cotidiano e que, por sinal, são muitas. Foi nessa troca que recebi o cacique da Aldeia Bugio Isaias Weichá,³⁶ e onde, junto com um estudante indígena *Laklãnõ*/Xokleng de engenharia e morador da maloca, pudemos conversar sobre suas impressões sobre a importância da Universidade para a comunidade e a forma como as ações afirmativas estão acontecendo e sendo realizadas dentro da UFSC.

³⁶ Isaias foi aluno da primeira turma de Licenciatura Indígena. Exercia a função de cacique durante minhas primeiras viagens para Terra Indígena.

Em outro momento, quando estava presente na “festa do contato”³⁷, além de Ainá, foram juntos uma colega estudante de mestrado em Psicologia, Iclícia Viana, que também realizou uma pesquisa direcionada aos estudantes *Laklãnõ/Xokleng*, e Ítalo Mongconãnn Reis, estudante de graduação em Cinema na UFSC e Ana Patté³⁸, indígena *Laklãnõ/Xokleng* e hoje estudante de Direito no curso geral da UFSC, entrou via vaga suplementares, e que antes realizava mestrado em Antropologia Social.

Durante a viagem, a conversa transcorreu sobre as paisagens que visualizávamos: discutimos sobre o “Vale Indígena” *versus* o “Vale Europeu” em Santa Catarina. Para uma das estudantes *Laklãnõ/Xokleng*, a insistência dos não-indígenas da região em nomear o Vale do Itajaí de “Vale Europeu” demonstrava mais uma das violências que os *Laklãnõ/Xokleng* sofrem na região. Para ela, a denominação representava a insistência em invisibilizar a população indígena – no caso, os *Laklãnõ/Xokleng*, que chegaram à região muito antes de qualquer outra população. Ela achava inadmissível a forma como o Governo vende essa ideia para a população em geral, afirmando tratar-se de um plano de governo que visava tão somente a exploração turística da região, com placas e folders pelas cidades, com cartazes afixados nas rodoviárias. Indagava ainda como “a ideia de um Vale Europeu podia ser aceita pelas pessoas, se anteriormente à colonização já havia pessoas naquele local, se já havia uma cultura e uma sociedade vivendo ali?” (NOTAS CADERNO DE CAMPO, 2016). Expressou, por fim, que a placa “Bem-vindo ao Vale Europeu” não apenas não abarcava a realidade da

³⁷ Importante lembrar que os *Laklãnõ/Xokleng* atribuem grande importância aos momentos de reflexão e de memória, dando grande importância a data que foi estabelecida como o dia em que aconteceu um contato amigável entre os *Laklãnõ/Xokleng* e um encarregado do SPI na época.

³⁸ Ana Patté é graduada em Licenciatura Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC. Formou-se com a primeira turma e na época dessa dissertação era estudante de mestrado em Antropologia Social. Trancou o mestrado e entrou para graduação em Direito da UFSC. Recebeu uma proposta para participar como assessora parlamentar em São Paulo em 2019, onde atualmente trabalha.

região como também negava anos de história e de existência da população indígena em Santa Catarina.

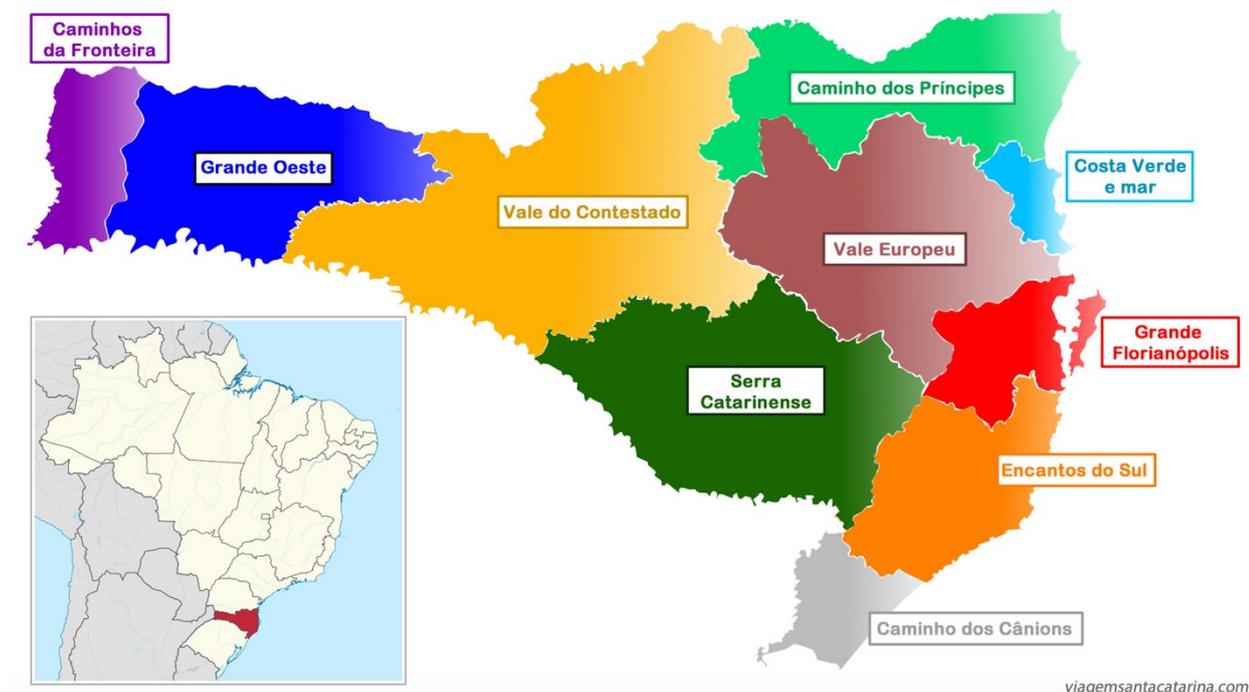


Imagem 3: Mapa virtual encontrado com divulgação do estado de SC em um site de vendas turísticas em SC. (www.viagemsantacatarina.com. Acesso: 23 novembro de 2018.)

Em outras viagens, passando pelo “Vale dos Indígenas”, o assunto dos habitantes originais retornou pela ótica de outros estudantes *Laklãnõ/Xokleng*. Para um deles, “foram os povos originários que conseguiram manter a natureza intocada, e os dados estão aí para mostrar”³⁹ (NOTAS CADERNO DE CAMPO, 2017). Segundo ele, todo aquele cenário era responsabilidade dos índios, e não dos colonos, mas, mesmo assim, mesmo estando os índios ali milhares de anos antes, o lugar recebia erroneamente o nome de “Vale Europeu”, sendo que deveria chamar-se “Vale dos Índios”. Nesse momento, outro aluno lembrou-se: “Agora

³⁹ Referindo-se aos dados lançados em 2017 pelo Instituto Sócio Ambiental (ISA), que aponta que grande parte das áreas de florestas intactas no Brasil são de responsabilidade da forma de manejo das populações tradicionais e indígenas. Para mais informações acessar: <https://g1.globo.com/natureza/blog/nova-etica-social/post/relatora-da-onu-prova-em-estudo-que-indigenas-sao-guardioes-das-florestas.html>. Acesso 29 de novembro 2018.

que entendi, por isso que fizeram “piadinhas” na minha foto esses dias. Eu postei⁴⁰ uma foto dizendo que estava com saudades do Vale Europeu e o pessoal da “Maloca” foi meio irônico, dizendo que só se fosse do “Vale Indígena” (NOTAS CADERNO DE CAMPO, 2017).

Após o reforço no comentário sobre o “Vale Indígena” ele disse que seria realmente justo chamar de “Vale Indígena”, mas que, com toda certeza, isso não atrairia turistas para a região e que, para ele, o “Vale Europeu não passa de um jeito para agradar as pessoas e chamar elas para virem para cá.” Este estudante também é formado em Publicidade e no momento da sua fala, perguntei por que ele achava isso. Ele respondeu: “As pessoas vêm para cá por conta dessa ideia de que aqui é tipo uma Europa, todo mundo tem “esse sentimento” com a Europa. E aqui tem esses ares de Europa mesmo, é fácil vender essa ideia. Mas “Vale Indígena” é o certo. Daria mesmo para fazer uma exposição, tenho várias fotos lindas daqui.” (NOTAS CADERNO DE CAMPO, 2017).

Houve outro momento em que ouvi sobre o “Vale Indígena”. Foi no caminho para a TI, acompanhada de outros colegas e de um outro estudante indígena, que disse: “Eles não são bobos, fazem isso para fazer de conta que não estamos aqui, assim eles fazem a gente desaparecer mais uma vez. Porque daí as pessoas acham que aqui só tem “colono” e que tudo é dos colonos. Somente deles.” (NOTAS CADERNO DE CAMPO, 2017). As falas dos estudantes ensinam-nos que é importante saber que essa placa e essa “venda” da ideia de um “Vale Europeu” não deve ser tratada apenas como “invisibilidade e esquecimento” da existência da população indígena na região. Evidencia também a existência de um fator adicional nessa tentativa de “invisibilidade” existe por trás uma outra forma de violência que é a própria expropriação da Terra.

⁴⁰ Postou uma foto: colocou ela em uma rede social.

A região do Vale do Itajaí, como vimos na introdução está impregnada de história e da presença dos indígenas *Laklãnõ/Xokleng*, muito antes do processo de colonização da região. Mesmo assim, a placa “BEM VINDO AO VALE EUROPEU” é uma demonstração das histórias únicas (ADICHIE, 2009) que acontecem em Santa Catarina, uma placa que anuncia a chegada a um lugar que remete apenas aos colonizadores, à presença de um único povo. Olhando apenas para apenas um povo, e oferecendo apenas uma versão de uma sociedade desse modo considerando a presença de um único povo na região, cria-se a não-existência do povo originário, apaga-se sua importância, borra-se a verdadeira história ou, até mesmo, cria-se a possibilidade da invenção de uma história não apenas com a ausência desses povos, mas que se constitui de forma negativa – como as que ouvi na rodoviária da cidade próxima à Terra Indígena, sobre os *Laklãnõ/Xokleng*, como veremos.

3.2 O entorno da Terra Indígena *Laklãnõ/Xokleng*

Ir até a Terra Indígena, sem carro, implica muitas vezes em ter que ir até uma das cidades próximas de transporte coletivo e aguardar pela cidade por uma carona, ou combinar esse trajeto cidade-aldeia, esperando que alguém busque você. O retorno também implica um conjunto de caronas, arranjos e favores necessários. E em um desses retornos, precisei esperar durante um bom tempo na rodoviária de Ibirama. Durante essa espera aproveitei e circulei pelo pequeno prédio e seu entorno com casas e pequenas lojas. Até porque, como percebe Gilberto Velho (2013) “para realizar seu trabalho (o antropólogo) precisa permanentemente

manter uma atitude de estranhamento diante do que se passa não só a sua volta como com ele mesmo.” (VELHO, 2013 [1980]). E fazer daquele espaço um momento para observar como a comunidade no entorno se relacionava com a população *Laklãno/Xokleng*. Podendo assim trazer algumas reflexões sobre as formas como os *Laklãnõ/Xokleng* organizam suas estratégias de resistência. E como vimos anteriormente, o modo como a comunidade age reflete nas forma de luta e resistência dos alunos *Laklãnõ/Xokleng* dentro da Universidade. Apresento assim dois momentos que vivenciei no entorno da Terra Indígena.

As lojas que constituem a rodoviária são revendedoras de passagens e outras são lanchonetes que atendem os viajantes e a comunidade local. Em uma das salas mais afastada, percebi que um grupo de homens permaneceu sentado por um longo tempo, conversando. As vezes algum deles saía e um novo homem se juntava ao grupo. A sala era uma barbearia, e talvez esse era o motivo do fluxo de pessoas e de tempo que ficavam ali conversando.

Eram moradores locais, perguntei se moravam ali e se podiam conversar um pouco sobre a Terra Indígena *Laklãnõ-Ibirama* que ficava próxima. Eles se manifestaram com aquela típica paciência do interior, quando as pessoas têm tempo para gastar com uma estranha que faz perguntas inusitadas. “A Terra Indígena é aqui perto sim, mas o que você quer com “aqueles indígenas”?” (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017). Falei que era pesquisadora e que queria saber o que eles sabiam sobre lá. Um deles me disse:

“Tem muita coisa que a gente ouve falar, né? Mas eu posso dizer o que eu vi. Na “época da madeira” eles frequentavam mais a cidade, e tinham dinheiro, sabe? Gastavam com besteira. Se tu passava lá na terra indígena tu via até carro abandonado⁴¹, porque ao invés de consertar eles compravam

⁴¹ Em outro momento, conversando com uma funcionária do posto de saúde sobre o dia a dia da aldeia, ela comentou sobre o abandono de carros na TI. “O problema é que a gente fica abandonado, sabe? Às vezes sem

outro. Mas daí eles gastaram tudo, o corte da madeira acabou e agora eles não têm mais dinheiro como antigamente; e não têm porque são gente que gasta tudo com besteira, não guardavam e agora vivem na miséria, não têm nem para comer. São incapazes de cuidar daquela terra toda. Mas tem gente boa lá também, conheço muito um cacique de lá. Ele sempre está por aqui, sempre conversa com a gente, não lembro o nome dele, mas ele é um cara bem tranquilo, trabalhou aqui na cidade um tempo. (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017).

O mesmo senhor que disse isso, depois me avisou que lá era perigoso e que eu deveria tomar cuidado caso fosse para lá. Outro homem também me alertou sobre “os perigos da terra indígena”: falou-me que lá dentro é tudo muito perigoso; “que eu deveria tomar muito cuidado” e que lá era uma “terra sem lei”; que os “índios” não respeitavam ninguém. Depois deram o exemplo da ocupação da Barragem Norte-Ibirama e de outras “greves”. Perguntei se algum deles já tinha ido até lá. Um dos homens disse que, quando era jovem, passava muito por lá e que, agora, passava, às vezes, de carro, porque o caminho mais perto cruzava a terra indígena. No entanto, reforçaram que eles realmente não gostavam do trajeto e que não costumavam percorrê-lo à noite. Comparando as falas dos moradores jovens e adultos percebemos que existe um discurso comum sobre a terra indígena e seus habitantes, um discurso permeado de preconceito e que remete ao medo, à violência.

Os comentários reforçavam e demonstravam a existência de um imaginário sobre os indígenas que fica muito próximo daquilo que a escritora Chimamanda Adichie (2009), em seu discurso no TED⁴² define como “histórias que são apresentadas com apenas uma versão”:

médico, sem enfermeira, sem dentista. Eles esquecem da gente. Por exemplo os carros abandonados na TI. Você já viu algum? Às vezes aparece sabe. Fica ali um tempão. É claro que são os brancos que trazem e deixam ali, porque sabem que daqui ninguém lembra. Eles fizeram o que fizeram com a gente e agora esquecem quando querem” (NOTAS DE CADERNO DE CAMPO, 2017)

⁴² TED é uma organização sem fins lucrativos dedicada a disseminar ideias, geralmente na forma de conversas curtas e poderosas (18 minutos, mais ou menos). O TED começou em 1984 como uma conferência em que Tecnologia, Entretenimento e Design convergiam e, hoje, abrange quase todos os tópicos – de ciência e negócios a questões globais – em mais de 100 idiomas. Cf.: <https://www.ted.com/about/our-organization>.

Eu devo dizer que antes de ir para os Estados Unidos, eu não me identificava, conscientemente, como uma africana. Mas nos EUA, sempre que o tema África surgia, as pessoas recorriam a mim. Não importava que eu não sabia nada sobre lugares como a Namíbia...(.) Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando eu disse que, por acaso, a Nigéria tinha o inglês como sua língua oficial. Ela perguntou se podia ouvir o que ela chamou de minha "música tribal" e, conseqüentemente, ficou muito desapontada quando eu toquei minha fita da Mariah Carey. (...) E então eu comecei a perceber que minha colega de quarto americana deve ter, por toda sua vida, visto e ouvido diferentes versões de uma única história. (...) Na verdade, eu não sabia o que era "autenticidade africana". Meu professor me disse que minhas personagens se pareciam muito com ele, um homem educado de classe média. Minhas personagens dirigiam carros, elas não estavam famintas. Por isso elas não eram autenticamente africanos. (...) Mas eu me lembro de andar no meu primeiro dia por Guadalajara, vendo as pessoas indo trabalhar, enrolando tortilhas no supermercado, fumando, rindo. Eu me lembro que meu primeiro sentimento foi surpresa. E então eu fiquei oprimida pela vergonha. Eu percebi que eu havia estado tão imersa na cobertura da mídia sobre os mexicanos que eles haviam se tornado uma coisa em minha mente: o imigrante abjeto. Eu tinha assimilado a única história sobre os mexicanos e eu não podia estar mais envergonhada de mim mesma. Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão. (ADICHIE, 2009)

As “histórias únicas”, com uma única visão ou um único narrador, não são necessariamente construídas através da guerra, elas podem ser constituídas pelos meios de comunicação, como Chimamanda Adichie (2009) apresentou em sua narrativa. Elas também,

por vezes, precisam apenas ser postas no papel, representadas através da “História do vencedor”, como no ditado popular: “Quem ganha a guerra conta a história”.

Isto é, as histórias normalmente são contadas e criadas por aqueles que são os detentores da escrita, do papel e, por conseguinte, das leis. Assim, muitas vezes, o poder da história única e suas consequências não se reproduz pelo uso da força física, mas na produção dos discursos únicos (SAID, 1978; BOURDIEU, 1989; FOUCAULT, 2007; SPIVACK, 2010; PACHECO, 2016; IORIS, 2017; GORDILLO SÁNCHEZ, 2018) e na construção de uma única forma de conhecimento. Histórias que são legitimadas pelos conhecimentos acadêmicos, pelo governo, pelos meios de comunicação e pela lei. Uma rede de poderes muito bem formulada com um “sistema” cheio de artimanhas ardilosas que são quase imperceptíveis para aquelas e aqueles que, como eu, ouviram e conheceram apenas uma das histórias.

Como alerta Adichie Chimamanda (2009), nós, pesquisadores, assim como os moradores do entorno da terra indígena, temos que tomar cuidado para não nos apoiarmos em uma única história e criar imaginários (SAID, 1978) sobre os *Laklãnõ/Xokleng*, bem como sobre qualquer outra população indígena. De acordo com Daniel Gordillo Sánchez (2018, p. 192),

A predominância de uma história linear e progressista, ancorada às ideias de civilização e progresso, prova que as populações indígenas continuam sendo vistas pela sociedade nacional como “incapazes” de administrar seus próprios territórios, mesmo que as obras didáticas não assumam esse discurso de maneira explícita.

Essa “incapacidade” que ouvi na rodoviária, o medo e o discurso negativo, o “Bem-vindo ao Vale Europeu” nas placas espalhadas pelo Vale do Itajaí é a demonstração da existência de uma “história linear” se repetindo de formas distintas nas percepções que são construídas sobre os *Laklãnõ/Xokleng*. É a manutenção de uma ideia na qual necessidade de

uma única “forma de civilização” não apenas torna-se mas, retroalimenta a violência contra os povos indígenas, e sobretudo, neste caso distorce a realidade sobre os *Laklãnô/Xokleng* na região.

O outro momento que pude entrar em contato com as percepções dos moradores que estão no entorno da Terra Indígena *Laklãnô/Ibirama* foi quando recebi de um estudante indígena a notícia de que as chuvas haviam isolado algumas aldeias e impedido o acesso à escola, além de terem ocasionado o tombamento de um caminhão pelas más condições das estradas. Afora isso, havia a possibilidade eminente de a Barragem Norte-Ibirama transbordar e, conseqüentemente, inundar a cidade de Blumenau e região.

Foi nesse momento, em junho de 2017, que tive a oportunidade de ir de ônibus até a terra indígena. Cheguei muito tarde em Ibirama (por volta da meia-noite) e fiquei esperando meus colegas me buscarem. Antes, porém, eu precisava telefonar para alguém da terra indígena avisando de minha chegada. Abordei quatro jovens que passavam pela rua, com idades entre 16 e 20 anos (os quatro usavam a camiseta de uma escola local), e perguntei se algum deles poderia me emprestar o celular, já que eu não dispunha de um aparelho naquele momento.

Enquanto eu conversava com eles e tentava fazer contato para avisar minhas caronas que já estava em Ibirama, os garotos decidiram ficar esperando um pouco comigo (já que, segundo eles, nada acontecia em Ibirama mesmo, eles estavam voltando de um jogo da escola e queriam descansar um pouco). Nesse tempo, utilizei o celular de um deles para enviar uma mensagem para casa e avisar da minha chegada e, também, para me comunicar com as pessoas na aldeia. Eles perguntaram o que eu fazia por ali sozinha e contei que estava indo para a terra indígena. Nesse momento, os três olharam assustados e perguntaram o que eu iria

fazer lá. Conteí apenas que era estudante e que estava indo ver a enchente, o que gerou, entre eles, comentários sobre a terra indígena.

