

A EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA

THE EXPERIENCE IN DEGREE COURSE OF INTER-
CULTURAL INDIGENOUS SOUTH ATLANTIC FOREST

Clarissa Rocha de Melo*

RESUMO: Este artigo faz parte da minha Tese de Doutorado em Antropologia Social, em vias de conclusão. Proponho no presente artigo, refletir sobre o Ensino Superior Indígena, a partir da experiência como pesquisadora no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, sediado na Universidade Federal de Santa Catarina. As contribuições aqui mencionadas são fruto de uma pesquisa que se inicia em 2011, no referido curso, e estende-se nos anos seguintes com as atribuições de orientadora dos acadêmicos Guarani, no *tempo-comunidade* – momento de intervalo entre as etapas presenciais, em que os acadêmicos estão nas respectivas aldeias indígenas. Finalmente como docente colaboradora, nas disciplinas de *Infância Indígena* e *Práticas Corporais*, tive oportunidade de conhecer um pouco mais esses acadêmicos e suas trajetórias escolares. Destarte, o artigo pretende contribuir nas reflexões sobre Ensino Superior Indígena – a partir das vivências junto aos acadêmicos Guarani –, na busca de compreender seus processos de aquisição de conhecimentos, e como estes dialogam com o Ensino Superior.

Palavras-chave: Ensino Superior Indígena; Licenciatura intercultural; Antropologia da Educação; indígenas Guarani; Processos de Conhecimento.

* Doutoranda em Antropologia Social na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Povos Indígenas – NEPI-UFSC; Florianópolis, SC, Brasil; e-mail: clarissarmelo@gmail.com

ABSTRACT: *This article is a part of my Doctoral Degree in Social Anthropology, nearing completion. I propose in this article, reflect on Indigenous Higher Education, from experience as a researcher in Doctoral Degree in a Bachelor Intercultural course – an undergraduate course for teachers – named Licenciatura Indígena do Sul da Mata Atlântica, based at the Federal University of Santa Catarina. The contributions mentioned here are the results of a research that begins in 2011, in that course, and extends in the following years with the guidance of academic assignments Guarani, on-time community – time interval between steps classroom, where the students are in their native villages. Finally as collaborative teaching, the disciplines of Indigenous Childhood and Practices of Body, I got to know a bit more these students and their educational trajectories. Thus, this paper aims to contribute in the reflections on Indigenous Higher Education - from the experiences along the academic Guarani - in their quest to understand processes of knowledge acquisition, and how these dialogue with higher education.*

Keywords: *Indigenous Higher Education; Bachelor Intercultural; Anthropology of Education; indigenous Guarani; Knowledge Process.*

1 INTRODUÇÃO

1.1 Ensino Superior Indígena: Um breve Panorama

Se os dados sobre Educação Básica já se encontram sistematizados, o mesmo não se dá no caso do Ensino Superior Indígena. Talvez pelo fato de que seja ainda insipiente – trata-se de um processo relativamente recente, cerca de dez anos de experiência com exemplos de Licenciaturas Indígenas, Ações Afirmativas –, com exceção de algumas dissertações, percebe-se a ausência principalmente de dados oficiais. Não obstante, destaca-se a ausência de dados sistematizados sobre a presença de indígenas na Pós- Graduação, e a fragmentação dos dados sobre os cursos.

Gradativamente pesquisas, livros, encontros e seminários que

promovem a troca de experiências sobre o tema se intensificam. As Universidades estão promovendo debates acerca do Ensino Superior voltado aos povos indígenas, principalmente no que tange *ao acesso diferenciado de grupos socialmente desfavorecidos*, por meio das chamadas *Ações Afirmativas*.

Esse debate tem sua efervescência a partir da promulgação da primeira lei¹ sobre reserva de vagas em universidades públicas no Brasil. O primeiro levantamento provisório sobre Educação Superior para Indígenas de 2003² foi enfático no sentido de apontar a carência de dados estatísticos oficiais de qualidade para analisar adequadamente a questão, o que nos fornece novamente, uma indicação sobre a própria novidade da discussão. Alguns levantamentos foram realizados no sentido de suprir esta carência de dados sistematizados, todavia, ainda há muito por fazer. Apesar de haver uma legislação para estruturar o Ensino Básico nas escolas em Terras indígenas, com relação ao Ensino Superior não há um marco regulatório e tampouco, sabemos sobre o universo dos acadêmicos indígenas.

Outro levantamento que fornece um panorama sobre Educação Superior nos diversos países da América Latina é o livro *“Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina, coordinado por Daniel Mato*³. Este trabalho é uma parceria do Centro Latino-Americano e caribenho de Demografia (CELADE), Fundos para o desenvolvimento dos povos indígenas da América Latina e Caribe (Fondo Indígena⁴), que desenvolve, por sua vez, um sistema de indicadores sócio-demográficos

¹ Lei Nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, que dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais.

² “Educação Superior para Indígenas no Brasil. Mapeamento Provisório” (Souza, 2003).

³ MATO, Daniel. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

⁴ El Fondo Indígena es un organismo internacional, público, creado en 1992 mediante un convenio suscrito por 22 países y ratificado hasta la fecha por 16 de ellos. Entre sus funciones principales cabe destacar acá las de apoyar a los pueblos indígenas en la preparación de proyectos y programas; apoyar la identificación, negociación y concertación de recursos técnicos y financieros para llevar adelante sus propios proyectos y programas; y la de colaborar con los gobiernos y las entidades de asistencia técnica y financiera en la identificación de los requerimientos de los pueblos indígenas, facilitar una relación directa con ellos y generar condiciones eficientes para la colocación de sus recursos (Mato, 1998; 2008).

de populações e povos indígenas (SISPPI). Este último é responsável por formular políticas orientadas a diminuir as desigualdades étnicas e fomentar o desenvolvimento dos povos indígenas, apoiado pela UNESCO. É o primeiro levantamento que envolve experiências de diversos países. Por meio dele visualizamos os desafios que os indígenas de toda América Latina e Caribe enfrentam nas instituições de ensino superior, seja pela falta de preparo das próprias instituições ou pela novidade da questão:

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

Além destes, existem obstáculos institucionais que não contemplam:

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

Percebemos, portanto, que todos estes desafios são comuns não apenas no Brasil, mas em diversos países. Todavia, as Instituições de Ensino Superior não podem se furtrar de sua missão cen-

tral: “*ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y diseminar las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural*”⁵ (Mato, 2008).