Os quatro garotos contaram histórias pessoais sobre a terra indígena. “_Uma vez eu fui lá sabia? Tinha um aniversário de um cara, e meu amigo era amigo dele. A gente foi. Foi muito boa a festa, as pessoas foram muito legais. Tinha muita carne e muito sertanejo, como aqui. Foi uma festa boa, mas fomos embora cedo porque meu amigo tinha medo de andar à noite lá; ele disse que era perigoso.”, falou o garoto que me emprestou o celular. Os outros olharam para ele com espanto e riram. Outro garoto disse: “Tem que tomar muito cuidado lá, tem muito bandido”. Perguntei porque eles achavam que lá tinha “bandido”: “Não é bem os índios, sabe? Eu acho que não pelo menos, mas é gente que vai para lá se misturar com eles e se esconder. E tem que tomar cuidado, eu não iria para lá à noite, assim, sozinha, não.” O mesmo garoto que disse isso ainda me aconselhou a ficar em uma pensão que havia ali perto e só ir para a TI durante a manhã.

Outro garoto lembrou que, como a Barragem Norte-Ibirama estava sendo trancada, o pessoal “lá de baixo” poderia ficar todo debaixo d’água, porque os índios não queriam liberar as portas da Barragem Norte-Ibirama. Além disso, informou que estava um clima muito tenso; que havia passado na televisão que eles estavam ocupando a Barragem Norte-Ibirama e fazendo manifestações. O garoto que me emprestou o celular disse: “Cara, nada a ver isso. Os índios não são bandidos. Pode ter bandido lá, como pode ter aqui. Normal, cara. Mas é mais perigoso lá que aqui porque lá não tem luz na rua, sabe? Daí o pessoal se aproveita disso. E a televisão passa o que quer, eu acho. Eles moram na Barragem faz muito tempo. Não tá só agora”, falou ele, meio que zombando dos amigos.

Perguntei se eles moravam ali. O garoto que já havia ido à TI era de outro estado e morava ali porque o pai tinha ido para Ibirama transferido pela empresa e, como a família sempre quis morar em uma cidade pequena e tranquila, então eles foram “parar ali”, de acordo

com ele. Os amigos moravam ali, os pais eram agricultores e os três nunca pisaram na terra indígena, mesmo vivendo a aproximadamente 20 km da área indígena. Um deles me disse que já havia ouvido muitas histórias, inclusive sobre um menino que foi assassinado lá dentro – além de sequestros – e que os índios eram “realmente bravos”, que não gostavam dos brancos e faziam cara feia quando “a gente passa lá dentro pra cortar caminho”, “podem se revoltar e sequestrar você”, e mais: “tem que tomar cuidado”, disse outro deles.

Foi perceptível um receio mas, principalmente, um imaginário (SAID, 1979) sobre a terra indígena e os *Laklãnô/Xokleng*. Eduardo Said (1979), entre outras questões, trabalha com o imaginário constituído pelas pessoas sobre o Oriente. Para ele, o Oriente faz parte de um imaginário criado, algo “inventado” por outros. Naqueles garotos era perceptível um discurso por trás do que me contavam, uma imagem formulada daquilo que eles entendiam por indígenas e pela terra indígena e que talvez seja útil para analisar comparativamente com o discurso elaborado sobre o Orientalismo:

[...] o orientalismo pode ser discutido e analisado como a instituição organizada para negociar com o Oriente – negociar com ele fazendo declarações a seu respeito, autorizando opiniões sobre ele descrevendo-o, colonizando-o, governando-o: em resumo, o orientalismo; como um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente. Descobri que neste caso é útil empregar a noção de discurso de Michel Foucault, tal como é descrita por ele na *Arqueologia do Saber* e em *Vigiar e Punir*, para identificar o orientalismo. A minha alegação é que, sem examinar o orientalismo como um discurso, não se pode entender a disciplina enormemente sistemática por meio da qual a cultura europeia conseguiu administrar – e até produzir – o Oriente política, sociológica, ideológica, científica e imaginativamente durante o período pós-Iluminismo. (SAID, 1978, p. 15)

Isto é, havia nos comentários e no medo demonstrado uma construção forçadamente negativa e preconceito sobre quem eram as pessoas que moravam dentro da terra indígena, os

Laklãnõ/Xokleng. Os garotos perguntaram-me se eu já tinha ido lá antes, se “conhecia os índios”. Eu disse que sim, que tinha amigos lá e que gostava muito do lugar. Eles me olharam e disseram que eu era uma “mulher de coragem”. Logo depois, disseram que tinham que ir, que os outros amigos estavam esperando por eles no bar “lá embaixo” e que, se eu mudasse de ideia, era para eu ir lá que eles me levariam até a pensão, porque a dona era mãe de uma amiga deles.

Pertinente mencionar que o receio e o medo corram de ambos os lados. Em um final de semana em que estávamos com o carro disponível para sair, combinamos de ir fazer um lanche ou ir até algum lugar ouvir música. Nesse momento pensamos em ir até uma casa noturna que fica próxima à Terra Indígena, mas acabamos por ficar em casa: “Eu não confio nesses colonos. Já vi tanta coisa. Eles bebem e depois ficam com raiva da gente. São violentos, nunca sabemos o que podem querer fazer, melhor ficarmos em casa mesmo” (NOTAS CADERNO DE CAMPO, 2017).

O receio dos jovens não foge da forma como as relações entre indígenas e população vem se constituindo durante o último século na região. Conflitos, desacordos e violência são fontes principais das definições do que percorre na área do entorno da Terra Indígena *Laklãnõ/Xokleng* nos últimos 100 anos de contato na região.

A conversa com aqueles que vivem no entorno traz à tona a ideia do imaginário que ronda a terra indígena, e a imagem que as pessoas que vivem no entorno da Terra Indígena montam em seus discursos e ideias sobre os indígenas que vivem nela. Esses momentos apresentados aqui são semelhantes aos registros das narrativas de racismo e violências que acontecessem também dentro da Universidade. Em janeiro de 2016, dentro de um grupo virtual organizado por estudantes da universidade para trocar informações, brincadeiras e conversas no – não institucional- com o nome da Universidade Federal de Santa Catarina aconteceu uma cena de racismo e preconceito. Um dos frequentadores do grupo, postou

informações e questionou a legitimidade do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, postando uma foto do sistema da UFSC – CAGR⁴³ - sobre o curso com um tom irônico e questionando o que era “aquilo”. Abaixo muitos comentários e visualizações, e no eixo dos comentários havia frases racistas subjogando os indígenas, suas habilidades em estar dentro de uma universidade, ironizando sua cultura e questionando a existência de indígenas no Brasil.

O racismo também ronda as narrativas registradas pelo Projeto Observatório/PROEXT, em um dos registros um estudante indígena narra o questionamento dos colegas pela utilização de roupa e celulares, outra recebeu o apelido de “Pocahontas”⁴⁴ pelos estudantes. Além, da estudante que teve que ouvir em uma disciplina do curso de Direito a professora insistir a dizer “*no Brasil tem lei para tudo, ATÉ PARA INDÍGENA*”.(Estudantes indígena de Direito, Depoimento para o projeto Observatório) Vivências de violências como estas foram apontadas por outros autores (TASSINARI, 2016; VIANA,2017; VEZZANI, 2017) e ouvidas por mim diversas vezes nas conversas e narrativas dos estudantes durante o campo e são violências como essas que os *Laklãnõ /Xokleng* demonstram querer combater estando na Universidade.

3.3 A FUNAI na Terra Indígena *Laklãnõ/Ibirama*

⁴³ Controle Acadêmico da Graduação, sistema onde os estudantes da universidade realizam matrículas, podem nesse espaço também olhar e ver as disciplinas ministradas em todas as graduações, além de se inscreverem nas disciplinas e acompanharem seu desempenho acadêmico.

⁴⁴ Pocahontas é o nome de um filme de animação produzido pela Walt Disney, em 1995. O filme leva o nome da figura principal do desenho animado uma indígena chamada Pocahontas.

Em uma das minhas estadias dentro da Terra Indígena fui até a cidade de José Boiteux para conversar com os responsáveis pela FUNAI e solicitar autorização para pesquisa e para estar dentro dos limites da terra indígena. A TI *Laklãnô*/Ibirama tem em torno de 70% de suas terras dentro de José Boiteux, fazendo deste a cidade mais procurado pelos indígenas para realizar pequenas compras cotidianas, utilizar os bancos e acessar os sistemas de saúde através da FUNASA e a própria FUNAI. É a cidade mais próximas de diversas aldeias que constituem a Terra Indígena. De acordo com Jair Crendo (2015): “As aldeias Palmeira/Palmeirinha, Toldo, Sede, Pavão, Barragem, pertencem ao município de José Boiteux, já o Bugio, uma parte pertence a Doutor Pedrinho e outra a José Boiteux. A aldeia Figueira e Coqueiro ao município de Vitor Meireles” (CRENDO, 2015, p. 25). São oito aldeias ao todo.

De acordo com dados do censo do IBGE/2017, a cidade de José Boiteux conta com aproximadamente 4.887 habitantes, e pode ser considerada uma cidade rural. É, portanto, uma cidade relativamente pequena, com grande parte de sua extensão territorial sendo composta pelas terras indígenas ou áreas de plantações (principalmente fumo). É certo que a cidade é pequena e não havia motivos para me perder mas buscando pela FUNAI, acabei chegando até a câmara de vereadores. Chegando à câmara, as pessoas que nos atenderam – na recepção do órgão e nas salas próximas a ela – não souberam nos dizer onde se localizava a FUNAI. Enfim, indicaram-nos um prédio grande na entrada da cidade que, ali, tinham certeza de que funcionava a FUNASA⁴⁵ e, talvez, encontrássemos a FUNAI nesse mesmo prédio.

⁴⁵ FUNASA, Fundação Nacional da Saúde, é uma fundação federal vinculada ao Ministério da Saúde. Surgiu em 1991 e era, até a criação da SESAI, a responsável pela saúde indígena. Após um decreto em 2016, tornou-se a instituição do governo federal responsável por promover o fomento de soluções de saneamento para prevenção e controle de doenças, bem como formular e implementar ações de promoção e proteção à saúde relacionadas com as ações estabelecidas pelo Subsistema Nacional de Vigilância em Saúde Ambiental. Fonte: <http://www.funasa.gov.br/web/guest/funasa>. Acesso em: 13 novembro de 2017.

O prédio da SESAI⁴⁶, ou da antiga FUNASA, fica a trezentos metros – na diagonal – da Prefeitura. O grande prédio na verdade tem estilo de um “galpão” construído de cimento e internamente é repartido em pequenos escritórios por divisórias pré-fabricada. Logo na entrada encontra-se algumas cadeiras, dispostas uma do lado da outra como um banco de espera de consultórios ou hospitais. Quando entramos conseguimos perceber no fundo um balcão de atendimento, que descobri depois ser um local de distribuição de medicamento para os indígenas. Nas várias vezes em que estive ali, fiquei aguardando atendimento conversando com os motoristas (indígenas na sua maioria) ou com indígenas que estavam na cidade e esperavam para tratar de algum documento ou, até mesmo, aguardando alguma carona de retorno para a TI.

Na SESAI, encontramos algumas pessoas conversando, entre elas, um dos parentes da família Patté que em outros momentos disponibilizou carona para mim da cidade para a aldeia. Eles nos indicaram o lugar correto da FUNAI: sete ou oito ruas em direção a Terra Indígena, isto é, em uma das últimas ruas da cidade, já que a cidade é pequena e conta com poucos estabelecimentos.

⁴⁶ SESAI, Secretaria Especial de Saúde Indígena, foi criada no dia 19 de outubro de 2010, e está ligada diretamente ao Ministério da Saúde. A secretaria é dividida em três áreas: Departamento de Gestão da Saúde Indígena, Departamento de Atenção à Saúde Indígena e Distritos Sanitários Especiais Indígenas. Também são funções da SESAI ações de saneamento básico e ambiental das áreas indígenas, como preservação das fontes de água limpa, construção de poços ou captação à distância nas comunidades sem água potável, construção de sistema de saneamento, destinação final ao lixo e controle de poluição de nascentes. Fonte: <http://www.brasil.gov.br/noticias/saude/2010/10/decreto-oficializa-criacao-de-secretaria-especial-de-saude-indigena>. Acesso em: 13 de novembro de 2017.

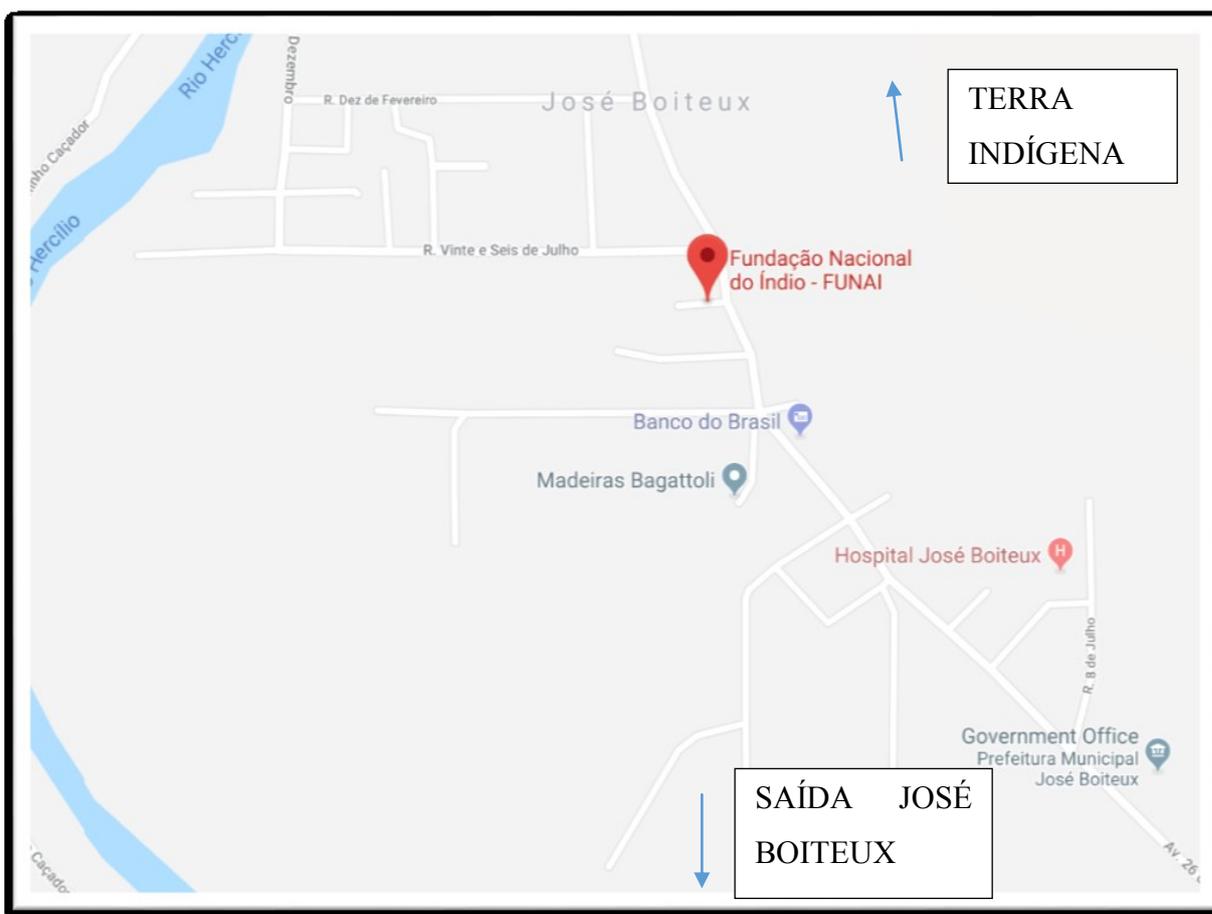


IMAGEM 4: Visão parcial da cidade de José Boiteux. Demonstrando a proximidade da Prefeitura e da FUNAI. (Google Maps. Acesso em: 13 novembro de 2018)

Chegando na FUNAI o responsável pelo atendimento estava ocupado realizando outros atendimentos. Havia duas pessoas – moradores da Terra Indígena – esperando para serem atendidas. Logo na entrada do local havia uma grande mesa de oito lugares, com cadeiras pesadas, dessas que dão um ar sóbrio e, ao mesmo tempo, antigo para os departamentos públicos. Em uma das paredes laterais havia um mapa da Terra Indígena. Podia-se observar a existência de duas salas e um banheiro. Em uma das salas havia uma mulher utilizando um computador, foi ela que nos atendeu, depois de encerrar uma ligação telefônica. A funcionária avisou o homem na outra sala de nossa presença e, pela ordem de chegada, fomos atendidos após a saída dos dois outros senhores que também aguardavam atendimento.

Apresentamos nossa pesquisa, nossos projetos e documentos⁴⁷ e pedimos a autorização e assinatura do encarregado. De pronto, disse que não havia problemas em realizarmos a pesquisa e justificou-se por não poder nos acompanhar até a TI, alegando a falta de funcionários para isso, entre outras razões. Questionou onde estávamos hospedadas e se conhecíamos algum dos indígenas. Após nossa resposta, disse que devíamos andar acompanhadas e evitar circular dentro da aldeia sozinhas e se colocou à disposição caso precisássemos de alguma coisa durante nossa estadia. Depois, conversando na aldeia sobre a autorização que fui solicitar com o encarregado da FUNAI fiquei sabendo que fazia pouco tempo que ele havia chegado à FUNAI de José Boiteux, vindo de Chapecó.

Por fim, solicitamos um mapa da TI. Ele nos falou da falta de materiais e mostrou-nos um mapa que havia sido elaborado pela CELESC⁴⁸ por ocasião da instalação de alguns postes de iluminação pública em determinados locais, mas que não podia cede-lo, infelizmente. Encontrei o responsável pela FUNAI apenas mais uma vez dentro da TI, foi próximo ao período das enchentes. Estava ele com alguns funcionários da prefeitura avaliando as estradas por conta da péssima condições que a chuva havia deixado a estrada que levava para a Aldeia Toldo. Naqueles dias, por conta das condições da estrada não houve possibilidade de ir ou saída da Aldeia, gerando o que a comunidade chama de “Isolamento da Aldeia”.

Algo que chama atenção sobre a FUNAI que está próxima a Terra Indígena é a forma como a entidade é desconhecida pelas pessoas da cidade, pelos não-indígenas que moram em José Boiteux. O desconhecimento da FUNAI pela secretaria e o setor de informações da prefeitura causa estranhamento e perpassa questões sobre como acontece a relação entre o Município de José Boiteux e a Terra Indígena *Laklãnô/Xokleng*, e se ela acontece

⁴⁷ Para mais informações sobre pesquisas e entradas nas Terras Indígenas consultar o site da FUNAI: <http://www.funai.gov.br/index.php/servicos/ingresso-em-terra-indigena>.

⁴⁸ CELESC – Centrais Elétricas de Santa Catarina S.A.

efetivamente. Qual o papel da FUNAI nessas relações dos indígenas e a comunidade hoje? Que papel a FUNAI vem cumprindo diante das relações entre o município e a comunidade indígena para que não tivesse destaque ou conhecimento daqueles que trabalham na pequena prefeitura? Afinal, como nenhum funcionário na Prefeitura da cidade que tem vivências diárias com indígenas sabia nos responder onde ficava a FUNAI?

3.4 Conversando com os caciques sobre os estudantes indígenas *Laklânõ/Xokleng*

Após nossa visita à FUNAI nos deslocamos para Aldeia Bugio a fim de conversar com alguns “trilheiros” que organizam a Trilha de Sapopema. Fomos recebidas na Casa da Cultura da Aldeia Bugio. Mostraram-nos como ela estava organizada e falaram-nos um pouco sobre o projeto “Trilha Sapopema”. Combinamos de voltar no sábado seguinte para conversarmos com Isaías Weitchá, que infelizmente estava em uma outra reunião fora da cidade, iríamos posteriormente solicitar autorização para pesquisa e permanência na aldeia.

Ao voltarmos para a cidade, jantamos na casa de Zilda Priprá⁴⁹, a professora que organizou as oficinas nas escolas indígenas sobre o vestibular da UFSC, em 2017. Ela marcou uma reunião com o cacique Samuel Priprá, cacique da aldeia Palmeira/Palmeirinha, essa aldeia onde estávamos estabelecidos é a aldeia onde moravam muitos estudantes indígenas que estavam na minha rede de contato. Ele havia comentado que poderia fazer a intermediação com outros caciques com os quais tinha maior afinidade, como Cacique Gakrán e Cacique Alcimar e avisá-los da minha presença ali na Terra Indígena.

Conversamos sobre a pesquisa, ele apontou a importância da universidade e a formação no ensino superior para os jovens da comunidade. Ouvi dele um pouco sobre como

⁴⁹ Zilda Priprá formou-se na primeira turma de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, em 2016. É professora de Língua *Laklânõ/Xokleng* na escola

funcionam as escolas dentro da Terra Indígena, como elas foram formadas. E sobre as relações políticas que as envolvem. Os dois contaram a história da escola que se encontrava fechada na Aldeia Palmeira/Palmeirinha e como o fechamento foi um momento tenso e triste para comunidade, já que esta foi construída com desenho especial, com uma casa de cultura em formato de estrela; sobre a UFSC e as negociações que ele vem articulando junto à outras universidade como a FURB⁵⁰ para conseguir bolsas e auxílio moradia.

Durante a conversa com o cacique Samuel Priprá fiquei sabendo que ele prestou vestibular para a Licenciatura em Educação do Campo na UFSC, e foi aprovado. Depois em outro momento sentamos para conversar como funcionava a inscrição e o próprio curso, já que ele tem caráter diferente dos cursos gerais da UFSC. Mesmo com toda documentação entregue, com a matrícula feita infelizmente pela falta de estrutura, principalmente de moradia onde o curso está instalado e a distância da Terra indígena ele não cursou. Na época conversamos sobre os documentos que ele precisaria providenciar e sobre as possíveis dificuldades que ele enfrentaria para frequentar regularmente as aulas, já que no local onde estava funcionando o referido curso ainda não havia uma residência estudantil e a Universidade não oferecia um transporte público gratuito para realizar o trajeto.

De acordo com o cacique, **transporte e moradia** são dois fatores práticos e políticos essenciais para a permanência dos estudantes nas salas de aula: moradia, pois a TI está distante da UFSC e os estudantes precisam pernoitar em algum lugar seguro; transporte, porque as saudades de casa, os laços muito estreitos e relacionais com a terra, a comunidade e a família criam uma necessidade constante de retorno para a comunidade. Para ele a manutenção e permanência dos estudantes na Universidade perpassa por esses dois fatores. Estes foram os fatores que ele me alertou e que já havia sido registrado no relatório de

⁵⁰ FURB- Fundação Universitária Regional de Blumenau

avaliação do programa de ações afirmativas/UFSC (2013) como pontos que são importantes para os estudantes Laklãnõ/Xokleng permanecerem dentro da Universidade.

Como já relatado, desde 2016 existe uma moradia provisória na UFSC. Uma antiga ala do restaurante universitário foi transformada em habitação, com chuveiros, quartos coletivos e cozinha para os estudantes. Esse espaço, de acordo com o Cacique, era uma das reivindicações importantes para a manutenção dos estudantes na universidade e uma das lutas dos indígenas na UFSC.

Hoje, observamos que com o aumento da entrada de estudantes indígenas nos últimos anos, bem como diante dos avanços na universidade e especialmente com a conquista de um espaço de convivência (a maloca), nesta pesquisa os relatos de solidão diminuíram. A saudade parece ter sido amenizada, já que agora há um grupo de parentes, falando na língua e compartilhando a vida coletivamente, como afirma uma estudante quando aponta para o aspecto psicossocial que envolve ter um local para morar coletivamente. (VIANNA, 2017, p. 121-122)

No âmbito da UFSC, a “maloca”, como passou a ser chamado esse espaço de convivência e moradia, foi estabelecida na gestão do Prof. Dr. Luiz Carlos Cancellier (*in memoriam*) e mantida até o presente momento, na gestão que vigor. De acordo com um dos estudantes indígenas: “trata-se de um espaço negociado “na mesa” entre os estudantes, os caciques e o próprio reitor, um acordo feito para permitir a presença e a permanência desses alunos dentro da Universidade.” (CADERNO DE CAMPO, 2017). De acordo com relatório elaborado por participantes da comissão de Ações Afirmativas da UFSC,

Considerar a solidão e a falta da família como uma barreira e um motivo de evasão pode parecer estranho no contexto universitário, onde a autonomia, a individualidade e a independência são características valorizadas e estimuladas. Porém, para pessoas oriundas de sociedades

tradicionais, em que o parentesco tem profunda influência na vida produtiva, na organização política e nas dinâmicas de produção e circulação de conhecimentos, por certo afastar-se da família e da comunidade é uma tarefa extremamente difícil. Deste modo, ingressar em um curso superior possui significados muito distintos para a maioria dos estudantes indígenas. (TASSINARI et. al., 2013, p. 231- 232)

A “maloca”, como é chamada a moradia dos estudantes indígenas na UFSC, tornou-se esse espaço de compartilhamento, de trocas e de formação. Talvez tenha se tornado uma espécie de “micro aldeia” (NANBLÁ, 2015) fora da própria terra indígena – formada é claro, por diversas etnias-, mas, até o ano de 2017, predominantemente por membros da etnia *Laklãnõ/Xokleng*. E que demonstra uma extensão das formas do *Laklãnõ/Xokleng* atuarem politicamente, já que o líder da maloca é um *Laklãnõ/Xokleng*. Uma demonstração dessa liderança aconteceu para mim durante

Durante as férias de verão 2017/2018 na UFSC recebi um telefonema de um estudante *Laklãnõ/Xokleng*, sinalizando que todos eles já estavam na aldeia passando as férias. Mas pedia que eu fosse até a *maloca* ver como estava uma estudante Kaingang que não tinha retornado para aldeia pois estava terminando seus trabalhos pendentes na UFSC. Ela permanecia na maloca mas tinha tido alguns problemas com o segurança noturno, perguntou se eu não poderia ir até a Universidade falar com ela e resolver com o segurança, já que eles estavam todos na Terra Indígena.

Entrei em contato com a estudante e ela me contou que o segurança durante a noite rondou a “maloca” e questionou a presença dela no espaço, ela explicou a situação para ele e ele disse que não sabia que ficaria estudantes dormindo na moradia durante as férias, e que teria que ver com a central de segurança. Conversamos e fui até a maloca naquela noite, tanto

para falar com o segurança como dispor minha residência para ela se estabelecer enquanto conversávamos com os seguranças. Mas logo ele compreendeu a situação e ela sentiu-se segura para ali permanecer.

Ocorrências como essa apenas demonstram que a “moradia” apesar de uma conquista, ainda tem o *status* de algo provisório, situação na qual o cotidiano fica sujeito aos imprevistos e inseguranças, e não processos com regras e estabelecidos. Permitindo assim com que trocas de segurança e administração gere questionamentos sobre a presença dos estudantes indígenas no espaço.

A moradia provisória (maloca) foi uma grande conquista em 2016, e é colocada como um espaço de socialização e extensão da própria aldeia, um “lugar quente” (VEZANNI, 2017), por isso acho pertinente de compara-la com a ideia de “micro-aldeia” que está sendo constituída fora da Terra Indígena. Dentro dela, na utilização do espaço existe regras que foram estabelecidas pelos próprios estudantes, como o veto ao uso de bebidas alcoólicas e a eleição de um representante que foi escolhido como o responsável⁵¹ para atender e responder sobre as situações da maloca.

No entanto, as recorrentes faltas de energia elétrica, de água e de sinal de internet, cujas queixas a respeito ouvi em diversos relatos, fazem desse espaço um motivo de constantes críticas e geram o desejo por melhorias, que são urgentes. Tais problemas também sugerem que não há política de inclusão no ensino superior para os indígenas – e todos os outros subalternos (SPIVAK, 2010) – que possa funcionar de modo real sem a presença de representantes desses povos nas negociações e desenvolvimento da política.

A maloca provavelmente não teria sido criada pela Universidade apenas em função dos relatórios de funcionários e dos professores e professoras envolvidas, ou dos estudos

⁵¹ O mesmo que entrou em contato comigo e pediu para que eu fosse a té aldeia para saber o que estava acontecendo com a estudante indígena Kaingang.

desenvolvidos em outras universidades do Brasil,⁵² que apresentam e desenvolvem projetos demonstrando a importância de um espaço comum para os estudantes indígenas.

Foi essencial a participação e articulação da comunidade (através dos caciques) e dos próprios estudantes indígenas enquanto agentes e produtores de sua independência, para que este espaço fosse criado. Isso mostra a importância do envolvimento político dos estudantes indígenas na elaboração das políticas de permanência dentro da UFSC. E o que infelizmente, gera a tripla responsabilidade que surge com essas demandas: a de serem estudantes de uma graduação – como qualquer outro que tem tarefas, trabalhos para apresentar, provas para estudar...-; garantir a permanência e efetivação das políticas públicas direcionadas para indígenas dentro da Universidade; e colaborar com a resistência e adversidades que estão sujeitos na comunidade.

Como já havíamos combinado voltei em outro momento na Aldeia Bugio para conversar com o Cacique Isaías Weitchá (Cacique da Aldeia Bugio, em 2017), sobre o projeto de pesquisar na comunidade sobre a presença dos estudantes indígenas na UFSC e também buscar sua autorização (anexo 2) para estar pesquisando dentro da aldeia.

Na ida para aldeia Bugio nos perdemos⁵³, acabamos atolando o carro em uma estrada sem saída. Pedimos informações para alguns moradores que estavam sentadas diante de casa que constituem micro-aldeias que são constituídas por pessoas próximas. Rapidamente, elas identificaram nosso erro de percurso, indicaram o caminho correto e tentaram nos localizar em relação à onde estávamos naquele momento. Antes de partirmos, perguntaram quem

⁵² Temos exemplo da CUIA constituída na Universidade Federal do Paraná e da casas estudantil para indígena no Mato Grosso.

⁵³ Aina Fernandes estava na Terra Indígena de automóvel o que facilitou transitar pela comunidade. Não existe dentro da Terra Indígena *Laklãnõ*/Ibirama um transporte público interno constante. A circulação acontece na forma de caronas e através da passagem dos ônibus escolares que sede carona para os moradores. Existe poucos ônibus em horários fixo, manhã e noite, que atravessa a Terra Indígena levando moradores, trabalhadores e principalmente professores e alunos para José Boiteux.

éramos e o que estávamos fazendo ali. Falamos que éramos da Universidade, que estávamos hospedados na casa da D. Maria Kulá (eles a conheciam) e que nós iríamos participar de uma reunião com o Cacique do Bugio.

Esse momento foi importante para compreender que, muitas vezes, o modo de “olhar e ouvir” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996) a paisagem e a própria comunidade que nos rodeava era distinto para nós. Durante muito tempo, por eu não compreender muito bem a geografia do espaço – cheio de curvas que acompanham o Rio Hercílio e de elevações e decidas que contribuem para a formação do Vale – circular pelas comunidades e me situar através dos ponto de referências que eram dadas foi difícil: a “curva fechada de mato”, “na curva do Rio”, “próximo à casa dos Pripá”, “na primeira subida”, “onde a curva é mais fechada” ou “perto da casa dos colonos”. Em contrapartida, para as pessoas que nos recebiam, a tarefa de localização parecia algo muito fácil ao dizerem: “Quando saírem da Barragem, peguem a estrada à direita e sigam na estrada até chegarem na Aldeia Bugio.” Ou, “Dobrem no a direita no Picador”. Mas as curvas era muitas, não fazia ideia de qual grupo de casas era dos Priprá, ou até mesmo o que era um “picador”. Mostrando que a diferença no modo de ver a paisagem e o quanto os olhares podem ser distintos.

Chegamos à aldeia Bugio com algum atraso, o qual foi logo justificado em razão de nosso precário conhecimento geográfico da TI. Fomos muito bem-recebidas pelo cacique e pelos dois “trilheiros”⁵⁴. Novamente apresentamos nossos projetos e conversamos sobre nossas pesquisas. A reunião teve lugar na Casa da Cultura, que fica diante da Escola Vanhecú Patté. A Casa da Cultura é hoje um espaço que vem sendo utilizado também pelo projeto “Trilhas Sapopema”. Trata-se de uma construção de madeira cujo acesso se dá por uma porta frontal (para quem vem pela estrada) e outra porta nos fundos, bem em frente à entrada da

⁵⁴ Um dos trilheiros anunciou em uma das nossas conversas o desejo de realizar Antropologia na UFSC. Ele cursava o ensino médio. Em 2018, ele entrou na Universidade Federal de Santa Catarina no Curso de Antropologia Social.

trilha. Ao lado da construção principal há, ainda, um pequeno casebre onde estão expostas fotografias de anciões, imagens de anos anteriores, banners explicativos sobre a história dos *Laklãnõ/Xokleng*, registros fotográficos da época do “contato”, arcos e flechas gigantes, além de reproduções de objetos dispostas na sala em forma de uma pequena exposição. O lugar foi-me apresentado como um espaço onde as crianças podem aprender um pouco mais sobre a comunidade e a história dos *Laklãnõ/Xokleng*.

Primeiro, o cacique conversou com minha colega, comentando sobre a possibilidade dela se hospedar na Casa de Cultura e colaborar com o projeto da trilha durante a realização de sua pesquisa. Depois, pediu um tempo para pensar sobre o que eu havia conversado com ele, sobre meu projeto. Por fim, conversou com um dos professores da escola que estava presente na reunião, enquanto os garotos (trilheiros) nos apresentavam a pequena casa da cultura que continha fotos e um pouco da história da aldeia Bugio.

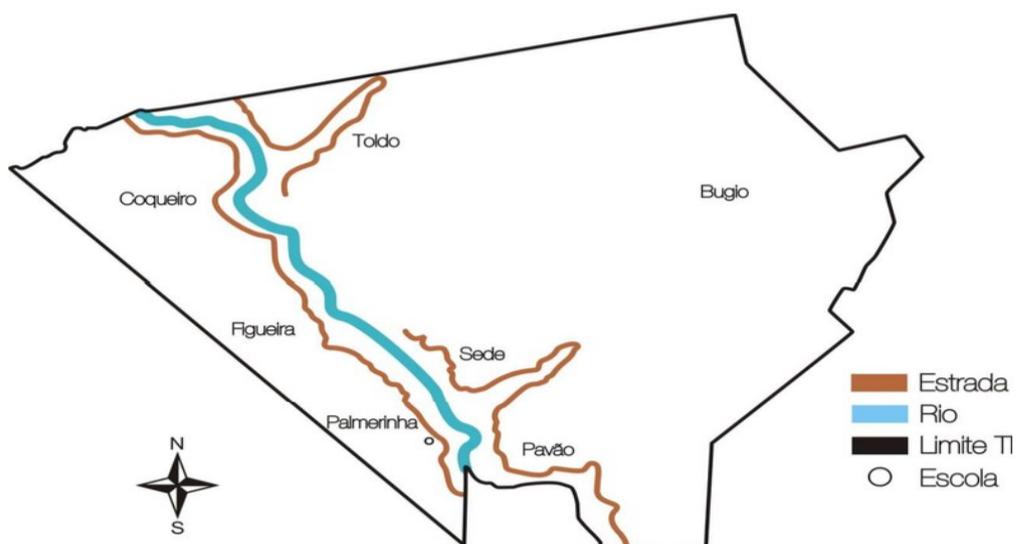
Retornamos para as cadeiras dispostas em círculo na rua, então ele me disse:

-Acho que seu estudo vai fazer muito bem para nosso Povo. Nós precisamos de ajuda com a universidade, nossos meninos lá precisam de ajuda. Conseguiram a casa lá (maloca), mas tudo é muito difícil e incerto. Aqui também precisamos saber mais sobre a Universidade, como conseguir entrar. Eu mesmo fiz Licenciatura Indígena, sabe? A gente precisa saber se você está disposta a ajudar a gente com isso. A pensar projeto para a escola, a reunir a universidade com a gente. E antes de você entregar seu trabalho, a gente quer ver ele, sabe? A gente quer ler ele, não é que a gente não confia em vocês, mas tem muita gente que escreve coisas que não são verdade sobre o nosso povo.⁵⁵ Coisas que prejudicam a gente. Se estiver tudo bem para você sobre isso, por mim tudo bem, você pode vir aqui e conhecer um pouco da gente. (NOTAS CADERNO DE CAMPO, 2017)

⁵⁵ Um dos estudantes indígenas sugeriu que eu leve uma versão pronta da dissertação para deixar nas escolas. Assim possibilitando que outras pessoas leiam.

No momento de retornarmos, um dos garotos desenhou um mapa no quadro e tentou nos explicar como retornar sem nós perdermos novamente. Falou que, ao chegar no “picador”, deveríamos entrar. Mostrando que tanto a linguagem como as paisagens podem ser estranhas nesse processo de estar em campo, e como podem gerar distintas interpretações já que não imaginávamos o que era um picador, novamente nos perdemos. Em sua tentativa de explicar o que era um picador, o garoto disse que se tratava de uma grande estrutura de madeira, onde as pessoas picavam a madeira para fazer lenha. Somente depois de passarmos várias vezes pelo lugar que percebemos uma grande estrutura de madeira próximo da estrada.

A TI tem uma configuração geográfica interessante porque, com o histórico do processo de demarcação, e expropriação do território ela ainda é dividido com os *zug*. Na verdade, são duas pontas e a estrada liga uma à outra. Assim, para passar do Bugio para outras aldeias precisamos passar por estradas que não estão dentro da TI e, conseqüentemente, atravessamos pelo território dos colonos. Conflitos e desentendimentos entre a comunidade indígena e as pessoas que vivem no entorno são comuns.



(IMAGEM 5: Representação gráfica da Terra Indígena Laklãnõ/Ibirama. (Fonte: HOFFMANN, 2011)

As relações impostas de divisão de território com os colonos gera constantes atritos, a necessidade de demarcação da Terra Indígena nesse novo processo se demonstra necessária e urgente. Como vamos ver no próximo capítulo através de momentos como a “greve” na Barragem Norte.

4 COMEMORAR É FAZER POLÍTICA: da “festa do contato” à Universidade

Os espaços de confraternização das datas comemorativas nas escolas de ensino médio dentro da Terra Indígena movimentam a comunidade de forma animada, mas também são constituídos por um momento de “reflexão” e de “rememorar” o “tempo do mato”. Na escola, durante os teatros a comunidade, os estudantes, professores e crianças tornam-se personagens das histórias que são contadas pelos antigos e estão registradas em alguns livros. É um momento de reafirmação étnica e de aproximação das novas gerações com o passado. Este capítulo também apresenta a relação dos estudantes indígenas nesses espaços, e em momentos como as eleições para cacique e a oficina sobre ações afirmativas organizada pela SAAD em 2017.

4.1 O teatro de colocação do botoque (A festa do contato) e o teatro do ritual de cremação (A festa de reflexão Abril Indígena)

Na minha primeira ida à TI *Laklãnõ*/Ibirama fomos convidados a participar da “Festa de contato”, na aldeia Bugio. Era aniversário de “comemoração/reflexão” dos 102 anos de contato (20 e 21 de setembro de 2016). A aldeia Bugio fica, aproximadamente, 900 metros acima do nível do mar, sendo muito mais alta que todas as outras aldeias. É perceptível que, por estar mais isolada e distante das outras comunidades, a aldeia Bugio torna-se “os lá de cima” para quem mora nas outras aldeias. Mais de uma vez ouvi brincadeiras e histórias referindo-se ao “povo lá de cima”, ou alguém pedindo carona “lá para cima”, como um modo de se referir à aldeia Bugio.

A TI em questão tem 8 aldeias no total, sendo elas: Bugio, Sede, Pavão, Figueira, Coqueiro, Toldo, Palmeira/Palmeirinha e uma última que foi constituída diante dos recentes

processos de ocupação da Barragem Norte, que se chama aldeia Barragem.⁵⁶ A aldeia Palmeira/Palmeirinha comumente é chamada tão-somente de “Palmeirinha”, como podemos observar a seguir:

Politicamente a TI está dividida em oito aldeias, sendo elas: Toldo, Coqueiro, Figueira, Palmeirinha, Barragem, Pavão, Sede e Bugio. Cada aldeia tem um Cacique Regional que administra, representa e reivindica benefícios de interesse de sua comunidade. Além deles, existe o Cacique Presidente, que representa a Terra Indígena como um todo diante das autoridades, os meios de comunicação e a sociedade envolvente, defendendo os direitos da comunidade e reivindicando benefícios para toda a TI. (POPÓ, 2015, p. 17)

De acordo com Ana Uglo Patté (2015), as divisões políticas da TI em, inicialmente, 7 aldeias e, depois, com a formação da aldeia Barragem, foram “alterações organizativas que geraram mudanças e transformações na vida comunitária da TI, e essas modificações foram geradas pelo início da instalação da Barragem Norte na região” (UGLO PATTE, p. 16, 2015). Wiik (2004) situa essa divisão como parte de um “modo exógeno” de tratar transformações na constituição interna do grupo. Para o autor, a Barragem é emblemática na formação de um antes e depois, assim como a existência do tempo “do mato” e o tempo posterior a ele.

A aldeia Bugio fica mais isolada e seu difícil acesso é feito por uma estrada de chão pelo interior da TI. Assim, na primeira vez que estive na aldeia, utilizamos o caminho de acesso pelo município de Doutor Pedrinho. Partindo de Florianópolis e sem entrar na TI por Ibirama, significa algo em torno de 30 km a mais de distância, mas, em termos de qualidade da via, é significativa a diferença, já que quando acessamos pelo município de José Boiteux precisamos subir, aproximadamente, 900 metros por uma estrada de chão que, dependendo do tempo, pode deixar até mesmo a aldeia isolada.

⁵⁶ Além de uma aldeia Guarani que está dentro da Terra Indígena *Laklãnõ*/Ibirama.