Souza Lima, em um pequeno artigo⁶ – em tamanho, mas não em densidade e relevância – enfatiza que mesmo em duas décadas após a constituição de 1988, e apesar de, o Brasil ser considerado um país pluriétnico, o “cidadão brasileiro” ainda tem poucas informações sobre os povos indígenas, reflexo da formação fundamental e superior defasada, tanto no que tange aos livros didáticos, quanto na perspectiva histórica brasileira. Atualmente os povos indígenas ganham visibilidade contra os grandes projetos de “desenvolvimento” como a Usina Hidrelétrica de Belo Monte⁷, que nas palavras do autor, “*melhor se caracteriza pelas palavras invasão, genocídio, espoliação e escravidão*”, e nas demandas por formação superior.

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

⁵ Critérios estabelecidos pela Conferência Mundial de Educação Superior reunida em Paris em 1998, por meio da Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI.

⁶ Souza Lima (2012).

⁷ Notícias de maio de 2013: “Cerca de 170 indígenas voltaram a ocupar o principal canteiro de obras da Usina Hidrelétrica Belo Monte, em Vitória do Xingu, no sudoeste do Pará. A reivindicação central é a de que as obras da usina hidrelétrica de Belo Monte e os estudos para a construção das usinas no Rio Tapajós sejam suspensos até que as consultas prévias aos povos indígenas sejam realizadas. Neste momento os indígenas estão concluindo uma carta em que explicitarão com mais detalhes os motivos e as demandas do grupo, formado por indígenas Xypaia e Arara, que moram na Volta Grande do Xingu, além de representantes das etnias Kayapó, Munduruku e Tupinambá. Eles afirmam que estes mega projetos de geração de energia causam graves impactos ambientais e sociais e destroem o modo de vida dos povos e das comunidades tradicionais da região. Se efetivada, a construção de Belo Monte, por exemplo, secará 100 quilômetros do rio na Volta Grande do Xingu. No caso da construção das hidrelétricas planejadas pelo governo para o Rio Tapajós, as milenares aldeias Munduruku, situadas às margens do rio ficariam totalmente inundadas”. Fonte: <http://www.socioambiental.org/esp/bm/noticias.asp>.

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

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

É com este viés que valorizamos as experiências de licenciaturas interculturais indígenas das diversas universidades, como mecanismo de acesso e possibilidade de trânsito entre realidades distintas, valorizando os saberes indígenas. Insisto nas palavras de Bartolomeu Meliá⁸, de que não são apenas os indígenas que veem adquirir outros conhecimentos nas universidades, mas estas têm que se abrir às novas formas de conhecer, oferecendo espaço para outros saberes e perspectivas que devem fazer parte da Academia.

Os cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas têm sido as principais formas de acesso ao ensino superior juntamente com a reserva de vagas. Todavia, as Licenciaturas Interculturais se diferenciam pelo apoio e disponibilidade de financiamento, de alimentação, alojamento e transporte, fatores essenciais para a permanência dos estudantes. Ao tratarmos de políticas de inclusão, reserva de vagas e Ações afirmativas, percebemos a dimensão e complexidade do tema, que envolve desde a necessidade de acesso diferenciado, apoio à permanência, e principalmente, embates epistemológicos.

Ressalto que as questões ligadas ao conhecimento, à forma-

⁸ Refiro-me a falas de Bartolomeu Meliá proferidas durante aulas e palestras ministradas no curso de Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica/UFSC, no qual Meliá é professor convidado para disciplina de Língua Indígena Guarani.

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

2 O ENSINO SUPERIOR E AS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS

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

O Prolind – O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas, é um programa realizado pelo Ministério da Educação (MEC), em uma iniciativa conjunta de duas de suas secretarias, a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU), com o intuito de fomentar a implementação de Programas de Licenciaturas Interculturais voltados ao Ensino Superior Indígena. Desde 2005, algumas Instituições de Ensino Superior vem sendo beneficiadas pelos seus Editais.

No edital Prolind de 2005, foram recebidas vinte (20) propostas, das quais quatro (4) estão **no Eixo I**⁹: Projeto de Formação de professores indígenas do Alto Solimões da Universidade Estadual

⁹ “Manutenção de cursos em andamento e implementação de novos cursos”.

do Amazonas; Núcleo Insikiran (UFRR); Formação de professores Maxacali, Xakriaba, Krenak, Pataxó, Kaxixó, da UFMG e Terceiro Grau indígena, da UNEMAT.

Já no **eixo II**¹⁰, foram contempladas: UFAM – Formação de professores Mura; UNEB – Projeto Universidade na Aldeia; UFCG – Projeto de Formação de Professores Indígenas; UEL – Diagnóstico Socioeducacional das Populações Indígenas do Paraná para formação de professores kaingang e Guarani.

No **Eixo III1**, foram contempladas a UFBA; a Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná; UFT – Universidade do Tocantins e a UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Em 2008, houve novo edital Prolind, contemplando novas propostas. **Eixo I**¹², seis (6) propostas aprovadas: UNEB; UFCG; UFPE; UECE – Licenciatura Intercultural indígena da Universidade do Estado do Ceará; UFC – Magistério Indígena Tremembé Superior da Universidade Federal do Ceará; Curso de Licenciatura Específico para Formação de professores Indígenas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e da Universidade do Estado de Alagoas (UNEAL).

Eixo III3, sete (7) propostas aprovadas: UFAM; UFGD – Teko Arandu (Guarani e Kaiowá); UEA; UFG – Universidade de Goiás; UNEMAT – Licenciatura específica; UNIFAP – Curso de licenciatura intercultural da Universidade Federal do Amapá; UFRR – Universidade Federal de Roraima.

Eixo III4, duas (2) propostas: Programa de Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica – Guarani, Xokleng e Kaingang, da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina; e o curso de Licenciatura Intercultural indígena da Universidade federal de Mato grosso do Sul – UFMS.

Já o edital de 2009¹⁵ foi responsável pela liberação de recursos às seguintes universidades: **Eixo I**: UFC, UFMS, UFSC, IFBA, UFAM,

¹⁰ “Elaboração de propostas de cursos com participação da comunidade a ser beneficiada”.

¹¹ “Apoio à permanência de Estudantes Indígenas”.

¹² “Implantação e desenvolvimento de cursos”.

¹³ “Desenvolvimento de cursos de Licenciaturas Interculturais”.

¹⁴ “Elaboração de projetos de cursos de Licenciaturas Interculturais”.

¹⁵ Com os “eixos” idênticos ao de 2008.

e UNIR-RO; **Eixo II:** UFAC; **Eixo III:** UFES, UFAM e IFAM.

Além dos dados sistematizados pelas autoras (Paladino e Almeida, 2012), também foram utilizados para realização deste panorama, dados fornecidos pelo MEC¹⁶ (2012), dados do levantamento de Weber (2007), do levantamento realizado pelo LACED (Cajueiro, 2010), e também o blog <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com>, desenvolvido por estudantes da USP.

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

Em 2010¹⁷, as pesquisas do LACED são atualizadas com a análise de 213 IESPs, sendo localizados 10 cursos de Licenciatura Intercultural, dos quais 06 têm sede em universidades federais e 04 em universidades estaduais. São eles: UFAM; UEA; UFAC; UFRR; UNIFAP; UFT/UFG; UNEMAT; UFGD; UFMG e USP. Não foram encontradas iniciativas de Licenciatura Indígena por este levantamento nas regiões Nordeste e Sul¹⁸. Em 2012, temos 23 cursos em 20 IES, de acordo com os dados fornecidos pelo MEC. Em contrapartida, Paladino e Almeida (2012) enumeram 24 licenciaturas, em 23 IES, implementadas em 17 Estados, sendo 17 em Universidades Federais, e 7 em Universidades Estaduais.

Percebemos que os dados apresentados sofrem algumas alterações entre 2007, 2010 e 2012, com outras instituições promovendo cursos de licenciaturas indígenas que não aparecem nos quadros anteriores. Em 2013, montei uma tabela com as instituições listadas pelos levantamentos anteriores, na tentativa de compreender o por-

¹⁶ Agradeço à Susana Guimarães/MEC pelos dados fornecidos em 2012. Os dados são referentes aos cursos de Licenciaturas Interculturais indígenas financiados pelos editais Prolind.

¹⁷ Levantamento realizado por Vinicius Rosenthal e Rodrigo Cajueiro, 2010. Esse trabalho deu continuidade ao iniciado por Priscilla Xavier, sob a coordenação de Maria Barroso Hoffmann, em 2005, e posteriormente atualizado por Marcos Moreira Paulino, em 2006.

¹⁸ O curso na UFPE (Pernambuco) já havia iniciado em 2008, e na UFSC (Santa Catarina) após este levantamento, em 2011.

quê de instituições listadas em um determinado levantamento não são listadas nos demais.

Primeiramente, Weber destaca alguns projetos de cursos ainda não formalizados (UFSC e UFPE) e não evidencia a experiência da USP¹⁹ (listada pelo LACED). Este último não traz em seu levantamento a experiência da UNEB e UFCG, listada pelos demais. Já a UCDB não aparece nos dados do MEC, pois não recebeu recursos PROLIND, entretanto o curso em parceria com a UFGD continua regular nesta última. Já os dados fornecidos pelo MEC, listam apenas experiências de licenciaturas financiadas pelo PROLIND, todavia, não aparece a UFES²⁰, contemplada em 2009, pelo edital Prolind. Nessa tabela pesquisei as instituições listadas pelos demais e que não aparecem nos dados do MEC, descritos em Melo (2013), na mesma. Encontrei dados que remetem às Ações Afirmativas e Programas de Permanência, não a Licenciaturas Indígenas. A única instituição que não foi listada pelo levantamento de Paladino e Nina Paiva (2012), foi a experiência catarinense da Unochapecó – Universidade de Chapecó/SC. Tentarei demonstrar a seguir:

¹⁹ Foi sediado pela Faculdade de Educação formando apenas uma turma de professores indígenas (2003-2008).

²⁰ Na página da UFES não há nenhum dado sobre o curso, no Google encontramos notícias de 2001, 2011 sobre a preparação de um curso para Guarani e Tupinikin, mas nada atual: <http://www.pma.es.gov.br/noticia/1920/>; <http://pib.socioambiental.org/en/noticias?id=3002>.