Já na aldeia Palmeira/Palmeirinha, na casa na qual fiquei hospedada na maioria das vezes, na família Patté, conseguimos ver três outras casas mais abaixo, que são: a da mãe de D. Maria e as de seus outros dois irmãos. Na frente da residência de D. Maria há uma casa de madeira, onde mora um dos cinco filhos de D. Maria Kulá, formando aqui o que Nanblá (2015) define como “micro aldeia”. Muitas das casas na aldeia Palmeira/Palmeirinha foram construídas pelo Estado na época do deslocamento da comunidade por conta da construção da Barragem Norte e outras foram construídas de acordo com os casamentos, como é o exemplo do filho de D. Maria Kulá. De acordo com Nanblá (2015),

Entre os Laklãñ, a maior parte dos domicílios abriga famílias extensas que sempre moram próximas umas das outras e formam **micro aldeias** dentro de cada vila, denominadas pelos nomes das famílias que as constituem. Assim, irmãos, cunhados, noras e genros vivem próximos uns dos outros. Nesse contexto, mantêm relações próximas com outras famílias quando um de seus membros criar laço matrimonial com elas ou quando mantêm laços e interesses políticos comuns. (NAMBLÁ, 2015, p. 12-13, grifo meu)

Para o autor o formato como as casa se organizam demonstram como se constitui as relações sociais e de parentesco dentro da Terra Indígena, que serve de comparativo pertinente diante da realidade dos estudantes indígenas na convivência da maloca. é a forma como a “maloca” é composta e administradas pelos estudantes dentro da Universidade. Existe um “parentesco consanguíneo” entre a maioria dos estudantes *Laklãñ/Xokleng* que estão ocupando o espaço. E a própria situação de compartilhar o local acaba por nutrir uma “relação de afins”, fazendo dos *Laklãñ/Xokleng* as lideranças do espaço, liderança que também perpassa questões de poder.

Voltando para comunidade, na região de Palmeira/*Palmeirinha*, as casas são feitas de alvenaria e comumente estão dispostas do mesmo modo como Gakran Nanblá (2015) descreve as micro aldeias. No caso dessa ida para a terra indígena, fomos convidados a ficar na “micro aldeia” da família Patté. Pertinente relatar que onde você estabelece seu maior laço

acaba por ser um fato importante para a etnografia e para o convívio entre os indígenas por conta das relações políticas: às vezes uma carona com uma família distinta faz você ser visto de certo modo por uns ou, se você visita uma casa e não visita outra, isso também influencia o modo como as pessoas vão se relacionar com você. Que remete a ideia da “relação Konhka”, de acordo com Kaio Hoffmann (2011):

Essa relação envolve um devir parente (konhká) através da sociabilidade cotidiana, que abarca partilha e troca (de alimentos, palavras, ações), implicando por sua vez em aliança. Já o segundo está ligado a um afastamento deste movimento ideal de tornar-se (mais ou menos) konhká (parente). Quanto maior o partilhamento, portanto, menor a abrangência e vice-versa (HOFFMANN, 2011, p. 24).

Minha permanência na casa dos Patté, por conta da relação com os estudantes colaborou na minha participação em alguns ambientes mas também criou momentos constrangedores com alguns membros da comunidade que questionavam porque estive na Terra Indígena e não estive na sua casa.

A mãe dos estudantes que acompanhei em um dos trajetos e cuja casa me hospedei, D. Maria Kulá, é professora na Escola *Laklãnõ* e uma forte liderança dentro da comunidade. Ela trabalhou fora da TI durante muito tempo e sua responsabilidade era enviar dinheiro para casa para o sustento da família, enquanto a mãe de D. Maria Kulá, Cândida Patté (*in memoriam*) ficava em casa cuidando dos filhos de D. Maria Kulá. Ela é professora dedicada e foi apresentada para mim, antes mesmo de chegar na TI, como uma das lideranças da terra indígena – não por ser cacique ou anciã, mas por ela ser uma mulher extremamente forte e importante para o movimento de ocupação da Barragem Norte-Ibirama, que iniciou em abril de 2014.

Sair da TI para buscar melhores condições de vida, maior formação escolar ou até mesmo o sustento de casa (como D. Maria Kulá fez) foi muito comum após o período que os brancos exploraram de modo intenso a venda de madeira e ainda parece uma prática não distante, mas que vem sendo desencorajada pelos caciques e, principalmente, pelos professores das escolas. Também ouvi narrativa semelhante da Professora Zilda Priprá, que teve que sair de dentro da Terra Indígena ainda quando jovem para poder ajudar no sustento da sua família e para conseguir obter formação escolar.

Hoje, com a presença das escolas dentro da TI, tornou-se motivo de críticas na comunidade o fato de os pais tirarem seus filhos da escola indígena para matriculá-los em uma “escola de branco”. Isso porque a valorização da cultura e da escola bilíngue não apenas é essencial para continuação do grupo, de acordo com os professores e caciques das mas também incentiva a sua permanência na comunidade.

Quando enfim chegamos na escola Vanhecú Patte, a festa já havia iniciado. A escola fica em um pequeno monte mais alto que a estrada e lá faz mais frio que nas outras aldeias em razão da maior altitude. Tal fato depois ficou ainda mais claro através das animadas histórias e com as fotos da aldeia Bugio totalmente coberta de neve, em 2010. Para acessar a escola, passamos diante de uma estrutura que parece o início, e não o término, de um galpão. Com estruturas de cimento altas, chão de barro vermelho – da cor das estradas de quase toda TI –, sempre que estive lá, o espaço era ocupado por jovens jogando futebol e as crianças correndo e brincando em conjunto.

A escola tem o formato em U. No lado externo está escrito “Escola Vanhecú Patté”. Dentro, próximo ao teto, vemos as marcas tradicionais *Laklãnõ/Xokleng* pintadas em cor preta. Por diversas vezes, entre diferentes alunos e pessoas da comunidade, questionei sobre as marcas na escola, marcas que outras vezes vi estampadas nos rostos e nos corpos dos

estudantes, tanto dentro como fora da Universidade. Disseram-me tratar-se de marcas das famílias, marcas tradicionais.

Depois, conversando com um estudante indígena da UFSC, ele me explicou que, como contavam os mais velhos em suas histórias, antigamente cada família tinha sua marca e algumas pessoas não podiam casar com pessoas de outras marcas, mas que, depois, isso mudou. Zilda Priprá, professora da Escola Laklãñõ, também explicou, dizendo que algumas marcas não podiam casar com outras marcas e que apenas algumas casavam entre si, mas que isso ocorria mais no “tempo do mato”. Uma outra estudante indígena da UFSC tentou esclarecer o assunto com um exemplo particular:

-Se fosse seguir as marcas, bem certinhas, sabe? Eu não poderia casar com o pai da minha filha. Nós não podíamos casar. Porque para os antigos é como se fôssemos primos. Minha marca não pode casar com a dele. Mas hoje isso não funciona mais assim. Mas se você perguntar para qualquer índio aqui, todos vão saber qual é sua marca ou se perguntar para os pais deles, mas os jovens não vão saber direito quem pode casar com quem. Porque agora não tem mais isso, isso era antes, “nos tempos antigos”, no “tempo do mato”. Mas as marcas são importantes, a gente continua usando para dizer quem a gente é, usamos nas apresentações, nas manifestações (refere-se a manifestações políticas). Então, a gente sabe mas não usa mais como antes. (NOTAS DIÁRIO DE CAMPO, 2017)

A estudante também disse que se eu perguntasse para algum “velho ancião” talvez este saberia explicar melhor e saberia dizer qual família não poderia casar com quem. No entanto, ao serem indagados sobre suas marcas particulares, todos sabiam qual deviam usar. De fato, durante um dos eventos estávamos sentados conversando e um menino estudante da escola estava brincando e falando sobre ser índio. Demonstrando de modo jocoso a importância de saberem cada qual sua marca, outros membros da aldeia diziam risonhamente para ele: “Esse nem sabe que marca pintar e fica falando besteira”.

De acordo com Santos (1987, p. 222),

A memória tribal guarda também elementos que indicam ter havido pelo menos cinco grupos exógamos dentro da sociedade Xokleng. Esses grupos até hoje são relacionados a uma série de nomes de pessoas e desenhos corporais. Assim, os indivíduos se apresentam nas festas cerimoniais ostentando no rosto, no peito, nas costas e nas coxas pinturas negras feitas com carvão moído, indicativas do seu grupo. As denominações dos vários grupos e respectivas pinturas são as seguintes:

Pinturas em pontos cheios ::

Pinturas em traços verticais ||

Pinturas em pequeno círculos oo

Pinturas em pequenos círculos cheios ●●

Pinturas em traços horizontais associados a traços ||≡

(SANTOS, 1987, p. 222)

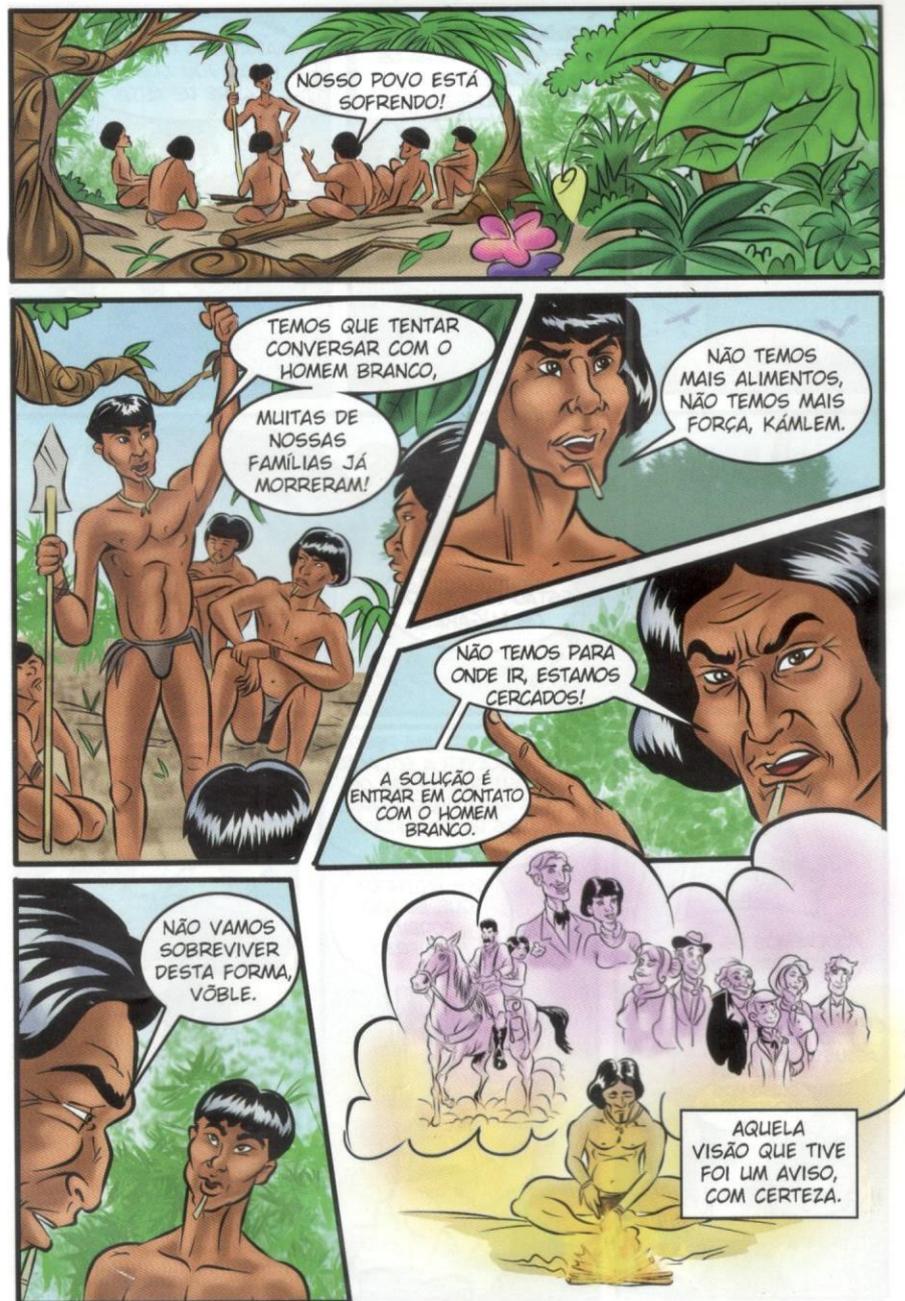
Em eventos, dentro e fora da TI, as marcas são pintadas no corpo e utilizadas como “marcas de luta”. Tanto os jovens, as crianças quanto os adultos utilizam as marcas nos eventos e atividades culturais. Durante os *Āglaān* – desfiles de beleza ou de trajes tradicionais –, as meninas e os meninos também utilizam suas marcas de família no corpo. As marcas são feitas com tinta preta e, às vezes, com uma mistura à base de urucum, a qual demora a sair do corpo, deixando-o marcado por algum tempo. Durante minha presença na TI e nos eventos, não consegui identificar a última marca que Henry (1941), Santos (1987) e Wiik (2007) citam em suas etnografias. As outras estão estampadas tanto na escola como, muitas vezes, na pele dos estudantes e indígenas da comunidade durante as ações políticas desenvolvidas dentro e fora da Terra Indígena.

Nesse ínterim, quando chegamos na escola, um dos estudantes indígenas que cursa cinema apresentou para o diretor da escola, Professor Rodrigues – como é chamado o diretor

da escola pelos alunos, professores e moradores da TI – deu-nos boas-vindas e pediu para que fôssemos “apreciar” a exposição que havia sido organizada pelos alunos em conjunto com os professores. A exposição apresentava atividades realizadas pelos alunos na sala de aula e projetos desenvolvidos pelos professores na escola, tais como a revista em quadrinhos “Indígena do Alto Vale do Itajaí. O povo *Laklãnõ/Xokleng* e a colonização de Rio do Sul”. Essa revista, ou gibi, foi produzida com a colaboração dos estudantes e professores da Escola Vanhecú Patté (aldeia Bugio), além de estudantes e professores da FURB (Fundação Universidade Regional de Blumenau).

Um dos autores e professor da escola apresentou-nos o gibi (Imagem 7), mostrou como essa produção faz parte da tentativa de difundir a história através do olhar dos indígenas, além de colaborar com o processo de produção de materiais didáticos específicos sobre a população *Laklãnõ/Xokleng* para utilização em sala de aula.

Imagem 7 a: Gibi elaborado com estudantes e professores da Escola Vanhecú Patté-Bugio



18

Imagem 7b – Gibi explicando o contanto através da agência dos *Laklãnõ/Xokleng*



*Eduardo de Lima e Silva Hoerhann e um intérprete Kaingang. Eduardo era funcionário do Serviço de Proteção aos Índios e na Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ITN).

19

Um dos professores e autores do gibi explicou a importância atribuída pelos alunos ao contar suas próprias histórias, inclusive, a importância de produzir um material para ser utilizado em sala de aula, algo que foi elaborado por eles, contando a “verdade deles”. Por

fim, enfatizou o fato dessa história escritas por eles não enfatizar apenas o “sofrimento” e o quanto isso é importante para as crianças na escola não terem conhecimento apenas da versão dos *zug*. E desse modos conseguir produzir uma história eles tem protagonismo e não apenas sofrimento, já que a história dos *Laklãñ/Xokleng* é também a história de um massacre.

O gibi conta a “história do contato” e a “saída do mato” com o propósito de trazer o olhar *Laklãñ/Xokleng* a essas narrativas. Essa forma positiva de rever a história, e de tentar não mais alimentar a situação de “sofrimento” diante o passado foi ouvida por mim em não uma mas por duas estudantes indígenas que estão na Universidade. Em uma conversa informal dentro da Universidade, enquanto conversávamos sobre como tinha sido ir assistir o teatro na Terra Indígena e as impressões que geraram para mim. Ela narrou a dificuldade de assistir assim na “prática” aquilo que ouvia dos pais e dos anciões. O quanto a história é difícil de ser revista por conta de todo sofrimento, mas de como é importante apresentar uma nova versão. Uma versão que apresente o que aconteceu mas que também seja positiva para alimentar a luta e as conquistas diárias.

Não é que a gente queira esquecer, e não saiba que foi um verdadeiro massacre. Mas é uma tentativa de fazer dessa história algo novo para gente. Uma motivação para gente continuar lutando por nossos direitos. Temos que seguir em frente. Nunca vamos esquecer, mas devemos mudar o futuro. O passado já foi feito. Já está pronto, agora temos que fazer uma nova história, com nossa voz. Ninguém vai mas contar nada por nós, sabe?” (Estudante indígena, 2017. DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

O protagonismo indígena no texto é emblemático e a linguagem do gibi é acessível. Enfim, de acordo com a imagem 7 a e 7 b, percebemos a produção da “agência” (ORTNER, 2005; SPIVAK, 2010) e o embate à uma “normatividade de uma versão da história” (SPIVAK, 2010, p. 48) e a existência de “um sujeito clandestino do poder” (SPIVAK, 2010, p. 45) que sai da obscuridade e se insurge contra a condição de “não ter história” ou de “não

poder falar”. O gibi possibilita a história do contato entre os *Laklãnõ/Xokleng* e os *zug* ser narrada através da perspectiva daqueles que vivenciaram ela, traz agência para os *Laklãnõ/Xokleng*. E cria a possibilidade de utilização de um material que conta com o protagonismo indígena dentro da sala de aula.

Durante o “teatro ritual”, testemunhei novamente esse posicionamento da busca por protagonismo na história dos *Laklãnõ/Xokleng* no discurso do narrador da apresentação:

As coisas não aconteceram apenas porque os brancos queriam, mas porque nós também desejávamos realizar o “contato”. Os índios decidiram que estava na hora de acontecer, porque um dia ia acontecer mesmo. Por isso hoje não é apenas um momento de comemoração é um momento de reflexão.
(NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

Além do gibi também estavam expostos materiais e atividades desenvolvidas pelos alunos na classe de aula e pelos professores da Escola Vanheçú Patté, a grande maioria com utilização da língua *Laklãnõ/Xokleng*. Havia jogos infantis elaborados na língua *Laklãnõ/Xokleng* com palavras básicas para as crianças utilizarem e aprenderem e toda a sala estava decorada com os materiais confeccionados na sala de aula pelos professores e seus alunos.

As escolas dentro da TI aplicam e utilizam o sistema bilíngue de ensino. Foi a partir de 1970, com as organizações e militâncias indígenas no Brasil, com a Constituição de 1988 e as Diretrizes Educacionais posteriores que mudanças importantes aconteceram no âmbito educacional indígena. De acordo com Nanblá Gakrán (2014), foi depois de 1994, junto com a Secretaria de Educação e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que foi proposta uma educação com princípios que contemplem as diferenças e especificidades dos povos indígenas, inclusive o uso do bilinguismo. A introdução e a

“recuperação da língua” para os *Laklãnõ/Xokleng* deu início a um processo de mudança dentro das escolas da terra indígena.

Em seguida, fomos convidadas a retornar ao pátio central, onde aconteceu a abertura do evento. O evento iniciou em tom solene, sendo chamados à mesa: o diretor da escola, o cacique chefe, o cacique da comunidade, vereadores, representantes do SESAI e da GERED. Foram chamadas (em torno de 16 pessoas) mas a mesa foi composta por apenas sete pessoas, todos indígenas, com exceção do representante da SESAI, que era uma *zug*. O cacique presidente não estava na mesa nem na aldeia, naquele dia ele estava em viagem a fim de representar a comunidade em um evento que estava acontecendo fora da terra indígena. O cacique presidente tem várias responsabilidades, entre elas está a negociação e a representação diante dos *zug* dentro e fora da TI. Na Terra Indígena ele opina e realiza tarefas relacionadas à saúde, educação, arrecadação de fundos e viabilização de projetos que podem fomentar renda da Terra Indígena ou trazer benefícios para comunidade. É notório que é um cargo de extrema responsabilidade e muitas demandas, dentro e fora da TI. Em um comparativo, talvez grosseiro, suas tarefas vão além das tarefas de um governador.

Após a apresentação e as falas (todos realizaram um pequeno discurso) que, de maneira geral, eram agradecimentos pelo convite, mas também discursos de demonstração das ações de entidades dentro da terra indígena (como uma campanha de divulgação do “setembro amarelo – por um Brasil sem suicídios”, da SESAI), o coral da escola cantou o Hino Nacional em *Laklãnõ/Xokleng*. Na sequência, outras músicas foram executadas. O coral, composto por estudantes e alguns professores, cantou outras músicas, na maioria hinos religiosos que traduziram em *Laklãnõ/Xokleng*.

Foi nesse dia a professora Zilda Pripá manifestou seu interesse em ter uma conversa com a SAAD para realizar uma oficina nas escolas da comunidade sobre a UFSC, seus cursos e as possibilidades do povo *Laklãnõ/Xokleng* ingressar na universidade. Ela comentou que

precisava de orientação porque os alunos estavam com várias dúvidas sobre o assunto. Havia coisas sobre cotas e sobre a UFSC que ela acreditava ser importante os próprios representantes da universidade explicarem, para que todos soubessem como realizar a inscrição.