Levantamentos realizados sobre os cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas

Levantamentos	WEBER (2007)	LACED (2010)	MEC (2012)	PALADINO E ALMEIDA (2012)	MELO (2013)	
Instituições de Ensino Superior	-	UFAC	UFAC	UFAC	UFAC	
	-	-	UNEAL	UNEAL	UNEAL	
	UFAM	UFAM	UFAM	UFAM	UFAM	
	UEA	UEA	UEA	UEA	UEA	
	-	-	IFAM	IFAM	IFAM	
	-	UNIFAP	UNIFAP	UNIFAP	UNIFAP	
	UNEB	-	UNEB	UNEB	UNEB	
	-	-	IFET-BA	IFET-BA	IFET-BA	
	-	-	UECE	UECE	UECE	
	-	-	UFCE	UFCE	UFCE	
	UFG/UFTO	UFG/UFTO	UFG/UFTO	UFG/UFTO	UFG/UFTO	
	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	UFMG	
	UFCG	-	UFCG	UFCG	UFCG	
	-	-	UFMS	UFMS	UFMS	
	UFGD	UFGD	UFGD	UFGD	UFGD	
	UNEMAT (projeto)	UNEMAT	UNEMAT	UNEMAT	UNEMAT	
	-	-	UFPE	UFPE	UFPE	
	-	-	UNIR	UNIR	UNIR	
	UFRR (projeto)	UFRR	UFRR	UFRR	UFRR	
	-	-	UFSC	UFSC	UFSC	
	UFBA	-	-	-	Cotas, Ações Afirmativas e PET – Tutorial (atuou como parceira da UNEB)	
	UOPR	-	-	-	Vagas suplementares p/ indígenas	
	UEL	-	-	-	Vagas suplementares p/ indígenas	
	UEMS	-	-	-	Apoio à Permanência (Rede de saberes) e reserva de vagas	
	UCDB	-	-	-	UCDB	
	-	USP	-	USP	USP	
	-	-	-	-	UNOCHAPE-CÓ/SC	
	-	-	-	UFES	UFES	
	Total IES:	15	10	21	23	24

Fonte: Clarissa Melo, 2013.

Faz-se necessário – além de listar as instituições que apresentam Licenciaturas Indígenas – a obtenção de informações mais detalhadas sobre o funcionamento dessas ações e dos cursos de Li-

cenciatura Intercultural²¹. Todavia, não é o intuito deste artigo, que centrará esforços em discorrer sobre a experiência do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, sediado na universidade Federal de Santa Catarina.

3 A LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA

Para contribuir com o debate nacional sobre Ensino Superior Indígena, destaco a experiência do curso de Licenciatura Intercultural sediado na Universidade Federal de Santa Catarina, um curso piloto, que está em andamento, sendo feito, enquanto se faz.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica foi resultado de um processo dialógico entre os grupos indígenas envolvidos (Guarani, Xokleng e Kaingang), com a Comissão Interinstitucional para Educação Superior Indígena (CIESI) – composta por pesquisadores que desenvolvem trabalhos entre os povos indígenas, por técnicos da Secretaria de Educação do Estado, por membros de entidades indigenistas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Comissão de Apoio aos povos Indígenas (CAPI).

O processo de conhecimento e atuação relacionado à educação superior indígena na UFSC desenvolveu-se no ano de 2006, com a criação do *Grupo de Trabalho Educação Superior Indígena*, incorporado posteriormente à Comissão de Política de Ampliação de Oportunidades de Acesso Socioeconômico e Diversidade Étnico-Racial para Ingresso na UFSC/Processo Vestibular. O GT, integrado por pesquisadores da UFSC, técnicos da Secretaria de Estado da Educação (SED) e membros de entidades indigenistas, apresenta à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG), em dezembro de 2006, a proposta de implantação do *Cipó Imbé* - Núcleo Interinstitucional de Educação Escolar Indígena.

Em 2007, a CIESI incorpora a participação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e analisa projetos de cursos

²¹ Essas informações estão detalhadas na minha tese de doutorado em andamento.

de licenciaturas indígenas originários de outras Instituições de Ensino Superior no Brasil. Durante este processo, a comissão estuda textos e entrevistas referentes à temática, organiza reuniões e debates em aldeias e escolas indígenas Guarani, Kaingáng e Xokleng no estado de Santa Catarina e busca somar experiências e aprofundar articulações com profissionais correlatos. A partir daí, elabora a versão preliminar do curso Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica – Guarani, Kaingáng e Xokleng²², com o eixo norteador intitulado *Territórios Indígenas: Questão Fundiária e Ambiental no Bioma Mata Atlântica*.

Durante este processo de desenvolvimento, reflexão e consolidação do curso de licenciatura indígena, participei de reuniões e seminários junto com a equipe da CIESI, entre eles: a Conferência Catarinense de Educação Indígena Guarani²³, e o Seminário realizado no Morro das Pedras, na Ilha de Santa Catarina²⁴, com objetivo de aprofundar o debate e avançar quanto a definições sobre o curso. A equipe participou também da Conferência Regional de Educação Escolar Indígena²⁵, considerada essencial na sistematização e consolidação de políticas públicas voltadas ao ensino superior indígena.

Este processo foi bastante rico no que tange à troca de experiências sobre Ensino Superior para indígenas. Foram convidados integrantes de outras Licenciaturas Indígenas pioneiras no desenvolvimento de cursos de diferenciados e específicos voltados para

²² Apresentada à PREG (Pró- Reitoria de Graduação) em outubro de 2007.

²³ A Conferência ocorreu na aldeia Mbiguaçu (Biguaçu/SC), em 09.04.09, organizada pela Comissão Catarinense Guarani Nhemonguetá, com a participação de Gersem Baniwa (Coordenador-Geral de Educação Escolar Indígena, SECAD/MEC). No documento final os Guarani registram: “A solicitação de ensino médio em algumas escolas vai exigir mais capacitação de professores, dessa forma estamos aguardando a proposta formulada pela UFSC em parceria com outras instituições, para um curso de licenciatura indígena.” (p.3).

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

²⁵ A Conferência Regional aconteceu em Faxinal do Céu/PR, de 27.04 a 01.05.09. Para além do tratamento de aspectos como os Territórios Etnoeducacionais, o Sistema de Educação Escolar Indígena, o Observatório da Educação Escolar Indígena, os participantes apontam, no documento final, para a criação de “Cursos de Licenciatura e Graduação nas diversas áreas do conhecimento nas terras indígenas conforme a especificidade de cada povo” (Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica).

os povos indígenas, como a UCDB – Universidade Católica Dom Bosco–, UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais – e Núcleo Insikiran – Universidade Federal de Roraima –, que puderam esclarecer e sanar dúvidas relacionadas a um curso com estas especificidades. Os indígenas tiveram participação efetiva na sua constituição e apontaram diversas questões, além de optar pelo local onde seria sediado: nas aldeias indígenas ou na universidade.