No centro da escola, enfeitadas com folhas verdes e com tecidos feitos de sacos trançados, as cadeiras estavam voltadas à mesa. Assistimos um vídeo em homenagem e sobre a importância dos anciões, que estavam sentados no lado direito do palco, junto com algumas crianças. Depois de algum tempo, fomos para uma área atrás da escola. Ali havia a entrada para um caminho que foi “limpo” recentemente e um portal de madeira onde estava talhado em *Laklãnõ/Xokleng* o nome “Aldeia *Gig*” (Aldeia Xaxim). O espaço estava fechado com uma corda e alguns estudantes mais velhos (são perceptíveis as diferenças de idade nas turmas), com a ajuda de professores e de pessoas da comunidade, estavam limpando a área. As mulheres reuniam-se em torno da fogueira. Algumas mulheres mais velhas, que me foram apresentadas como anciãs, riam e conversavam animadamente. Quando chegamos na roda, a estudante indígena que nos acompanhava cumprimentou todas as mulheres. Elas riam e falavam em *Laklãnõ/Xokleng*. Fomos apresentadas como colegas da UFSC e, em alguns momentos ela traduzia a conversa. Depois, disse-nos que grande parte das conversas giravam em torno de casamentos e relações amorosas, incluindo sugestões de que minha colega se casasse com algum dos filhos e netos de algumas delas. Tudo isso envolvido no calor da fogueira, ao som da madeira queimando, de crianças brincando e de muitas risadas. Um espaço aparentemente feliz e aconchegante.

Falavam predominantemente em *Laklãnõ/Xokleng*. Em alguns momentos ela traduzia a conversa, informando que as anciãs estavam rindo de algum caso passado ou contando alguma coisa do passado delas e também dos seus próprios relacionamentos. A fogueira

queimava vivamente e as crianças brincavam pelo gramado. Ficamos ali por quase duas horas e, quando começou a esfriar, retiramo-nos. Na volta, na pequena trilha que leva à escola – uma trilha nova que parecia ter sido limpa no dia anterior e especialmente para a festa – ela comentou que gostava muito dessas rodas e de como aquelas mulheres gostam de ficar no entorno do fogo, conversando e contando coisas do passado, e que era um momento de muita aprendizagem sobre seu povo. Foi um momento importante, que demonstrou a importância desses momentos para manter os elos que unem os indígenas *Laklãnõ/Xokleng* e seu modo de viver.

Quando voltamos para a escola estava tocando música e alguns alunos dançavam em pares. Eram “músicas mesmo” (HOFFMANN, 2011, p.100), músicas que tocam nas rádios dos brancos e chamadas de sertanejo ou “música de baile”, como muitas vezes eu ouvi os estudantes falando.

Toda canção que não é reconhecida nem como ‘música do mato’ nem como ‘hino’ pode ser classificada, do ponto de vista nativo, como ‘música mesmo’. Note como o ‘mesmo’ aqui parece atuar como um reforçador do substantivo ‘música’, como se indicasse uma origem muito clara, alienígena mesmo, da palavra. Não é à toa que quando dissertavam sobre a ‘música do mato’, os índios costumavam fazer ressalvas quanto à palavra ‘música’: “não é bem música, mas uma cantiga, um canto”. O mesmo com relação aos hinos, indicando sua origem divina (a palavra música apontando para uma origem mundana, daí a expressão ‘música do mundo’ poder ser tomada como sinônimo, quando proferida por um sujeito em situação crente). (HOFFMANN, 2011, p. 152)

Enquanto tocava “música de baile”, fomos convidadas pelos estudantes para dançar com eles. Após duas músicas, concordamos que deveríamos ir, antes que escurecesse muito e ficasse difícil dirigir pela estrada de chão que levava até a aldeia Palmeira/Palmeirinha, onde

iríamos dormir. Até porque antes iríamos jantar na casa de um dos estudantes indígena *Laklãno/Xokleng* que faz cinema na UFSC.

A família do estudante mora na aldeia Pavão, atrás da casa do estudante mora sua avó. O o estudante não fala *Laklãnõ/Xokleng* fluente; morou algum tempo fora da TI e como antes as escolas de ensino médio eram fora da Terra Indígena ele frequentou quase todo ensino médio fora da Terra Indígena, apenas retornando no terceiro ano do ensino médio.

Durante o jantar, conversamos a respeito da avó do estudante: sobre como ela ainda gostava de colher comida no mato, de criar bichos, comer os palmitos e fazer a própria comida em casa. Para o estudante a relação que tem com a avó é muito importante e o foi através dela que ele conheceu as histórias dos “índios do mato”. A avó não veio falar conosco: “Ela deita com as galinhas e acorda com elas”. Jantamos, conversamos sobre como tem sido a experiência dele morando em Florianópolis, os pais reclamaram da falta que ele faz em casa e de quanto avó sente falta mas o quanto é importante para formação dele estar fazendo UFSC e quanto orgulho tem por ele estar conseguindo se manter na Universidade.

Comemos uma comida deliciosamente caseira e, entre o que nos foi servido, havia palmito, alimento que rendeu uma boa conversa sobre o período da extração do Palmito na região. Houve um período em que a principal fonte de renda de muitos dos *Laklãnõ/Xokleng* era a extração de palmito. Pouco depois, a extração foi proibida e, novamente, os indígenas ficaram sem recursos. A história do palmito dentro da Terra Indígena não se afasta dos sofrimentos que constituem a história dos *Laklãnõ/Xokleng*

“A dedicação à exploração do palmito levou os Xokleng a uma total dependência das empresas compradoras. Isso porque as roças deixaram de ser cultivadas, bem como abandonadas as escassas atividades criatórias. Os grupos baseados nos rendimentos auferidos com o palmito e correspondendo a estímulos dados pelos regionais, passou a se abastecer de tudo que

necessitava para sobreviver nas “bodegas” vizinhas ao posto ou junto ao próprio comprador de palmitos.” (SANTOS, 1987, p.262)

Cada caso que remete ao passado dos *Laklãnô/Xokleng* carrega uma história de violência, extermínio, não existe um período que não seja lembrado com tristeza ou com ações negativas. Mas também está entrelaçado às histórias de sobrevivência, à força e à luta para sobreviverem as adversidades e a os processos de diversas tentativas de integração.

Com o dia claro, percebemos o quanto a estrada de chão que sobe para a aldeia Bugio é ruim e que por isso, dependendo do tempo, as aulas na região acabam sendo canceladas, pois o ônibus escolar não consegue transitar por ela. Isso acontece também na Escola Laklãnô, na aldeia Palmeira/Palmeirinha. Muitas vezes, com a temporada de chuvas, as estradas ficam cobertas de lama, ou com galhos que caem das árvores, o que gera o cancelamento das aulas. Uma perda e uma situação extremamente criticadas pelos professores e pelos alunos, porque para eles demonstra o descaso que o Governo tem com a população da Terra Indígena, pois não é raro as aulas serem canceladas, e quem fica no prejuízo são as crianças que perdem aulas durante as semanas de chuva.

Chegando na escola do Bugio, uma exposição com materiais produzidos pelas crianças estava aberta. A convite de outros professores, fomos novamente dar uma volta e olhar a exposição com os trabalhos dos alunos. Vi um material em formato de dado que você jogava e caía em determinada palavra. As palavras eram escritas em *Laklãnô/Xokleng* e definiam animais que estavam desenhados em placas. Havia, entre outros animais, onça, sapo, cachorro e pássaro. Uma professora disse-me que, assim, podiam ensinar os nomes dos bichos para as crianças. Havia também uma maquete sobre o território *Laklãnô*, demonstrando a região em que viviam anteriormente, a que vivem hoje e os marcos da demarcação. A maquete foi entusiasticamente apresentada por uma das professoras mostrando como a relação

com a terra, e o reconhecimento da área antes do “tempo do mato” e depois, e a presença da Barragem vem sendo discutida dentro da escola.

Um dos professores nos explicou sobre o almoço típico que em outras festas na escola também foi servido e contava com carne de caça, pinhão preparado como “no tempo do mato”, deixado para descansar embaixo de folhas durante três meses em uma área perto do rio, depois retirado e servido na festa. Também tinha pinhão assado na fogueira, além do *totolo*, que é um alimento feito com farinha de milho e água criando uma farinha de fubá formando uma mistura de farinha amarela e soltinha. *Mandí* que é peixe do rio assado na brasa e *Mõg* uma bebida fermentada feita com mel que retornou ao usos nesses espaços desde um projeto instaurado em 2009, quando Walderes Cocta, iniciou o projeto “O preparo e a história da bebida *Mõg*, bebida tradicional do povo Xokleng/Laklãnõ” na escola Vanhecú Patté. De acordo com autora o *Mõg*, é uma bebida fermentada tradicional, que foi utilizada como “anestésico e analgésico” (CÓCTA, 2015, p. 25) e também como bebida típica nas festas e comemorações. A bebida foi servida em copos feitos de bambu pelos próprios estudantes e a comida em uma folha de bananeira, sem a utilização de garfos e facas. Como uma forma de “reviver o passado” como a professora da escola definiu.

No local onde se realizou o teatro, havia uma corda separando o espaço onde aconteceria o espetáculo, uma área de mato que havia sido limpa recentemente e que, depois, descobri terem sido os próprios alunos e professores, com ajuda da comunidade, que limparam. A performance era uma encenação do ritual de colocação do botoque. O povo *Laklãnõ/Xokleng* é conhecido na literatura como “Botocudos” por conta da utilização, pelos homens, de botoques, na “época do mato”.

A apresentação contava com crianças, estudantes, professores e alguns anciões da comunidade. Todos vestiam a roupa “tradicional” e tinham as marcas das famílias desenhadas

no corpo. A encenação começava com um professor lendo um texto sobre a história do contato, incluindo a leitura de algumas partes do texto do professor Silvio Coelho. Depois houve a representação do ritual de colocação do botoque nos meninos. A encenação era itinerante, movendo-se entre três espaços demarcados do terreno. Aliás, conversando com alguns dos estudantes fiquei sabendo por alguns deles que eles haviam ido recentemente ao município de José Boiteux para colocar um *piercing*⁵⁷ na região labial onde iriam colocar o botoque durante o teatro.

Nessa conversa, um dos estudantes das Escola Vanheçú Patté e ator na encenação disse que foi durante a aula com os professores que cursaram a Licenciatura Intercultural Indígena e ouvindo a história dos antigos que eles tiveram a ideia de fazer o ritual do botoque. E pensaram em colocar o *piercing* de verdade. “Era uma forma de lembrar dos antigos, de demonstrar o orgulho que tinham de sua própria história”, disseram eles. Durante a organização da encenação do teatro (teatro do ritual de passagem), ficou mais certo entre eles que iriam fazer de verdade a perfuração com um *piercing*, para no dia do teatro usarem o botoque de modo tradicional. Assim, alguns meninos (os mais velhos e dos últimos anos) utilizaram o botoque verdadeiro na encenação, retirando o *piercing* e colocando o botoque de madeira produzido especialmente para a ocasião – recriando, reinventando um momento através da rememoração de um ritual.-

De acordo com Gakran (2005, p. 26)

A maior festa dos Laklânõ/Xokleng acontecia por ocasião da furação dos lábios dos meninos – glókózyn. Neste ritual, vários grupos se reuniam para comemorar com danças ägglan e muita bebida feita à base de mel, água e xaxim e, depois de pronta, era chamada de mōg. O povo considerava importante que, após os três a cinco anos de idade, os meninos tinham que ter botoques inseridos no lábio inferior e que isso fazia parte da

⁵⁷ Piercing é uma forma de modificar o corpo humano, normalmente furando-o a fim de introduzir peças de metal esterilizado. Fonte: Wikipedia. Acesso: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Piercing>

tradição. Já as meninas, com a mesma idade, recebiam tatuagens ou marcas na perna esquerda, abaixo da rótula.

Foi uma apresentação muito bem elaborada e apresentada com grande emoção, a comunidade no entorno estava envolvida, ouvindo atentamente. Em muitos momentos a plateia/comunidade gargalhava com as cenas e interagia com o teatro gritando para os personagens fugirem dos *zug*, ou rindo da cena onde alguém corria de modo mais desajeitado. Em outros momentos, choravam abraçando quem estava ao lado por conta da representação dos *zug* assassinando os personagens.

Muitos dos estudantes indígenas *Laklãnõ/Xokleng* da UFSC acompanharam a encenação se emocionaram com a apresentação. Durante o teatro o narrador contou a história usando um microfone na lateral da apresentação a partir de um texto escrito por ele mesmo. Por vezes, o narrador citou o Professor Silvio Coelho dos Santos e as histórias se misturavam ao que li nos próprios trabalhos do Professor, fato que Silvia Loch (2004) destacou em seu trabalho

Em quase toda casa que chegava, logo nos primeiros minutos da conversa, duas coisas eram colocadas na minha mão. A primeira, o livro “Os Índios Xokleng: Memória Visual”, do antropólogo Silvio Coelho dos Santos (1997). Muitas casas possuem esse livro, e todos o estão sempre folheando, olhando as fotos dos índios do passado, como eles usavam botoques e andavam seminus – tão diferentes deles hoje. Inclusive, muitas histórias sobre o passado eram narradas do mesmo modo que apareciam no livro. Eles mandavam que eu lesse o livro para aprender sobre os índios. (LOCH, 2004, P.26)

Durante a apresentação, intervenções foram sendo realizadas pela plateia que interagiu geralmente na língua *Laklãnõ/Xokleng* – rindo, gritando e até mesmo chorando. – O teatro é, juntamente com o desfile, o ponto alto das festas escolares. Mais tarde, refleti que,

talvez, seja adequado considerarmos tais atividades culturais como *rituais de passagens* (TURNER) ou como *novos regimes de memórias* (IORIS, 2018) que os *Laklãnõ/Xokleng* vêm instaurando entre eles. Para Van Gennep (1964):

Os ritos de passagem não se limitam às crises de vida culturalmente definidas, mas podem acompanhar qualquer mudança de um estado para outro, como quando uma tribo inteira vai à guerra, ou quando comemora a passagem da escassez para a fartura, realizando um festival de primícias ou de colheita. Os ritos de passagem, além disso, não se restringem, sociologicamente falando, a movimentos entre posições adscriptícias de status. Dizem respeito, também, ao ingresso num status recém-alcançado, seja ele um cargo político ou a afiliação a um clube exclusivo ou sociedade secreta. Podem admitir pessoas nos quadros de um grupo religioso onde tal grupo não inclui a sociedade inteira, ou qualificá-las para as funções oficiais do culto, às vezes por uma série graduada de ritos.

(VAN GENNEP *apud* TURNER, 1964, p. 139)

Com o processo de recriação dos rituais em um “teatro ritual” dentro da escola, os *Laklãnõ/Xokleng* não apenas rememoram e ensinam suas gerações mais jovens mas criam aqui um novo “regime de memória” (OLIVEIRA, 2016; IORIS, 2018), na qual as lembranças e performances colaboram na escrita do passado e na constituição positiva do presente, recolocando os *Laklãnõ/Xokleng* como protagonistas e atores de suas próprias histórias:

Esse recolocar os indígenas na história pode ser pensado como um processo de construção de um novo regime de memória, nos termos que Oliveira (2016) nos apresenta para compreender os modos como os indígenas estão concebendo e arquitetando a memória na contemporaneidade, nas quais eles “são os principais artífices” (p. 29), para contrapor as narrativas oficiais que têm excluído seu protagonismo na formação do Brasil. Nesse novo regime de memória, ações culturais e performances rituais constituem modos de retrabalhar a memória e reescrever a história, mas também de empoderamento e de expressão da sua alteridade. (IORIS, 2018, p. 6)

De acordo com João P. de Oliveira (2017, p. 26), “a memória não é a combinatória nem muito menos o somatório de uma matéria neutra; ela foi tecida pelos próprios atores sociais em diferentes situações, trazendo para seus novos usos muitos sentidos infusos em usos anteriores.” A apresentação torna-se uma “re-constituição” da memória, sendo utilizada como atração especial em festas – um verdadeiro “teatro ritual”, como ouvi algumas vezes sendo definido pela comunidade. Assim, a performance configura-se como um processo de inventar a cultura (WAGNER, 2010), reconstituindo, desse modo, um “novo regime de memória” (OLIVEIRA, 2017). Refletido a todo momento na narração do teatro do próprio apresentador durante o teatro do ritual de botoque, que anunciava o espaço como um momento de “relembrar”, “de comemorar”, mas também um momento de “refletir”. Ou seja, de acordo com sua fala: “aquele momento é o de lembrar, mas também o de não esquecer, e de fazer as crianças verem” (NOTAS DE CADERNO DE CAMPO, 2017). Ou como as estudantes indígenas da UFSC depois definiram “temos que lembrar mas fazer desses momentos um momento de força para lutar por nossos direitos” (NOTAS DE CADERNO DE CAMPO, 2016). Constituir um novo regime de memória (OLIVEIRA, 2017). “Retrabalhando a memória e reescrevendo a história” (IORIS, 2018) utilizando o teatro como esse espaço de reconstituição de memória.

Acresce, que durante a teatralização, as intervenções dos espectadores são contínuas e repentinas. Os gritos, as risadas e as manifestações do público incentivam, indicam e até mesmo contestam as ações dos atores em cena até porque muitos dos espectadores mais velhos são também a memória viva daquela narrativa e os mais jovens já ouviram aquela história dentro de casa pelos pais ou avós, ou sendo contada pelos próprios anciões da comunidade.

Desse modo, os membros da comunidade envolvem-se na montagem da apresentação – assim como em todo o evento – e, durante o teatro do ritual, tomam partido dos indígenas: divertem-se com a atuação dos “parentes”; avisam que os “zug” estão chegando ou que não devem aceitar os presentes; riem do jeito que um “índio” encenou a sua morte. No entanto, tudo isso mistura-se com lágrimas nos momentos de contar a chacina, as perseguições ou quando as crianças são sequestradas e levadas pelos “bugreiros”. É realmente emocionante para todos os espectadores presentes.

CONVITE
ABRIL DE REFLEXÃO LAKLÃNÕ/XOKLENG



O cacique, a E.I.E.B. Vanhecú Patté e a comunidade da Aldeia Bugio, Tem o prazer em convidar, vossa senhoria, para o evento **Abril de reflexão Laklãnõ/Xokleng**. No local haverá varias atrações para os convidados e visitantes.

Apresentações de peças teatrais, musica e dança tradicional, visita a Trilha da Sapopema, desfile mirim (ãgglan) com trajes tradicionais (masculino e feminino), bebida e culinária indígena, exposição de artesanato e outras atrações que valorizam a cultura Laklãnõ/Xokleng.

No local haverá venda de artesanatos. Também será cobrado no de valor 10 reais a alimentação típica Laklãnõ/Xokleng




Dia 21/04 (sexta feira):
13:00hs - Cerimonia de Abertura
13:30hs- Abertura das exposição e visita a Trilha da Sapopema.
16:00hs - Seminário saúde indígena
Das 18hs às 20hs – roda de conversa

Dia 22/04 (sábado): Inicio às 9:00hs cerimonia de abertura
9:30hs celebração ecumênico
11:00 horas– Inicio das apresentações culturais – encenação teatral **CREMAÇÃO DE CORPOS** entre outras
12:00hs – Almoço tradicional
14:30hs – ãgglan (desfile mirim)





 **TRILHA DA SAPOPEMA**
Para visitas na trilha entrar em contato com antecedência

Para maiores informações whatsapp 47 984276299

IMAGEM 6: Material de divulgação da festa de reflexão, ocorrida em Abril por conta do dia do índio.(FACEBOOK/2018)

A comemoração do “abril indígena” trouxe como atração teatral o “ritual de funeral”. Recebi pelo *Facebook* um convite do Cacique Isaías Weitchá. O teatro do ritual funeral foi também impressionante, muito representativo e repleto de emoção, tanto por parte dos

espectadores como dos envolvidos na apresentação. Muitos anciões estavam lá para assistir e, durante a encenação, demonstraram como os corpos eram cremados. Conversando com alguns estudantes, percebi que havia muita expectativa sobre como o ritual de cremação seria realizado. Foi realmente muito significativo e rico de detalhes.

A morte entre os Laklãnõ era um fator relevante de ruptura social e evocava seu principal ritual, a reclusão do cônjuge sobrevivente. Vale dizer que, em reclusão (*vãnhkómãg*), obedecia a vários rituais, entre eles a restrições alimentares, e passava por uma série de rituais de purificação. O retorno do viúvo ou viúva para o convívio implicava no seu corte de cabelo e na execução de cânticos, danças *gién* e pinturas corporais envolvendo a comunidade. No passado, os mortos adultos eram cremados e seus restos mortais eram colocados em um cesto e enterrados. Já as crianças eram enterradas, pois se acreditava que seu espírito retornaria ao ventre da mãe e renasceria. Mas para isso acontecer, os pais tinham que ir todos os dias no final da tarde ao lugar onde foi enterrada a criança para chamar seu espírito e assim segundo suas crenças, o espírito retornaria junto com os pais para casa e a mãe ficava grávida novamente e com isso a nova criança que nascia recebia o nome da falecida. (GAKRAN, 2005, p. 22-23)

A apresentação contava a história de uma “caça dos bugreiros” pelo grupo, matando e sequestrando pessoas. Os gritos, os indígenas correndo e fugindo na cena, a luta entre os “bugreiros” e os indígenas, tudo muito intenso e cheio de tristeza e emoção. No fim, com a morte de alguns indígenas pelos bugreiros, esses tiveram que realizar “o ritual de cremação”, cremando um “boneco” feito de palha e com o formato de um corpo humano. O choro, as lágrimas, as intervenções, os comentários conduziam nossa atenção para ambos os lados: para o “palco” e para a comunidade que assistia à encenação completamente envolvida.

Eis que a ação que envolve a teatralização e o “recontar” a história apresenta um novo metateatro (GOFFMAN, 1985), onde o encontro com a violência do passado – assim, de forma tão próxima, mas representativa no “teatro do ritual” – é vivenciada nesse momento com uma mistura de espanto, risos e lágrimas. Esse novo regime de memória, ou essa nova forma de “reinventar a cultura”, às vezes age de acordo com John Dawsey (2005), “evocando uma distinção entre teatro e metateatro” (DAWSEY, 2005, p. 22). As intervenções, gritos, gargalhadas, choros e pedidos de ajuda (“Foge!”, “Corre!”) diante do “teatro do ritual” constituem memórias que talvez não tenham sido vividas por muitos daqueles que realizam suas intervenções, mas vivenciadas através de uma memória oral, já que foram ouvidas inúmeras vezes nas rodas de conversas e no convívio familiar, isto é, permanecem vivas na tradição de contar e transmitir a experiência do passado.

Esse novo modo de “rememorar” ou “reinventar” a história é a forma como a comunidade entende e percebe sua história; um jeito *Laklãnõ/Xokleng* de produzir e contar seu passado, utilizando sua língua e uma narrativa própria; um narrar que mistura a história dos livros didáticos, as etnografias produzidas sobre o povo, mas com um diferencial importante: nos teatros dos rituais elaborados na comunidade os *Laklãnõ/Xokleng* são os agentes da história. É a história daqueles que escolhem sua trajetória, o conhecimento tradicional repassado através de anos e anos nas conversas ao redor da fogueira, pelos mais velhos. É nesse conjunto de conhecimentos que o teatro do ritual (tanto do botoque como do funeral que foram representados em momentos distintos) ajuda a constituir como um “novo regime de memória” (OLIVEIRA, 2016; IORIS, 2018), uma narrativa que acontece de modo planejado e ensaiado, mas com intervenções da experiência e memória oral da própria comunidade.

O teatro do ritual na escola é um momento que faz parte desses novas práticas de memórias, dessa reinvenção, mas também compõe um movimento de revitalização da cultura

Laklãnõ/Xokleng, algo que iniciou no fim da década de 80, em conjunto com leis favoráveis para a independência e o início do processo de interculturalidade assegurado pela Constituição Cidadã (1988).

Percebe-se que a escola indígena e a realização do teatro em si funcionam como ferramentas que favorecem o recontar da história – um “rememorar”, eu diria. Esse é um “rememorar” ou um “novo regime de memória” (PACHECO, 2016) que constitui um novo processo de elaboração de conhecimento, de produzir, de constituir “nova memória” e que compõe, assim, um conjunto de busca pela “autonomia indígena”, uma autonomia já antes declarada pelos estudantes (VIANNA, 2017) e pelo movimento indígena em outros trabalhos (SOUZA LIMA, 2004; BANIWA, 2012; OLIVEIRA, 2016) como necessária.

Nesse sentido, a comunidade indígena *Laklãnõ/Xokleng* está na busca por sua autonomia através da educação, tanto com a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica como com a inclusão desses estudantes no ambiente de pesquisa e produção de conhecimento que se constitui a UFSC.

De acordo com Gersem Baniwa (2012), a escola dentro da comunidade tem realmente esse desafio, o de promover espaços de troca de saberes e criar um lugar de equilíbrio entre novas formas de conhecimento e os conhecimentos tradicionais da comunidade:

O desafio da escola indígena atual é encontrar esse ponto de equilíbrio, valorizar os saberes indígenas no mesmo nível da valorização dos saberes científicos e tecnológicos, que em geral chamamos de educação intercultural [...]. Um exercício que precisa ser feito é pensar a escola como instrumento de conexão da vida da aldeia com o mundo exterior e a família e o povo como responsáveis pela educação interna, como tem sido desde os primórdios da vida indígena, como dois espaços distintos, mas conectados, articulados e organicamente coordenados. Já no campo da educação escolar, entendo que nós tivemos de fato muitas conquistas, muitos avanços, mas nem sempre as comunidades indígenas conseguem enxergar os avanços, em várias direções. (BANIWA, 2012, p. 133)

A escola indígena é utilizada como um instrumento que une dois mundos, mas que serve também como fronteira (TASSINARI, 2001). Ela é um encontro distinto de formas do pensar e conhecer o mundo, mas nem sempre antagônicos, nos termos opostos que normalmente propomos entre teoria x prática, colonizadores x povos originários, conhecimento tradicional x ciência. Foi o conhecimento ocidental ou dos *zug* que gerou a escola, mas quem hoje demanda por escola e tem efetivado a epistemologia das escolas indígenas e sua interculturalidade são os próprios indígenas. Sendo assim, a escola não pode ser vista com uma estrutura alheia à comunidade ou, dito de outro modo, como uma instituição alheia ao sistema (TASSINARI, 2001). Ela está presente entre os *Laklãnõ/Xokleng* desde a década de 30 (GAKRAN, 2014) e, de acordo com uma professora indígena da comunidade, é um “espaço de intersecção de conhecimentos” aberta para os novos conhecimentos, mas também multiplicador dos conhecimentos tradicionais – agindo, de acordo com Antonella Tassinari (2001), como uma verdadeira fronteira.

É nesse sentido que considero muito adequado definir as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios. (TASSINARI, 2001, p. 50)

A escola constitui – com as festividades e no cotidiano, por ser o local de encontros e reencontros, de novos e antigos conhecimentos – um espaço real de construção dessa “nova memória” (OLIVEIRA, 2016).

Fazer parte dessa reconstrução para os alunos que estão fora da aldeia, para esses alunos que estão na UFSC constituindo também um novo modo de resistência é animador e, por vezes, revigorante. Ter familiares, colegas ou parentes apresentando a história que ouviram inúmeras vezes dos mais velhos, saber que os “parentes” ensaiaram e que esperaram

a presença de “público” faz a vontade de estar em casa maior e o desejo de participar do evento festivo quase que uma obrigação, porque cada teatro traz uma nova história, um novo “relembrar” das tradições e um novo jeito de contar e ouvir o que foi vivido e ouvido pelos avós ou os mais velhos. Foi assim que recebi um reforço do convite para estar na TI em outra festa: “Nós temos que ir Gabriela, vai ser bonito, eles ensaiaram bastante e as crianças também vão apresentar. Vai ser bonito e você vai aprender muito.” Mais uma vez, tentada a “ouvir” o que me seria ensinado, aprendi muito assistindo e observando esses momentos dentro das festividades da escola.

4.2 A GREVE NA BARRAGEM NORTE/IBIRAMA E AS ELEIÇÕES PARA CACIQUE

Foi no começo de junho que as chuvas começaram e, rapidamente, a terra indígena tornou-se notícia na mídia, infelizmente, de forma negativa. As manchetes anunciavam que “Indígenas proíbem entrada de funcionários para manutenção na Barragem Norte-Ibirama”. Logo depois, mandei mensagem para alguns estudantes indígenas da UFSC e para as lideranças indígenas e eles me disseram que um caminhão tinha virado no trajeto entre a Aldeia Barragem e Palmeira/ Palmeirinha, também recebi a notícia que o rio encheu, que a Barragem Norte-Ibirama estava cheia e os olhos das autoridades e noticiário estavam voltados para a Comunidade. *“Os zug querem abrir as comportas da Barragem para essa não transbordar e não inundar Blumenau, mas esquecem da gente e dos acordos que fizeram conosco”*. Como já sabia da ocupação que resiste nos espaços desde 2014, achei importante ir para a comunidade e acompanhar o processo de negociação, e também colaborar com qualquer coisa, caso precisassem, por conta da enchente.

Chegando lá, descobri que muitos dos líderes estavam provisoriamente afastados por conta das eleições que iriam acontecer em agosto. Assim, a Terra Indígena naquele momento estava com um cacique interino, um homem experiente que já havia sido cacique e representante em algumas instâncias fora da Terra Indígena. Quando cheguei na ocupação, fui levada diretamente para conversar com ele, então informei sobre a pesquisa e sobre a minha presença na Terra e pedi uma nova permissão para estar no espaço, avisando que outros caciques já haviam me dado autorização, assim como a FUNAI.

Como os outros caciques, perguntou onde estava ficando, com quem já tinha conversado, me deu conselhos sobre a Terra Indígena e me contou um pouco de como estava a situação e as negociações sobre a Barragem Norte-Ibirama. Naquele dia, à tarde, iriam receber a visita de um Deputado Estadual⁵⁸ que vinha negociar a abertura das comportas e conversar com eles.

Todos estavam reunidos ao redor do cacique interino e conversando, discutindo sobre a lista de distribuição dos “sacolões”⁵⁹, a prioridade de distribuição era para quem vivia nas barracas de lona montadas próximo a Barragem Norte-Ibirama e mantendo os atos para manifestações para o cumprimento dos antigos acordos. Barragem Norte-Ibirama está localizada a 12km da area central de José Boiteux, e de acordo com FRAGA E KLUEGER (2010)

Sua bacia hidrográfica controla uma área de 2.318,00 km². Tal obra de engenharia é considerada a maior barragem brasileira com finalidade de contenção de cheias; os serviços foram executados em duas etapas. A primeira estruturou o local onde seria erguida a barragem: o canteiro de obras para as pessoas que nela trabalhariam, túneis que desviariam o curso natural o rio, dentre outros. A segunda etapa refere-se à construção da

⁵⁸ Deputado Estadual Jean Kuhlmann –PSD

⁵⁹ São cestas básicas distribuídas pelo Governo. Os mantimentos veem embrulhados em um saco plástico e contém café, macarrão, arroz, açúcar, óleo, biscoito, farinha de mandioca, farinha de trigo.

barragem propriamente dita, de maciço, galeria, e outras obras. FRAGA e KLUEGER (2010, p. 3 *apud* PATTÉ, 2015 p.23)

Em 1961, houve a definição do plano de contenção de enchentes para o Vale do Itajaí, um projeto elaborado pelo antigo DNOS – Departamento Nacional de Obras de Saneamento, que previa a construção de tres barragens na região: Taió (Barragem Oeste), Ituporanga (Barragem Sul) e Ibirama (Barragem Norte) (ATHAYDE, 2017). Também determinava a drenagem no rio Itajaí-Açú e Itajaí-Mirim (NAMEM, 1990, p.1). A construção da Barragem Norte Ibirama teve início em 1976 e a finalização ocorreu em 1990. Durante todo o processo e até hoje, os indígenas *Laklãnõ/Xokleng* que residem na Terra Indígena *Laklãnõ/Xokleng* sofrem as consequências dessa grande obra dentro de seu território.

De acordo com SANTOS (1986)

“Logo após as primeiras enchentes, os índios de Ibirama tiveram prejuízos concretos. Roças foram inundadas casas destruída; currais e depósitos carregados pelas águas; animais mortos. As reclamações começara a ser feitas e só depois de muitas reivindicações, as primeiras indenizações dos prejuízos sofridos vieram a ser concretizar. (...) Em decorrência da falta de planejamento e da inépcia administrativa, a população indígena de Ibirama abandonou quase que totalmente as práticas agrícolas e a pequena criação. (SANTOS, 1986, p. 44)

A Barragem Norte Ibirama incidiu sobre aproximadamente 17.000 ha de Terras Indígenas pertencentes aos *Laklãnõ/Xokleng* (SANTOS, 1986. p 42). E gerou grandes transtornos para o território: como inundações, isolamento da população, dificuldade na circulação dentro da Terra Indígena, imenso impacto ambiental e socio-ambiental além abalo na saúde do povo *Laklãnõ/Xokleng*.

Desde as primeiras inundações inúmeros acordos entre os indígenas e o Estado ou órgão representantes foram realizados. (NAMEN, 1990). Manifestações e ocupações da

Barragem Norte Ibirama são um modo que o povo *Laklãnô/Xokleng* encontrou para ser visto e ouvido pelo Estado e pelas autoridades e órgãos responsáveis por administrar a Barragem Norte Ibirama.

Naquele dia, como parte da negociação cestas básicas ou “sacolões” iriam ser distribuídas para cada família na lista, e todos circundavam o cacique interino e os responsáveis pela lista para ver se seu nome estava registrado no papel. A divisão e as provisões do governo federal eram uma forma do governo federal lidar com os ânimos da população por conta do isolamento e as perdas com a enchente e para suprir as negociações que estavam acontecendo novamente.

Dos estudantes ouvi questionamentos sobre o “sacolão”, sobre como ser uma forma do Governo Federal “acalmar” os indígenas, oferecendo um pouco de comida. Para um deles, “era revoltante”, “dão umas migalhas e querem que a gente se vire com toda situação, depois esquecem da gente e continuamos morando em barracas e sem as reivindicações cumpridas.” (NOTAS DE CAMPO, 2017). Mas na comunidade, vi a chegada das cestas básicas como essenciais para o momento que estavam vivenciando, importante para suprir as necessidades básicas e colaborar com a mensal.

Logo, a maior indignação entre a comunidade eram as notícias que tinham saído nos noticiários. As notícias falavam que os indígenas não queriam permitir que o pessoal da manutenção realizasse atividades de verificação e abertura da comporta. Nas redes sociais, os estudantes indígenas da UFSC compartilhavam as notícias e davam opiniões sobre como a comunidade deveria agir: “-Rede Golpista de Televisão não deve entrar dentro da comunidade. Como nós fizemos lá em Brasília.”⁶⁰ (NOTAS CADERNO DE CAMPO, 2017)

⁶⁰ Referindo-se a ATL (Acampamento Terra Livre) onde muitos estudantes indígenas da UFSC e jovens moradores da Terra Indígena participaram em abril, em Brasília.

Na declaração do Cacique interino, tanto para a mídia como para as pessoas que acompanhavam a “greve”, não era uma questão de não deixar realizar a manutenção. O pessoal autorizado poderia entrar, como sempre entrou nos últimos anos de ocupação, mas o governo não poderia esquecer das promessas não cumpridas nos últimos anos, e que não é de hoje que eles acampam no espaço. Estão ali desde a penúltima enchente em 2014, quando houve perdas de casas e de agricultura na Terra Indígena.

Logo após minha conversa com o cacique, formou-se um círculo entre as pessoas da comunidade que estava ali presentes, estavam iniciando uma reunião para elaborar o que iriam negociar posteriormente com a chegada do deputado estadual. Alguns filmavam com seus celulares, encaminhavam vídeos para seus parentes, e postavam em grupos de *WhatsApp*. Havia aproximadamente sessenta pessoas, os homens de um lado e as mulheres, de outro. Anciões e anciãs também estavam lá. Muitos homens fizeram discurso e principalmente davam sua opinião sobre o que fazer com a comporta, e como negociar os “sacolões” com o deputado. Depois, durante o período que acompanhei as eleições para cacique dentro da Terra Indígena acabei revendo minhas anotações de campo e percebi que todos os indígenas que falaram nessa reunião eram os candidatos para Cacique daquele ano, alguns eram candidatos a cacique presidente, outros candidatos a cacique regional, ou eram caciques interinos⁶¹. O cacique presidente interino dava o tom da reunião, coordenando o assunto, colocando as pautas, ouvindo, repassando o que estava sendo sugerido pelo Governo, o que já havia sido conversado por telefone.

Na sequência, o deputado estadual chegou, junto com uma pequena comitiva. O cacique interino o cumprimentou seguindo de algumas lideranças. Um dos assessores tirava

⁶¹ Como nas eleições que acontecem para o Governo do Estado Brasileiro, caso o representante (o cacique atual) deseje se reeleger ele deve se afastar para realizar campanha deixando seu cargo durante o período das eleições para seu vice.

foto de todos os espaços, enquanto o deputado fez uma curta declaração sobre a importância de estar ali e poder acompanhar esse momento, e de resolver essa situação tanto para os indígenas como para as pessoas que vivem lá em baixo, em Blumenau. Ele e sua comitiva iniciaram um processo de visitação da Barragem Norte-Ibirama, tirando fotos e conhecendo a estrutura do local. Ao mesmo tempo que uma nova roda de lideranças indígenas se formou na rua, dessa vez menor e com a maioria dos candidatos a caciques e dos atuais. D. Maria Kulá me chama para participar da roda, quando chego parece que a decisão já estava tomada, vão abrir as comportas mas precisam de um compromisso do deputado para uma nova remessa de cestas básicas e o acordo de uma nova reunião com representantes federais, em Brasília, que pudessem solucionar a questão das enchentes e o cumprimento do que já havia sido acordado nos últimos eventos e negociações.

Eles vão em direção ao Deputado, que escuta dois ou três chefes e estes lembram dos compromissos de realizar a mediação com o governo federal, e da importância desse cumprir as promessas realizadas em 2014. As lideranças mais jovens não concordavam com o acordo e o irmão de uma das estudantes fez questão de lembrar que a voz dos caciques tem que ser respeitada porque é assim que eles fazem ali, mas que eles não podiam deixar de lembrar o deputado sobre as promessas que todos os anos durante as cheias são jogadas ao vento, mas que nunca são cumpridas. Dona Maria Kulá também lembrou das estradas e das escolas, o quanto as crianças sofrem com as cheias e os muitos dias que ficam sem aula porque não tem como transitar pelas estradas da Terra Indígena. Pediu para o deputado não representar somente aqueles que estão lá em baixo, que tem que lembrar dos indígenas que estão sofrendo com a Barragem Norte-Ibirama. Lembrar dos que dormem em barraca de lona, das crianças que ficam sem escola e das aldeias que ficam isoladas, e reforçou para o deputado que os indígenas são *Laklãnõ/Xokleng*, mas que também são brasileiros. Ressaltou que ele também tem que lembrar disso quando for para Brasília e falar da Barragem Norte-Ibirama.

No final, o deputado acordou que faria a mediação com o governo federal e traria as novas cestas básicas. Apertaram as mãos acordando com a proposta. A visita não durou mais que duas horas. A população iria esperar uma nova cesta básica que seria entregue no próximo dia.

Enquanto esses movimentos aconteciam, e durante a conversa com o deputado, logo recebi mensagem de um estudante indígena que estava na UFSC. Ele perguntava como estava a reunião e se eu estava representando bem eles. Perguntei como eles sabiam que eu estava ali na reunião e ele mandou uma foto minha que tinha sido tirada por alguém da comunidade, onde eu aparecia na roda ouvindo os caciques, e novamente eu estava surpresa, porque eles podiam estar em Florianópolis, na UFSC mas estavam acompanhando tudo que acontecia naquele espaço de modo virtual e instantâneo.

Estive na “greve” mais duas vezes, uma para ter notícias da situação e comunicação com o deputado nesse momento foi quando conversei novamente com o cacique interino. Foi por ele que fiquei sabendo da reunião que iria acontecer no outro dia, uma reunião sobre as eleições dentro da Terra Indígena, que iriam acontecer em agosto. Depois, fui acompanhar a distribuição das cestas básicas – sacolões - e como elas seriam distribuídas entre as famílias. Uma lista com nome das famílias já estava pronta, e todos cercavam a lista para ver seus nomes nelas. Em um desses momentos, Vougcé, um dos filhos da D. Maria Kulá e professor na Escola Laklãnõ explicou que as famílias dentro da Terra indígena são extensas, que dentro de cada casa pode viver mais de um núcleo familiar. E que cada cesta era distribuída por núcleo familiar e não por casa, “porque para gente é diferente e isso tem que ser respeitado. Uma casa pode ter mais de uma família.”.

No outro dia, sábado, consegui uma carona para acompanhar a reunião sobre as eleições. A reunião aconteceu na casa da memória, ou “casa da cultura” como meus

caroneiros chamaram o espaço onde foi realizado a reunião, esse espaço construído em madeira fica na Aldeia Barragem. A reunião foi coordenada pelo “Juiz” das eleições. As eleições na Terra Indígena são organizadas por ele que é escolhido anteriormente às eleições, a função dele é fazer cumprir o Regimento Interno e as eleições acontecerem conforme .

A escolha dos Caciques se dá por eleição regulamentada pelo Regimento Interno que vigora na TI. A criação do regimento interno se deu no período em que a Barragem Norte ainda estava em construção. Seus redatores foram Olímpio e Nanbla⁶². O primeiro já faleceu. Quando perguntei ao Nanbla sobre o porquê de um regimento escrito, ele disse que antes disso a eleição era feita com milho e feijão, cada um referente a um dos candidatos. Caso não se concordasse com o resultado havia contestação e na época eles acharam melhor criar normas para que a eleição fosse respeitada. (CONCEIÇÃO, 2015, p. 25 e 26)

As eleições estavam sendo organizada para escolher o cacique presidente e os caciques regionais das aldeias. De acordo com o depoimento de um dos estudantes antes os *Laklãnõ/Xokleng* tinham apenas um Cacique, mas depois com a Barragem Norte-Ibirama houve necessidade de instaurar um novo sistema de organização. De acordo com Vougcé Vaipão Camlem (2015):

Durante sua trajetória o povo *Laklãnõ/Xokleng*, segundo membros da comunidade, os sábios, constituía-se Líderes Kujá, através de sua personalidade, quer seja da linhagem de um Kujá, responsável por uma determinada comunidade, quer tivesse o dom de se comunicar com um tipo de espírito da natureza. Após o *Vãnhkala* em 22 de setembro de 1914, o último Kujá, segundo relato, ele faleceu duas décadas depois. Dentro deste contexto percebe-se que tradicionalmente, o método usado para constituir um Kujá era desta forma. Após o *Vãnhkala*, culturalmente foi modificado a forma de constituir Cacique como Líder. A partir da década de 1960, a escolha de cacique era feita por votação, mas as regras não eram formalizadas, e segundo sábios era chamado de eleição do “feijão e milho”, por causa dos grãos utilizados para indicar os candidatos na votação. Pessoa

⁶² Professor Doutor Namblá Gakran

que tinha experiência em trabalho voluntário dentro da comunidade, pessoa influente, responsável, dedicada à causa Laklãnõ/Xokleng, este é o perfil de um Líder na concepção da comunidade para sua representação. Vemos que culturalmente a forma de escolher um Líder está modificada dentro tradição Laklãnõ/Xokleng.” (CAMLEM, 2015, P.12)

Hoje cada aldeia tem um cacique e um vice que são chamados de caciques regionais, além da existência de um cacique presidente esse também conta com um vice. O cacique presidente é um representante geral da Terra Indígena, ele não tem autoridade plena sobre a Terra Indígena mas toma decisões em comum acordo com os outros caciques, além dos caciques também existe um conselho constituído por outros membros da comunidade.