Após um longo processo de amadurecimento, o vestibular para ingresso no curso de Licenciatura Indígena do sul da mata atlântica foi realizado dia 14 de novembro de 2010, com 403 candidatos inscritos, para preenchimento de 120 vagas para três turmas compostas por estudantes Guarani (ES, RJ, SP, PR, SC, RS), Kaingang (SP, PR, SC, RS) e Xokleng (SC). A prova teve como critério diferenciado a redação, que poderia ser escrita na língua materna de cada grupo.

Ressalto ainda que minha participação e envolvimento nas atividades voltadas ao Ensino Superior Indígena se deram pelo interesse despertado ainda no Mestrado finalizado em 2008, quando pesquisava os processos próprios de aprendizagem entre os guarani e sua relação com as escolas nas aldeias. Destaco que minha participação nessas atividades foi importante na medida em que possibilitou a construção de laços, assim como a abertura de caminhos trilhados durante a pesquisa. Foram estes laços que me possibilitaram a entrada no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica para a construção da tese. Primeiramente como observadora e curiosa, e posteriormente, no doutorado, como pesquisadora, orientadora dos trabalhos voltados ao *tempo-comunidade* e, finalmente, como professora colaboradora nas três turmas: Guarani, Xokleng e Kaingang.

4 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS ACADÊMICOS GUARANI

O foco da minha pesquisa de doutorado consistiu em obter dados sobre os acadêmicos guarani: quem são, quais suas trajetórias escolares, como se dá a relação com a língua indígena, se atua como professor ou não, entre outros. Para tanto, busquei observar e compreender seus processos próprios de aquisição e transmissão de

conhecimentos, em momentos presenciais no referido curso, assim como em momentos nas aldeias indígenas. A composição desse dossiê com o perfil dos acadêmicos, me permitiu analisar como processos próprios de aprendizagem dos indígenas Guarani dialogam em um curso de Licenciatura Intercultural, na Universidade.

Antes de iniciar minha observação em campo realizei uma conversa com Dorothea Darella – antropóloga que compõe a coordenação do curso e uma das idealizadoras da proposta – e Aldo Littaiff – pesquisador e antropólogo do Museu Universitário da UFSC. Aldo relatou sua experiência como professor na primeira etapa do curso, quando ministrou a disciplina “Mitologia Guarani”, disse que aprendeu muito com os acadêmicos guarani com os quais trabalhou em sala de aula, e ao longo de pesquisas.

Dorothea – integrante da CIESI (Comissão de Ensino Superior Indígena), da CAPI (Comissão de apoio aos Povos Indígenas) e da coordenação deste curso – me explicou que *“o curso será feito e pensado enquanto se faz, e em grande parte é feito pelo estudante indígena, que traz questões, incompreensões, e é no diálogo entre a equipe e os estudantes que o curso será repensado ao longo de quatro anos”*.

Em maio do mesmo ano (2011), Dorothea explicou que as avaliações das disciplinas ministradas e do curso, não aconteceram como previsto, no caso dos guarani. Segundo ela, muitas questões foram reelaboradas e repensadas, mas novas surgiram. A avaliação foi escrita, e pedia-se o relato sobre o curso no geral, entretanto, entre os Guarani não foi bem sucedida. Ela explicou que *a fala, a oralidade é central em detrimento da escrita, “há diferenças monumentais entre a expressão escrita nos guarani e entre as outras turmas Kaingang e Xokleng”*.

São estes os aspectos que terão de ser levados em conta durante todo o curso, principalmente no que tange à metodologia. Segundo Dorothea Darella, *“tem um todo por fazer, um todo por acessar...”*. Se a literatura etnológica sobre os guarani destaca *“o jeito de ser e viver guarani”*, é justamente este que deve ser acessado, seus processos próprios de aprendizagem, para então alcançar seus códigos centrais de aprendizagem.

É justamente tendo em vista o *“todo por acessar”* que preten-

do suprir lacunas e refletir sobre questões importantes destacadas na maioria dos cursos de Licenciaturas Indígenas.

Muitas são as dificuldades em comum entre os diversos cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas: os entraves burocráticos e administrativos os quais estão submetidos às instituições; a necessidade da abertura *de fato* das instituições à diversidade, assim como a ruptura de paradigmas hegemônicos na construção do saber científico.

Foram horas em sala de aula, acompanhando disciplinas, sentada em uma carteira no final da classe. Conversas nos intervalos para o café, almoços coletivos embaixo da árvore – localizada em frente ao prédio de aulas, finalizados com o aroma da fumaça de tabaco que saía suavemente de cada *petyngua* – cachimbo guarani. Acompanhei os acadêmicos em Atividades Acadêmico Científico Culturais (AACC), como palestras com João Pacheco de Oliveira, Bartolomeu Meliá; seminários sobre experiências de outras Licenciaturas Indígenas, com sábios e sábias indígenas; apresentações dos acadêmicos – teatros, coral, danças; atividades de campo vinculadas às disciplinas – quando tivemos oportunidade de ir ao sítio de Ratoões, aos costões da praia da Daniela, e à ilha do Campeche – todos localizados na ilha de Florianópolis, Santa Catarina. Trilhei caminhos que oportunizaram conhecer estes acadêmicos, deixando-me *afetar* por eles e conviver neste universo que envolve visões de mundo e distintas formas de conhecer.

Entre os acadêmicos guarani, a maioria deles estudou fora das aldeias indígenas, tiveram dificuldades em aprender o português, de se expressar em público e de falar esta língua. Alguns aprenderam a falar fluentemente o português apenas na idade adulta – como o estudante do curso que aprendeu com quinze anos e demonstrou receio – logo no início do curso – ao apresentar seu trabalho oralmente na língua considerada estrangeira para ele. Nas etapas posteriores foi perceptível uma diferença qualitativa na expressão oral dos acadêmicos²⁶.

Além de aquisição de conhecimentos de *outrem*, estes estudantes analisam o modo como nós pensamos. Os *djuruá* - não

²⁶ Destaco a importância da minha participação no curso como docente colaboradora nas três turmas, e orientadora dos acadêmicos guarani. Acompanhei as mudanças ocorridas (tanto nos acadêmicos quanto no curso) entre o segundo semestre de 2011, até final de 2013.

indígenas - são vistos como “abelhas” na Universidade, pois estão sempre “*reunidos falando junto*”, ao contrário de um grupo de guarani, onde um fala e os outros escutam atentamente: “*nossos ouvidos ainda não estão treinados para tanto barulho e informação!*” Esta é uma comparação de um entre muitos aspectos salientados por um professor indígena e acadêmico do curso, sobre a vivência entre brancos e índios. Segundo ele, refletem sobre a nossa forma de conhecimento, de pensar e ver o mundo, filtrando os conhecimentos advindos da Universidade, para sua entrada nas aldeias indígenas. Apontam nossa cultura como “rápida” e “pesada”, e enfatizam em seu discurso, a necessidade atual de registrar e praticar a cultura indígena, para que esta não fique apenas na memória e se perca em meio ao movimento e as mudanças²⁷.

A maioria deles já estudou fora da aldeia e sentiram o preconceito de estarem no dia-a-dia com não indígenas que os olhavam de modo diferente. Belarmino e sua irmã Alexandrina²⁸ contaram às dificuldades que passaram durante a fase escolar, quando viveram duplo preconceito. Seus pais não queriam que eles falassem guarani para não sofrerem preconceito na escola para não-indígenas, onde frequentaram alguns anos. Tempos mais tarde ao voltarem para aldeia, sentiram o preconceito entre seus parentes indígenas por não saberem falar a língua guarani. Já Hélio – guarani considerado pelos seus parentes por seus conhecimentos sobre as práticas espirituais guarani – conta que aprendeu a falar português com quinze anos e atualmente se esforça para entender e falar português corretamente.

Os acadêmicos têm interesses distintos com a graduação em Licenciatura. Davi Antunes, estudante do curso e professor em Morro da Palha²⁹, por exemplo, pretende adquirir conhecimentos para ajudar o próprio povo, conhecer as leis, os documentos; Edson

²⁷ Os acadêmicos guarani tem consciência de que não basta registrar no papel para que “a cultura não se perca”, sabem e enfatizam em seu discurso a necessidade de “praticar a cultura”.

²⁸ Alexandrina (Yva’i) e Belarmino (Wherá) vivem na aldeia de Gengibre, no Município de Erval Seco, rio Grande do Sul.

²⁹ Aldeia localizada no município de Biguaçu, denominada pelos Guarani de *Itanhaem*. Foi comprada entre 2007 e 2008, em compensação pela duplicação da BR-101. Tem 216 hectares, e uma média de 90 pessoas.

Amaurílio³⁰ quer aprender a visão do não-índio; Ronaldo³¹ explica que quando estudou na escola os professores contavam a história do ponto de vista dos europeus, ele tem vontade de poder contar a história do ponto de vista guarani, tem interesse em saber sobre as leis que protegem os povos indígenas, mas sabe que na prática ainda falta muito para que sejam respeitados de fato como indígenas.

Eles têm o interesse de transitar entre “modos de pensar”. Analisam como agimos, como pensamos, nossas expectativas, nossos tempos, e enfatizam a diferença nas temporalidades entre índios e brancos. Além de compreender como pensamos, os acadêmicos indígenas desejam ser ouvidos e trabalhar de acordo com suas perspectivas em sala de aula. Na atualidade, os acadêmicos guarani do curso de Licenciatura Indígena pesquisam sua versão da história, com o intuito de trabalhar a perspectiva indígena em sala de aula.

5 O DIA-A-DIA NA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA

A primeira etapa do curso que acompanhei, foi em agosto de 2011, no hotel Morro das Pedras, localizado no sul da ilha de Florianópolis. A disciplina que iniciava naquele momento era *Direito Indígena*. Inicialmente os acadêmicos Guarani estavam quietos, aos poucos se abriam àquela nova situação e começam a expressar suas opiniões. Todavia, ao serem indagados sobre aspectos da cosmovisão e espiritualidade guarani, um grande silêncio consumia o recinto. Ao mudar o enfoque, perguntando sobre seus direitos e suas vivências como indígenas e manutenção de seus territórios, eles eram enfáticos em defender seus pontos de vista.

Davi relatava a dificuldade de conseguir a manutenção de seus direitos como indígena na prática. Sandra Benites³² expressava

³⁰ Irmão de Sandra Benites, mora atualmente em Mato Grosso do sul e atua como professor na aldeia Kaiowá de Porto Lindo, local onde nasceu.

³¹ Ronaldo Barbosa (Karai Dju) é técnico agrícola, já ministrou aulas no EJA – Ensino de Jovens e Adultos, mora na aldeia de Mbiguaçu.

³² Sandra (Ara Rete) é Mãe de Raiane (Takua Poty) – também acadêmica do curso, mora no Espírito santo, aldeia de Boa Esperança/ Aracruz.

sua angústia como mulher indígena, comparando aos direitos dos homens guarani. Segundo ela, sofria com os preconceitos de sua própria comunidade e familiares, pois como é uma liderança, está sempre viajando, frequentando congressos e encontros indígenas, fato que não é frequente entre as mulheres guarani. Eunice Antunes – professora e atualmente cacique de Morro dos Cavalos³³ – também enfatizava a dificuldade das mulheres indígenas na atualidade e da necessidade de serem ouvidas, pois segundo ela, a história é sempre contada pelos homens. Sandra conta que além de ser mulher, é professora, portanto se sente duplamente responsável por seus alunos, diz que esperam dela um exemplo de mulher, de mãe, de professora, e muitas vezes não consegue suprir com as expectativas.