Em agosto de 2017, tive a oportunidade de acompanhar as eleições e estar junto durante a eleição e contagem dos votos no primeiro turno, além de colaborar como fiscal das eleições na Aldeia Coqueiro. Recebi o convite por um dos estudantes, perguntando se eu queria ser fiscal nas eleições. Aceitei, e no final de semana das eleições fui para TI acompanhada dos estudantes indígenas que também iriam ser fiscal.

Seis estudantes indígenas da UFSC eram fiscais, além de outros moradores da Terra Indígena. No sábado, um dia antes das eleições e após a chegada dos estudantes indígenas de Florianópolis, houve uma reunião durante a qual as instruções básicas foram fornecidas, entre elas constava: contar as cédulas que iríamos levar para as aldeias, carimbá-las, verificar a identidade do eleitor e checar o nome na lista que nos foi fornecida (onde constava o nome dos moradores daquela comunidade) e por fim, lacrar a urna e entrega-la na antiga escola *Laklãnõ* situada na Aldeia Palmeirinha/Palmeira. Uma atividade simples mas de extrema responsabilidade.

Na hora de votar, todas as pessoas recebiam duas cédulas, uma com os nomes dos candidatos a cacique presidente e outra cédula com os nomes dos caciques regionais (para

aldeia). A lista que tínhamos em mãos contava com o nome dos moradores residentes da aldeia, além dos jovens estudantes que estão estudando fora da aldeia. Processo muito importante porque alguns dias antes das eleições houve uma discussão nas redes sociais *Facebook*, porque nessa eleição, os indígenas que estão com moradia permanente fora da Terra Indígena não puderam votar. Mas os estudantes, por manifestação e desejo de estar envolvidos nas eleições, deixaram claro nas reuniões que queriam não apenas participar como fiscais como também queriam votar.

As eleições fazem a comunidade movimentar-se. Havia muitas pessoas reunidas para realizar a contagem, e em um dos momentos contei aproximadamente 200 pessoas, entre crianças e adultos, conversando e esperando no entorno da antiga construção da Escola *Laklãnõ*, onde para as urnas foram levadas após o fim das votações em todas as comunidades. A contagem foi feita em uma das antigas salas de aula, que tem seu entorno composto de janelas grandes de vidros que a tornam um grande aquário, de forma que a atividade pode ser observada em ambos os lados pela comunidade que se aglomerava nas janelas para observar e acompanhar o que estava sendo feito. No meio do processo, houve uma queda de luz, o processo de contagem parou mas por fim retornou com a ajuda de um refletor que um dos atuais caciques trouxe emprestado.

Após os resultados⁶³, muitos se reuniram nas casas dos candidatos que foram eleitos para comemorar, outros foram para as casas daqueles que não venceram mas que tinham de alguma forma antecipado alguns comes e bebes para a comemoração. As conversas sobre a eleição, como seria o segundo turno para cacique presidente, os acordos e relações que seriam feitos, foram o centro da conversa que durou até o raiar do dia.

63 As eleições para cacique presidente não foi decidida em primeiro turno. Houve novas eleições em setembro. Onde o Sr. Patte e Osiel Patte concorreu com Tucun Gakrán e Dilli Criri. Os senhor Tucun Gakrán foi eleito novo Cacique Presidente.



IMAGEM 8: Contagem de cédulas no dia anterior as eleições. (Arquivo pessoal, 2017)



Imagem 9: Contagem de votos no dia das eleições. *Facebook –Marcondes Namblá in memoriam -* (Fonte: *FACEBOOK*, 2018)

Em todos esses momentos os estudantes estavam envolvidos como fiscais. A participação desses ocorreu de forma ativa e muito intensa. Ser fiscal demonstra uma importante confiança e responsabilidade da comunidade para com esses estudantes, já que as eleições de candidatos trazem à tona todas os “faccionalismos”⁶⁴ que perpassam a sociedade *Laklãnõ/Xokleng*. Sendo assim, a presença dos estudantes nas eleições como fiscais apresenta uma construção de confiança e de responsabilidade com a comunidade, que deve ser assumida por aqueles que estão estudando na Universidade Federal de Santa Catarina. É como se o “retorno” que a comunidade tanto pede para esses estudantes, já esteja acontecendo na demonstração dessas pequenas atividades sociais dentro da comunidade. Como a presença nas festas e nesse caso assumindo a responsabilidade de serem fiscais das eleições internas da comunidade.

4.3 A Universidade na Comunidade

Alguns dias após nossa ida até a aldeia para acompanhar a festa de contato, uma das professoras que me foi apresentada entrou em contato comigo por *Facebook*. As interações e trocas pela rede social *Facebook* são constantes. É comum *novos* contatos te adicionarem nas redes sociais após algum evento do qual você participa dentro da comunidade. Logo, uma rede de pessoas que você encontra na TI vai rapidamente se constituindo, às vezes, você nem conversou com a pessoa e apenas se fez presente no mesmo evento, ou se alguma outra pessoa fala de você para ela, vão te adicionar e “conversar” um pouco na rede social. As redes sociais são utilizadas para dar informes, interagir, trocar informações, e correntemente para

⁶⁴ Wiik (2007) em sua pesquisa tráz a existência de cinco grupos exôgâmicos, que estão representados pelas pinturas corporais (marcas) que poderiam estar ligadas às três facções que derivaram das duas antigas patrimetades.

aproximar as pessoas. Talvez o *Facebook* só não seja mais rápido que o WhatsApp⁶⁵ na TI e por vezes me dei conta disso⁶⁶.

Logo após esse contato, encontrei a professora Zilda Priprá na UFSC, ela veio para conversar e acertar as oficinas com o coordenador da SAAD, na época o professor Marcelo Tragtenberg. Nesse dia acompanhei a professora até a reitoria, e lá encontramos um dos estudantes indígenas. Ele acabava de sair da PRAE, disse que estava com um problema na bolsa. E que tinha marcado uma reunião com a secretaria, mas que agora tudo estava resolvido, e só faltava a assinatura do pró-reitor. A professora estava muito orgulhosa do aluno. Disse que ele tinha estudado dentro da Terra Indígena, que era um “bom menino”, esforçado e estava muito orgulhosa da vinda dele para a UFSC. Confidenciou que a vinda desses alunos dava muito orgulho para os professores na TI. Que esses alunos representavam a Terra Indígena, que representavam a luta dos *Laklãnõ/Xokleng* fora da comunidade

A conversa na SAAD foi bem positiva. A oficina ficou marcada para outubro e a professora Zilda Priprá manteve contato com o coordenador da SAAD para organizar o espaço. A colaboração da professora foi imprescindível para a elaboração das oficinas na Terra Indígena, realizando a organização e o contato com professores e diretores nas duas escolas que tem ensino médio dentro da Terra Indígena, a Escola *Laklãnõ* e a Escola Vanhekú Patté. Fizemos a primeira apresentação no Bugio, na Escola Vanhekú Patté, para 11 jovens aproximadamente.

A oficina aconteceu à noite, durante o período de classe da turma. Entre eles, estavam dois professores que fizeram um discurso sobre a importância da presença indígena na

⁶⁵ O *WhatsApp* também é um aplicativo muito utilizado para comunicação tanto dentro como fora da TI.

⁶⁶ Quando eu e minha colega Ainá Fernandes, ficamos perdidas e fomos parar na aldeia Sede, as pessoas que nos deram informações fizeram questão de saber onde estávamos hospedadas e tentaram gentilmente nos explicar o caminho. Mas quando retornamos para Aldeia Palmeira, onde nos hospedávamos, estavam todos reunidos na sala e prontos para rir e fazer piadas do improvável: “Alguém se perder na Terra Indígena”.

universidade, da continuidade dos estudos dos que estavam aptos à conclusão do ensino médio e como a Universidade é um espaço importante para manutenção da luta e sobrevivência dos *Laklãnõ/Xokleng*.

A oficina era composta por uma apresentação sobre as políticas de ações afirmativas constituídas no âmbito federal e pela Universidade, informava um pouco sobre os cursos, a forma de inscrição, os documentos necessários para realizá-la e os documentos necessários para solicitar as bolsas após a inscrição. Além de explicar sobre os cursos existentes na UFSC e a localização dos campi no estado de Santa Catarina.

Durante esta primeira palestra, um dos professores fez uma intervenção muito interessante, enfatizou a importância dos alunos entenderem a importância de realizar o ensino superior, a importância de *ocupar* a universidade. Para ele, estar *lá* é dar continuidade ao que “os antigos” diziam desde o contato: “*Os antigos diziam: nós temos que buscar outros conhecimentos, temos que aprender com os brancos, aprender como eles pensam. Assim podemos valorizar também quem somos e ajudar nosso povo aqui dentro.*” (NOTA DO CADERNO DE CAMPO, 2016). Durante a palestra, durante sua intervenção o professor da turma destacou o quanto ir para Universidade faz parte desse plano dos antepassados - do povo do mato - desde o contato. De acordo com ele a universidade e os seus conhecimentos podem ser usados como uma *ferramenta política de luta* para a comunidade, além da ascensão econômica dos próprios alunos e de suas famílias.

A oficina foi organizada pela SAAD. O coordenador e professor Marcelo Tragtenberg apresentou as informações deixando um espaço para um dos estudantes indígenas *Laklãnõ/Xokleng* da UFSC, que nos acompanhou também, para realizar um depoimento de como tem sido sua vivência dentro da UFSC como estudante, em sua fala marcou as dificuldades de estar lá, a importância de levar os documentos corretos já na realização da matrícula porque segundo ele:

“A gente chega lá um pouco iludido, achando que vai dar para voltar todo final de semana para comunidade. Mas não dá. Tem final de semana que tem muito trabalho para entregar, e quando não tem carona custa caro vir para cá. Além de que nas primeira semanas nem sempre tem bolsa, e a gente tem a maloca para dormir e o RU para comer mas não tem bolsa assim já. Então, já tem que ir bem preparado com todos documentos certinho.” (NOTAS DO CADERNO DE CAMPO, 2016)

Ainda destacou a saudade da Terra Indígena e enfatizou a importância e o peso de estar em uma Universidade Federal, de ser um aluno *Laklãnõ/Xokleng* “ocupando” um espaço dentro da universidade e como isso era importante para comunidade. Durante a oficina, questões foram levantadas pelos estudantes e eram voltadas para os cursos, essa turma composta apenas por jovens tirou dúvidas e solicitou explicações sobre o que alguns cursos faziam ou significavam.

No dia posterior, antes da nossa última oficina, recebemos a visita do cacique da Aldeia Palmeirinha/Palmeira, Samuel Priprá na casa onde estávamos estabelecidos. Além de conversar sobre a oficina, o cacique relatou que para ele o mais complicado eram as demandas de assinaturas que estavam surgindo de fora da Terra Indígena. De acordo com o edital da COPERVE/UFSC/2017,

O candidato classificado para as vagas suplementares para indígenas deverá, no ato da matrícula, comprovar a condição de pertencente ao povo indígena informado na inscrição, mediante comparecimento junto à comissão institucional nomeada pela Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades – SAAD e assinatura de autodeclaração de pertencimento ao povo indígena perante essa comissão, devendo apresentar, ainda, **documento comprobatório de pertencimento a povo indígena emitido por 3 (três) autoridades indígenas reconhecidas** e pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). (Edital 09/COPERVE/2017- grifos meus)

De acordo com o cacique, alguns indígenas que não tinham sido criados dentro da Terra Indígena estavam procurando-o para pedir sua assinatura. Segundo ele, esse distanciamento da comunidade não favorecia a população que vivencia as dificuldades dentro da Terra Indígena, ele acreditava que as vagas deveriam ser preenchidas pelas pessoas que estavam concluindo ou que haviam concluído seus estudos nas escolas indígenas da comunidade, ou pessoas que vivem dentro da Terra Indígena.

Não é porque você está fora que você não é mais índio, sabe? A gente sabe disso, não tem como deixar de ser índio. Mas e esses que estão aqui? Esses que nós sabemos que vão trazer algum retorno para nossa comunidade. Esses que estão aqui, que receberam nossa educação, que conhecem a Terra Indígena e sabem como é viver aqui. A gente acha que são esses que temos que dar preferência, sabe? Mas daí vem um que mora lá fora, que você nunca viu. Ou que faz tempo que nem vê a família deles. Eu sei que pode ajudar eles que estão lá fora a ficar mais perto da gente. Mas a gente sabe de gente que se forma e não vem aqui ajudar a gente. Mas esses que passam as dificuldades aqui dentro? Agora tem escola aqui dentro e é diferencial a educação aqui, não é igual à do pessoal lá fora. Não que lá seja melhor ou aqui, mas elas são diferentes. Então temos que pensar nesses que estão aqui. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

Para ele não é uma questão de sair da terra indígena e deixar de ser índio, sempre vão ser. Mas quem vive dentro da Terra Indígena conhece as dificuldades da comunidade, e portanto, deve haver um diferencial para esses, algo que priorize as pessoas que estão dentro da Terra Indígena. Para o Cacique esses que moram dentro da Terra Indígena são aqueles que vão olhar pela comunidade, que vão fazer algo para fortalecer o povo *Laklãnõ/Xokleng*. Para ele são os que estão dentro que vão querer fazer algo para a Comunidade. Nem que seja para sua família, que permanece dentro da TI. Já os que estão fora, além de ter a facilidade de já estudar em uma escola externa, não tem o costume de vir à Terra Indígena, não conhecem a situação que é vivenciada ali. E vão ter mais dificuldade para trazer esse retorno para a comunidade.

Como bem vimos, não foi a primeira vez que a discussão sobre estar dentro ou fora da Terra Indígena pode garantir ou destituir algum direito ou benefício⁶⁷. De acordo com o edital de vagas suplementares da UFSC (COPERVE, 2017)

3.2 vagas suplementares para indígenas os candidatos pertencentes a povos indígenas residentes no território nacional e transfronteiriços. (...)
3.2.1 As vagas suplementares serão oferecidas preferencialmente para candidatos pertencentes aos povos indígenas das etnias que possuem territórios reconhecidos e/ou terras indígenas em processo de regularização na região Sul do país. (Edital 09/COPERVE/2017)

As vagas suplementares são garantidas para indígenas pertencentes a qualquer povo indígena, com preferência para os povos da região sul do Brasil. No edital da UFSC, ou até mesmo na Lei 12.711/12 não existem restrições ou citações sobre a condição de moradores internos ou externos às Terras indígenas. Inclusive, os primeiros estudantes indígenas na UFSC entre 2008 e 2011, inclusive *Laklãnõ/Xokleng*, viviam na cidade ou tinham cursado quase toda sua vida escolar em escolas fora da TI.

“A respeito da trajetória escolar dos estudantes matriculados, até 2010 só havia egressos de escolas públicas de contexto urbano. Somente a partir de 2011 começaram a ingressar estudantes oriundos de escolas indígenas e residentes nas aldeias, sendo que um deles já trancou matrícula.” (TASSINARI et. al., 2013, p.229)

Percebe-se uma conformidade com o fato de que no Brasil, inúmeros indígenas migram (criando redes de idas e vindas) para fora da Terra Indígena na busca por emprego, melhores condições de vida e até mesmo educação. De acordo com os dados levantados pelo IBGE (2000) e com Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque (2011):

⁶⁷ Fato que também ocorreu nas eleições.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou em 2000 o Censo PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios), o censo da população brasileira. Nos resultados desse censo constatou-se o total de 734 mil indígenas, sendo que 383.298 destas vivem em cidades, e 350 mil em áreas rurais. Esses números passaram a apresentar uma nova realidade da distribuição da população indígena no país: agora 52,21% da população indígena encontra-se nas regiões urbanas, sendo que dos vinte municípios com maior número de habitantes indígenas, dez são capitais. Isso mostra que a realidade do indígena que está no meio urbano é significativamente o contexto das grandes cidades. Mas não para a FUNAI, que ainda trabalha com o número de 350 mil indígenas no Brasil, número esse que representa quase que apenas a população indígena que é atendida pelo órgão em TI's, e cuja legislação é extremamente ambígua com relação à população que está nas cidades. (ALBURQUEQUE, 2011, p.23)

O discurso é semelhante com o do cacique da Aldeia Bugio Isaías Weitchá, em um outro momento quando o cacique estava em Florianópolis, fomos jantar com um dos estudantes indígenas que mora na maloca e o assunto retornou. Para eles também, as vagas para a entrada na UFSC devem dar prioridade para quem mora dentro da Terra Indígena, principalmente para quem fala a língua e tem recebido educação multicultural e tradicional, que é de extrema importância para eles.

“Porque tem que retornar para a Aldeia, sabe? Nós precisamos de muita coisa. Enfermeiro, médico indígena, dentista, psicólogo...Não é só pela gente que a gente luta. A gente luta por nosso povo. Então para ter e para chegar até aqui, para conseguir essas vagas, e ser um estudante na Universidade Federal muita gente lutou. As lideranças, a comunidade, nós aqui lutamos muito. E precisa valorizar isso sabe? Não são vagas que devem mudar apenas a vida da pessoa. Tem que trazer para o coletivo, porque a conquista foi coletiva! É ruim que fique entrando indígenas que nunca foram nem na comunidade, sabe? (DIÁRIO DE CAMPO, 2017)

Os depoimentos encontram-se em acordo com a existência da construção de um *projeto coletivo* permanente na presença dos estudantes na UFSC. Fato evidenciado por Vianna (2017)

Os projetos coletivos podem ser evidenciados por diferentes relatos onde tanto o pertencimento ao genérico — povos indígenas quanto especificamente ao povo *Laklãnõ*, aparece como orientador de suas perspectivas de futuro e escolhas frente à universidade. (VIANNA, 2017, p.106)

Nos depoimentos que a autora obteve em seu trabalho destacam-se falas dos estudantes indígenas *Laklãnõ/Xokleng* que vão ao encontro com a existência “de perda” quando não há um retorno de conhecimento dos estudantes para a comunidade: “A gente vem para cá com uma missão de retorno e é lamentável quando não há o retorno.” (VIANNA, 2017, p.106), e dá pertinência de manter os planos e as necessidades da comunidade em primeiro lugar. O que expressa semelhança com o pensamento dos caciques, onde aqueles que devem, principalmente, ocupar as vagas da UFSC são estudantes que conhecem e sabem da importância de um projeto coletivo para seu povo.

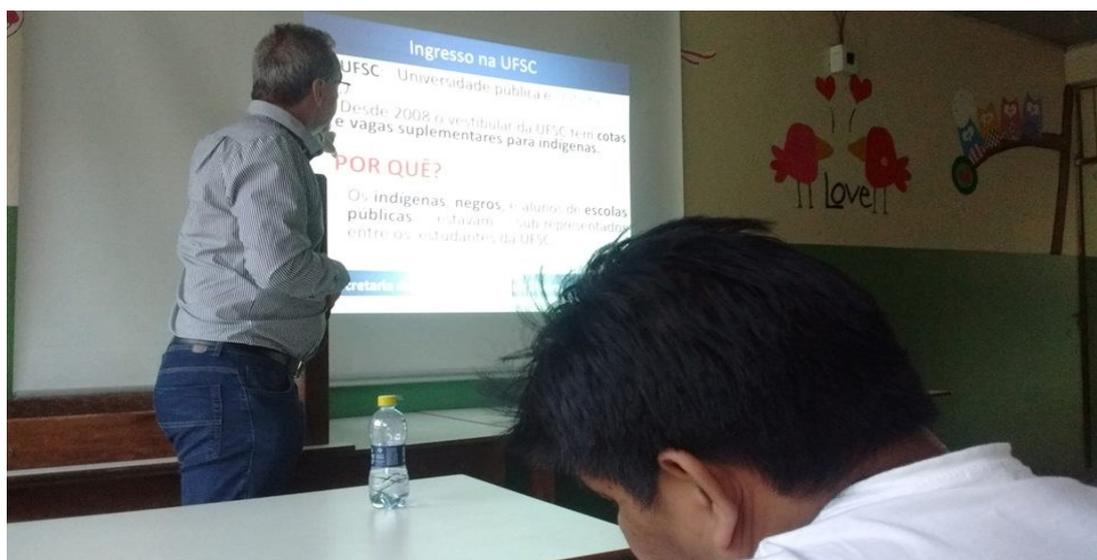


Imagem 10: Apresentação sobre ações afirmativas. (Arquivo pessoal, 2016)



Imagem 11: Participantes da oficina na Escola *Laklãnõ*. (Arquivo pessoal, 2016)

A oficina do dia seguinte, na Escola *Laklãnõ* contou com um maior número de pessoas, além da representação de dois quilombolas⁶⁸ convidados pela professora Zilda Priprá para participarem do espaço. As dúvidas da comunidade pautavam questões como transferência de outras universidades, documentos necessários para matrícula e posteriormente para bolsas, principalmente por conta da mudança de documentações, já que o vestibular de 2017 solicitou documentações que comprovavam a trajetória escolar dos alunos e uma média de suas notas através das notas do ensino médio. Para isso, após as explicações, realizamos uma oficina em que além de *escanear* os documentos e realizarmos algumas inscrições, também fizemos demonstração para alguns professores de como realizar o processo, para posteriormente eles terem autonomia para realizar as inscrições daqueles que não tinham os documentos prontos no dia da oficina.