A primeira aula já se transformou em polêmica, quando a professora trazia dados históricos sobre os quais os guarani não concordavam, como a presença dos caciques nas aldeias anterior à chegada dos europeus, e sobre o canibalismo guarani. Vanderley³⁴, estudante guarani de Mbiguaçu, ao se expressar sobre o assunto, fala da importância do que se vivenciou, dos sentimentos, e não em relatos de alguém que escreveu e nunca esteve junto com os guarani³⁵.

Ao falar da presença do cacique na comunidade, Ronaldo Barbosa – morador da aldeia guarani de Mbiguaçu – explica que a figura do cacique existe para representar os interesses que são coletivos e determinados por toda comunidade. Fato já enfatizado por Pierre Clastres (1974), ao tratar da descentralização do poder nas comunidades indígenas.

Esta aula tornou-se um grande aprendizado para os estudantes, para a professora, e igualmente para mim. Um aprendizado sobre embates de perspectivas, sobre como lidar com os distintos pontos

³³ Também chamada de Itaty, se localiza no KM 235 da BR-101 sul, no Município de Palhoça. Foi a primeira aldeia Guarani a ser registrada pelos etnólogos, por isso também chamada pelos antigos de Tekoa Ymã – aldeia antiga. A comunidade ainda aguarda a homologação pela Presidente da Republica, da demarcação, assinada pelo Ministro da Justiça, em 2008.

³⁴ Vanderley (karai Yvydju Mirim) é irmão de Geraldo Moreira (Karai Okenda), são filhos de Alcindo Wherá Tupã e Rosa Poty Djá, ambos vivem na aldeia indígena Mbiguaçu, ou *Yynn Moroti Wherá*, localizada no município de Biguaçu, grande Florianópolis.

³⁵ Vanderley sempre foi enfático em dizer durante toda minha pesquisa que só conhecemos algo se *experientiamos e sentimos*. Para *conhecer os guarani* – diz ele, *você tem que conviver*.

de vista, e como aprender com eles, proporcionando uma “inteligibilidade entre as culturas”. Eunice Antunes explicou que “*o interessante é quando o professor conta como é o pensamento ocidental, e a gente conta como é nossa história, é um diálogo, uma conversa. A gente quer saber da nossa história, e não do que contam que a gente fazia*”. A partir desta fala, percebemos que o que está “em jogo” não é a veracidade do fato histórico, mas sim o que dizem eles sobre isso. “Nem tampouco se trata, de propor uma interpretação do pensamento ameríndio, mas de realizar uma experimentação com ele, e, portanto, com o nosso” (Viveiros de Castro, 2002, p.124). Penso que é exatamente o que o autor destaca neste grande embate entre distintas perspectivas: a do antropólogo, do professor (neste caso) e do nativo:

“Isso quer dizer que em se tratando do pensamento nativo, não caberia pensar como os conceitos representam o real, mas sim como exprimem e constituem mundos. Os conceitos são, portanto, as próprias ideias e os problemas postos pelo pensamento indígena é expressão de uma relação de “inteligibilidade entre as duas culturas”, ou seja, do trânsito entre mundos diferentes e entre duas culturas com seus pressupostos imaginados” (Viveiros de Castro, 2002).

Outro exemplo que envolveu um embate entre perspectivas foi em uma aula de *Organização Social*, em que o tema era “*Teoria da evolução*”³⁶. Primeiramente a abordagem resgataria o pensamento ocidental sobre a “*evolução das espécies*”, para posteriormente investigar a visão guarani sobre a temática. Nesse instante, a acadêmica guarani – Sandra Benites – rapidamente levanta a mão solicitando a palavra para que pudesse explicar seu ponto de vista:

“(…) os animais eram todos seres humanos e só depois viraram animais, ao contrário do que pensam os *djuruá* – não indígenas - sobre a origem da humanidade. E continua: (...) os seres humanos viraram animais por causa de algum comportamento e atitude que tiveram” (Fala de Sandra

³⁶ Diário de campo: Aula de Organização, dia 02 de setembro de 2011.

Benites, aula de organização Social, 02 de setembro de 2011).

A disciplina de Organização Social foi interessante, na medida em que teve um cuidado em demonstrar como os não-indígenas pensam e da onde vem este pensamento pautado na Ciência, e ao mesmo tempo ouvir como os guarani entendem a criação do mundo. Ao passo que os acadêmicos traziam suas visões de mundo, as histórias dos mais velhos sobre sua cultura, alguns expressavam angústias sobre o presente e as formas de manter os costumes e práticas culturais. Eunice, também conhecida como “Nice”, fala da sua preocupação com os jovens, com o que ela chama de “tradição guarani” e “cultura guarani”.

“A cultura do não índio é rápida e pesada. (...) nossas práticas culturais não podem ficar apenas na memória, temos que praticar nossa cultura hoje, (...) temos que registrar. (...) a gente parece que tem medo de perguntar para os mais velhos o que é tradicional, como era antes, conversar sobre a nossa cultura” (Eunice Antunes, setembro de 2011, aula de organização Social).

A professora concorda e explica que “*as culturas mudam e vão continuar mudando, mas precisamos agir diante disso para que as coisas não se percam*”. E complementa, apontando para a importância de “*conseguir guardar espaço para as duas culturas*”. Foi a partir deste diálogo que surgiu a oportunidade para conversar sobre o que é *interculturalidade e educação intercultural*, de fato.