O interesse e incentivo pela entrada dos alunos na Universidade parte de toda a comunidade, dos mais velhos aos professores, que vem se empenhando tanto nas parcerias para tornar as informações para os alunos mais claras, como da lideranças e alunos que já estão dentro da Universidade. A comunidade valoriza e reforça a necessidade da presença

⁶⁸ Sobre a comunidade Quilombola em José Boiteux procurar MARTINS,2001.
<http://diversitas.flch.usp.br/node/3032>

desses estudantes dentro da Universidade, percebendo e declarando neles como aqueles que detém o novo “instrumento de luta” a favor da comunidade.

5 CONCLUSÃO

Como podemos perceber, a universidade marca para o povo *Laklãno/Xokleng* uma relação de luta e de busca por melhorias tanto no âmbito individual como para o coletivo enquanto comunidade. A Universidade é um instrumento não de “torna-se brancos” como alguns estudos acusavam no princípio da Ações Afirmativas. Mas desde o “contato”, como este faz parte de uma agência estratégica de compreensão e de constituição de autonomia que os *Laklãnõ/Xokleng* desenvolveram. Sendo utilizada como um verdadeiro instrumento de luta para as populações indígenas, e uma das principais estratégias para lidar com os *zug*.

O processo de escolarização entre a população *Laklãnõ/Xokleng* deu-se início como uma verdadeira tentativa de “integração” dos *Laklãnõ/Xokleng* na sociedade colonizadora/*zug*, e não como uma ideia positiva que levaria melhorias para a população *Laklãnõ/Xokleng* como tentava-se passar nas leis, e com as próprias instituições SPI e, depois, FUNAI. Mas de acordo com os moldes colonizadores que aconteceram em toda América Latina e, principalmente, no Brasil. Tornando os indígenas mão de obra barata e utilizável nas colônias para serem explorados. E para poder expropriar as Terras e o que havia de produtivo nela; no caso dos *Laklãnõ/Xokleng*: palmito, madeira e um Rio (criação da Barragem) para realizar contenção de enchentes para os *zug* que vivem na parte baixa da região.

Mas semelhante ao processo que viveram no “contato” ou *Vãnhkala* os *Laklãnõ/Xokleng*, como bons guerreiros e estrategistas que são, perceberam na educação formal uma maneira de aproximar-se do conhecimento que estava sendo imposto. E assim, usufruir desse conhecimento para pôr em prática sua autonomia e independência, negociando e reivindicando seus direitos diretamente com o Governo Federal e com Instituições.

Autonomia, independência e bem estar individual e coletivo da comunidade são umas das finalidades na qual a comunidade e as lideranças veem incentivando a presença dos jovens na Universidade Federal. E para garantir a manutenção desses alunos dentro da Universidade a luta é constante para melhorias da permanência deles nesse espaço. A presença dos estudantes indígenas na Universidade para comunidade aponta no sentido de não apenas retroalimentar seus conhecimentos sobre sua própria cultura e resgatar aquilo que lhes foi tomado no passado, mas para poder compreender aqueles que constantemente os ameaçam.

Foi necessário ir até a comunidade e ouvir as lideranças, compartilhar os espaços de conflitos e de tensões como as eleições e a “greve” na Barragem para perceber que estar dentro da UFSC é um momento de viver em um lugar de “fronteiras” (TASSINARI, 2001), onde estudantes indígenas representam toda uma comunidade, mas também fazem a manutenção das relações com os *Zug* nesse espaço de produção de conhecimento, nesse caso a UFSC.

Esses estudantes acabam por ganhar prestígio dentro da comunidade, não porque passam a ter posição semelhante ao do cacique dentro da Terra Indígena mas por receberem da comunidade um depósito de sentimentos de esperança em um futuro melhor, e em melhorias para constituição do bem viver da comunidade. Muitas vezes quando estão na UFSC ou no espaço acadêmico recebem o papel de representar seu povo e de levar todas as demandas, lutas e história do seu povo em cada espaço que frequentam, mesmo não querendo.

Ou seja, ser estudante *Laklãnõ/Xokleng* dentro da Universidade Federal é “estar na UFSC, mas manter o coração na Comunidade”. (Estudante *Laklãnõ/Xokleng*, CADERNO DE CAMPO, 2017)

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. Ted (2009). **O perigo das histórias únicas**. Portuguese, Brazilian translation by Erika Rodrigues. Chimamanda. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br#t-475196>. Acesso em: 08 nov. 2018.

ALBERT, Bruce & Ramos, Alcida Rita (2002). **Pacificando o branco. Cosmologias do contato no Norte-Amazônico**. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 532 pp.

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. **O Regime imagético Pankararu (tradução intercultural na cidade de São Paulo)**. 422 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2011

ATHAYDE, Marcia Fusinato B; MARTINS, Pedro. **Barragem Norte e suas influências socioespaciais no município de José Boiteux –SC: Um olhar sobre as comunidades atingidas**. GEOSUL, Florianópolis, v.32, n. 64, p. 110-125, mai/ago. 2017.

BANIWA, G. (2007). **A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade**. In Cadernos do Pensamento Crítico LatinoAmericano, CLASCO.

BANIWA, G. A (2012). **A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo**. inConstituições Nacionais e povos Indígenas. Ramos, A. (org.) Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 206- 227

BANIWA, G. A. **Educação indígena no país e o direito de cidadania plena**. RETRATOS DA ESCOLA, v. 7, p. 345, 2013.

BANIWA, Gersen. (2006). **O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e diversidade; LACED/Museu Nacional.

BARNES, Eduardo Vieira. (2010), “**Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas**”. In: SOUZA, Cassio Noronha Inglês de (Org.); ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de (Org.); LIMA, Antonio Carlos de Souza (Org.); Matos, M. H. O. (Org.). [Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II](#). 1. ed. , 2010, pp 220.

BARRETO, João Rivelino R. **Indígenas e Antropologia: possibilidades e impossibilidades de construção de conhecimentos**. 2016.

BARROSO, M. M. (2013). **Da formação de professores à presença indígena nos cursos universais: o —Trilha— e a superação da tutela pelo ensino superior**. In: Souza Lima, A.; BARROSO, M. M (Org.) Povos indígenas e universidade no Brasil : contextos e perspectivas, 2004-2008. 1. ed. – Rio de Janeiro : E-papers.

BARTH, Fredrik. (2000). Os Grupos étnicos e suas fronteiras. In O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas (organização de Tomke Lask). Rio de Janeiro: Contracapa Livraria.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de História. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 222-232.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.** . Acesso em: 15 fev. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, Escuela y Espacio Social.** México: Siglo Veinteuno, 1997.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. (1996). **O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever.** *Revista De Antropologia*, 39(1), 13-37. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1996.111579>

CAXIAS POPÓ, C. (2015). **Cosmologia na visão Laklãnõ/Xokleng.** Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. UFSC.

CONCEIÇÃO, Lays Cruz. **Vivências de escritas entre os laklãnõ/Xokleng.** 2015. 183 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2015.

CRIRI Neto, Aristides (2015). **Alfabetização na língua Laklãnõ/Xokleng na escola indígena de educação básica Laklãnõ.** Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. UFSC.

CUNHA, Manuela Carneiro. (2009) **Cultura com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martin Fontes, 2007.

FÜRBRINGER, Nádia Philippsen. **Coleções etnográficas: objetos, fotografias e registros de campo. Novas articulações e ressignificações.** 2013. 131 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2013.

GAKRAN, N. (2014). **História do Início da Educação Escolar Indígena (décadas de 1930 e 1990) e da morfologia da língua junto ao povo Xokleng/L a Klã Nõ.** In: Kleim, E. J. et al (Org.) Educação na diversidade étnica: educação escolar indígena no contexto pós e anticolonial. 1ª ed. Curitiba : CRV.

GAKRAN, Nanblá. (2005). **ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS DA LINGUA(XOKLENG) (JÊ).** Campinas, 2005. Dissertação UNICAMP

GAKRAN, Nanblá. (2014). **Alma sobrevivente no Contexto da crença Tradicional Xokleng Laklãnõ.** In: Cledes Markus, Lori Altmann, Renato Gierus. (Org.). Saberes e Espiritualidades Indígenas. 1ed. São Leopoldo - RS: Oikos, v. 500, p. 123-142.

GARCIA, Joaquim Torres. **El norte es el Sur.** 1935.

GEERTZ, C. (1998). **O dilema do antropólogo entre "estar lá" e "estar aqui".** *Cadernos De Campo* (São Paulo 1991), 7(7), 205-235. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v7i7p205-235>

GORDILLO SÁNCHEZ, Daniel Guillermo. **Ausências ou presenças ausentes?: os povos indígenas nos livros didáticos de Foz do Iguaçu**. 2018. 225 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2018. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PASO0448-D.pdf>

GOW, Peter. **O parentesco como consciência humana: o caso dos piro**. Mana, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 39-65, out. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 set. 2018.

GUEROLA, Carlos Maroto. **'Se nós não fosse guerreiro nós não existia mais aqui': ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng**. 2017. 442 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PLLG0674-T.pdf>

HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. **Nas vozes da educação escolar indígena, os sentidos do discurso dos professores xokleng como elemento constitutivo da identidade**. Florianópolis, 2005. 220 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

HOERHANN, R. **"Educação" para os Xokleng: da Pacificação à criação da Escola Getúlio Vargas**. In: NOTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A., et al (Ed.). *Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate*. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

HOFFMANN, Kaio Domingues. **Música, mito e parentesco : uma etnografia Xokleng**. 195 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2011

INGOLD, Tim. **Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem**. In: STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel (Org.). *Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold*. São Paulo: Terceiro Nome, 2013.

IORIS, Ediviges. Marta. **Memory regimes, struggles over resources and ethnogenesis in the Brazilian Amazon**. VIBRANT (FLORIANÓPOLIS) , v. 15, p. 122-144, 2018.

LANGDON, Esther Jean; Wiik, Flavio B. 2009. **"Festa de inauguração do Centro de Turismo e Lazer: uma análise da performance identitária dos Laklãnõ (Xokleng) de Santa Catarina"**. Ilha. Revista de Antropologia n.10, UFSC, : 171-199.

LAVINA, R. **Os Xokleng de Santa Catarina: uma etnohistória e sugestões para os arqueólogos**. 1994. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo/RS.

LIMA, Edilene Coffaci de. **De documentos etnográficos a documentos históricos: a segunda vida dos registros sobre os Xetá (Paraná, Brasil)**. Sociol. Antropol., Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 571-597, Aug. 2018.

LOCH, Silvia. **Arquiteturas xoklengs contemporâneas : uma introdução à antropologia do espaço na terra indígena de Ibirama**. Florianópolis, 2004. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PASO0147.pdf>

MATA, Roberto da. 1978. **O Ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues**. Rio de Janeiro: Museu nacional.

MEC/ BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena**. – 2º ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2)

MELO, Clarissa Rocha de. **Corpos que falam em silêncio: escola, corpo e tempo entre os Guarani**. Florianópolis, 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PASO0220-D.pdf>

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 dos guarani na licenciatura intercultural indígena do sul da Mata Atlântica/UFSC**. 2014. 405 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PASO0345-T.pdf>

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete educação indígena. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Acesso em: 05 janeiro 2019

MOEHLECKE, Sabrina. **As políticas de diversidade na educação no governo Lula**. Cad. Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, Aug. 2009.

NAMBLÁ, Marcondes. **Infância Laklãnõ: Ensaio Preliminar**. 2015 (UFSC)

NAMEM, Alexandro Machado. **INVENTÁRIO DOS ACONTECIMENTOS RELACIONADOS À BARRAGEM NORTE (IBIRAMA)**. Instituto Sócio Ambiental (ISA), 1990. Disponível em: <http://www.socioambiental.org>. Acesso: dezembro de 2018.

NAMEM, Alexandro Machado. **Índios botocudo : uma reconstituição histórica do contacto**. 1991. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 1991. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PASO0015-D.pdf>

nocoos nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Editora UFSC. P.247-274. 2012.

PATTÉ, Ana Roberta Uglô. (2015). **Barragem Norte na Terra Indígena Laklãnõ**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis, UFSC.

PAZ, Ana América Magalhães Ávila. **Indianizar para descolonizar a universidade : itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília**. 2013. 239 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEIRANO, Mariza. **Etnografia não é método**. Horiz. antropol., Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832014000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 nov. 2018.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob perspectivas dos Direitos Humanos. In Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas Org. SANTOS, Sales Augusto do (ORG). 1ªed. Brasília: MEC/SECAD, V.5 2007.

POPÓ, Keli Regina C. **Ën bág tō EIEB Laklãnõ ki vañhvê tō xokleng ki óg ze pópalag ge jó**. O ensino da língua xokleng no contexto escolar da EIEB Laklãnõ. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica. UFSC(2015)

SÁEZ, Oscar Calavia; NAVEIRA, Miguel Carid; GIL, Laura Pérez. **O Saber é Estranho e Amargo** - Sociologia e mitologia do conhecimento entre os Yaminawa. Campos - Revista de Antropologia, [S.l.], v. 4, dez. 2003. ISSN 2317-6830.

SAID, Edward. **Orientalismo, O Oriente Como Invenção do Ocidente**. Tradução: Rosaura Eichenberg. 1ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2007

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Índios e brancos no sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng**. Florianópolis: EDEME, 1987. [1973] 313 p.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Os Grupos Je em Santa Catarina : projeto de pesquisa**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1963. 76p

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Os índios Xokleng: memória visual**. Florianópolis: Editora da UFSC, c1997. 151 p.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Sobre a organizacao social dos Xokleng..** Florianópolis: UFSC, 1966

SCHMITZ, Pedro; Rogge, Jairo. **OS CARIJÓS DO LITORAL MERIDIONAL DO BRASIL UM ESPELHO PARA OS ARQUEÓLOGOS OLHAREM OS SÍTIOS ARQUEOLÓGICO**. PESQUISAS, ANTROPOLOGIA Nº 73: 251-268. São Leopoldo: Instituto Anchietao de Pesquisas, 2017. <http://www.anchietano.unisinos.br/publicacoes/antropologia>. Acesso: 10/02/2018

SCHUMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** **Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistada.** Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2012.

SINGER, André. **Raízes sociais e ideológicas do lulismo.** Novos Estudos, n° 85, novembro de 2009.

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 LIMA, Antônio Carlos de; BARROSO HOFFMANN, Maria. Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2007.

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, 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. 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: Epapers. 260p, 2012.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 133p., 2010 [1985]. Tradução do original em inglês: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa.

TASSINARI, Antonella. **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.

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.

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, 2009a.

TASSINARI, Antonella; e CONH, Clarice. **Escolarização indÍGENA ENTRE OS caripuna e Mebengokré Xikrin:uma abertura para o outro.** In **educação indígena: reflexões sobre**

TASSINARI, Antonella; e CONH, Clarice. —**Opening to the Other!l: Schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil.** Anthropology & Education Quarterly. Vol.40, 2009b.

TASSINARI, Antonella; IORIS, Edviges; ALMEIDA, José Nilton e JESUS, Suzana Cavalheiro. **Relatório de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas/UFSC: Vagas Suplementares Destinadas a Indígenas,** 2012.

TRAGTENBERG, Marcelo. **O processo de elaboração e aprovação do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina.** In: SANTOS, Jocélio Teles dos. (Org.) **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão.** Salvador: CEAO, p. 235-256. 2012.

TASSINARI, Antonela Maria Imperatriz & Tragtenberg, Marcelo. **O Haiti é ou não é aqui? A Lei de Cotas e a inclusão étnicoracial na UFSC.** Disponível em <http://nepieduca.wordpress.com/>: Florianópolis, 2012.

TASSINARI, A. et al. **A Presença de Estudantes Indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina: Um Panorama a partir do Programa de Ações Afirmativas - PAA/UFSC.** Século XXI, Revista de Ciências Sociais, v.3, no 1, p.212-236, jan./jun. (2013)

TRAGTENBERG, Marcelo; BOING, Alexandra; BOING, Antonio e TASSINARI, Antonella. **Impacto das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina (2008-2011).** In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012).** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2013, p. 203-240

TURNER, Victor. **O Processo Ritual: Estrutura e Antiestrutura.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1974.

UFSC. Resoluções Normativas nº 08/CUN/2007, nº 022/ CUN/2012, nº 026/CUN/2012, nº 033/CUN/2013, nº 041/ CUN/2014 e nº 052/CUN/2015.

URQUIZA, Antonio H Aguilera e NASCIMENTO, Adir C. Rede de Saberes. **A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil.** In **Educacion Superior y pueblos indígenas en América Latina.** 2013.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar.** In **A Aventura sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar. 36-46p.1978

VELHO, Gilberto. **Subjetividades e Sociedade: uma experiência de geração.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1968

VELTHEM, Lucia Hussak van. **Feitos por inimigo: os brancos e seus bens nas representações Wayana do Contato.** In : Pacificando o branco. Cosmologias do contato no Norte-Amazônico. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 532 pp.

VIANA, Iclícia. **Entre fronteiras: re-existência Laklãnõ/Xokleng em uma universidade pública.** 2017. 202 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PPSI0755-D.pdf>.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura.** São Paulo: Cosac Naify, 2010. 253 p ISBN 9788575039212.

WEBER, Cátia. **Tornar-se professora xokleng/laklãnõ : escolarização, ensino superior e identidade étnica.** Florianópolis, 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0650-D.pdf>

WIIK, F. B. "**Somos índios crentes**": dialéticas do contato, alteridade e mediação cultural entre os Xokleng (Jê) de Santa Catarina. Tellus, v. 10, n. 19, p. 11-51, jul./dez. 2010. Disponível em: . Acesso em: 22 fev. 2017.

WIIK, Flavio. **Christianity converted: an ethnographic analysis of the Xokleng "Laklano" Indians and the transformation resulting from their encounter with pentecostalism.** 2004a. Tese (Doutorado em Antropologia) - University of Chicago, Illinois [2004a].

WIIK, Flavio. **Doenças e Transformação Sócio-cultural entre os Índios Xokleng.** Disponível em: . Acesso em: 23 fev. 2017.

WIIK, Flavio. **O Evangelho Transformado: Apropriações Xokleng (Jê) do Cristianismo Pentecostal.** In: WRIGHT, Robin M. (Org.). Transformando os Deuses: Igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil. Campinas: Ed. da Unicamp, 2004b. p. 141-1

WIIK, Flavio. **Somos Índios Crentes: dialéticas do contato, alteridade e mediação entre os Xokleng (Jê) de Santa Catarina.** Tellus, ano 10, n. 19, p. 11-51, jul./dez. Campo Grande – MS. 2010)

WIIK, Flavio. **Xokleng.** Instituto Sócio Ambiental (ISA), 1999. Disponível em: <http://www.socioambiental.org>. Acessado em: novembro de 2018.

ANEXO A – FOTOLOGO DE DIVULGAÇÃO DA TRILHA SAPOPEMA

@ xokleng@ativaaventuras.com.br

f Trilha da Sapopema

WhatsApp (47)984850067



Fonte: Rede Social Facebook. (<https://www.facebook.com/trilhadasapopema/>)
Acesso: 25 de março de 2019.

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ENTREGUE AS LIDERANÇAS

Florianópolis, ____ de _____ de 2017.

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, _____, CPF _____, cacique da Aldeia Indígena _____ localizada na Terra Indígena de Ibirama (Laklãnõ/Xokleng) autorizo a pesquisa “**A política de ações afirmativas no ensino superior e os estudantes indígenas Xokleng/Laklãnõ-SC: entre o estar lá e o estar aqui.**” que será realizada pela Mestranda Gabriela Sagaz e orientada pela Professora Antonella Tassinari, ligadas ao Programa de Antropologia Social da UFSC/SC. Sendo que a estudante se responsabiliza de seguir os valores e respeitar as orientações das lideranças e comunidade para realização e finalização da pesquisa, apresentando para comunidade a dissertação, e realizando modificações, caso necessário, antes de sua publicação e divulgação.

Gabriela Sagaz
Cpf 041157639-90

Cacique
CPF