Nossa cultura denominada “ocidental” possui algumas teorias que explicam o início da humanidade, tanto do ponto de vista católico, (com Adão e Eva) quanto científico (Teoria da Evolução de Darwin). Para que a interculturalidade seja compreendida e aconteça de fato, é necessário compreender as teorias, as formas de pensamento que auxiliam na compreensão das maneiras distintas de comportamento. As aulas foram muito interessantes para que os guarani compreendessem a maneira de pensar dos não-indígenas. Fizeram muitos comentários e enfatizaram que para eles não há separação entre religião/espiritualidade e ciência. A cosmologia guarani seria, portanto, o conceito que

engloba suas explicações do mundo a partir de aspectos inseparáveis como “religião” e “ciência”. Tampouco tem uma visão *atomista* do mundo, mas sim uma visão *holista*, onde tudo está interligado, e o todo não é a simples soma das partes, mas as partes estão interligadas de tal forma, que se torna impossível separá-las.

6 ENSINO SUPERIOR: UM ENCONTRO DE SABERES

Esses professores indígenas tem o objetivo de obtenção deste conhecimento *outro*, que envolve dificuldades, desgastes físicos, afastamento dos núcleos familiares, ingestão de alimentos “perigosos”. Sejam pais, mães ou filhos; lideranças e aprendizes xamânicos; enfrentam grandes obstáculos para adquirirem o conhecimento advindo da educação escolar.

Na atualidade, se esforçam para transitar entre dois mundos: o mundo indígena e todas as especificidades culturais e saberes que o compõem; e o não-indígena – buscando os conhecimentos dos brancos que lhes são postos na educação escolar. Vislumbrando um diálogo epistemológico, eles têm o interesse de transitar entre “modos de pensar”. Se esforçam para dialogar com os conhecimentos não-indígenas, e sentem dificuldade em diversos aspectos como a fala em português e a escrita.

Enfatizam a necessidade de *disposições adequadas* para adquirir certos conhecimentos que se tornam um *habitus*. Nesse sentido, a escrita não se encaixa neste protocolo, pois escrever não é somente uma alternativa à fala, quando escrevemos, perdemos de certo modo características de tonalidade da voz, da pronúncia e do contexto (Ingold, 2000). A escrita transmite dados e conteúdos sem as disposições adequadas, “*é como aprender a dirigir um carro lendo um manual*”, assim como a leitura e interpretação de textos em português. Nesse sentido que Carneiro da Cunha (2012) enfatiza que “*todas as compilações escritas não poderão realmente transmitir saberes tradicionais, poderão ser índices de sua existência e fornecer pistas*”.

Durante a pesquisa de doutorado, pude entender mais sobre os diálogos entre leitura, escrita e lógicas distintas de pensamento.

Em minha atuação como orientadora dos trabalhos nas aldeias indígenas, aprendi um pouco mais sobre os processos de aquisição de conhecimento, assim como, sobre o difícil processo de “tradução” desses os conhecimentos para a escrita em português.

Em uma orientação na aldeia guarani de Biguaçu³⁷, estávamos conversando sobre os enunciados das questões do trabalho. A primeira etapa do diálogo, reside no esforço de cada acadêmico guarani de tradução de seu pensamento para a fala em português. Posteriormente, este pensamento – expresso pela fala – sofre uma dupla tradução ao ser escrito no papel, em português.

A escrita não exige apenas conhecimento letrado, mas uma adequação a uma construção de significado, que na maioria das vezes perde sentido ao ser escrito, tornando-se apenas um conteúdo, muito distinto da fala – associado ao *nhe'e* guarani – *palavra, alma guarani*, traduzida como: *palavra que sai de dentro e transmite sentimento*.

O pensamento guarani é constituído por uma episteme regida por um protocolo diferente da predominante no pensamento “ocidental”. Vai ao encontro do que destaca Viveiros de Castro (2002, p.124) ao nos incitar a compreensão das distintas lógicas de pensamento:

“A passagem das concepções indígenas ao conceito depende de um processo de construção, de invenção, o qual passa necessariamente pelo reconhecimento de que os conceitos construídos pelos nativos são de outra ordem (diferentes dos antropólogos), por conta justamente de uma “divergência de perspectiva” (como pensam, por exemplo, as relações entre humanos e não-humanos). Eis que nesse ponto é importante esclarecer que a “noção de conceito supõe uma imagem do pensamento como atividade distinta da cognição, e como outra coisa que um sistema de representações” (Viveiros de Castro, 2002, p.124).

Se para os indígenas o *saber* e o *saber fazer* estão imbricados, no pensamento não-indígena cartesiano, aparecem dissociados. Isso não é novidade de fato, todavia, a reflexão sobre este paradigma

³⁷ Escola Whera Tupã Poty Djá, aldeia de Mbiguaçu, outubro de 2012.

epistemológico não é acessado nas reflexões sobre educação e Ensino Superior Indígena. Levar em conta as diferenças epistemológicas é fundamental para promover o diálogo entre as formas de conhecimento que são regidas por distintos protocolos. Assim podemos perceber que muito se perde quando se “cola” um pensamento guarani no papel.

Tim Ingold (2000) tem um papel importante neste diálogo, ao tecer algumas críticas à teoria da cognição, e a linguística estrutural, que tem como base o postulado racional e uma visão de mundo objetiva, em que o conhecimento é ensinado fora do seu contexto de prática. Para o autor, aprender é inseparável do fazer, e não é produtivo postular “um mundo construído na mente ao invés de um engajamento físico com ele”. Ingold fala da imaginação e da inteligência, e para ele, “a maior imaginação de todas é achar que existe algo como a inteligência”, pois a inteligência nada mais é que a combinação da prática com a imaginação. E conclui, “nós não temos que pensar no mundo para habitá-lo, mas temos que viver no mundo para pensar sobre ele”.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A antropologia tem um trabalho árduo pela frente, que exige uma reflexão densa sobre a educação escolar indígena e ensino superior, que se volte antes de tudo a compreensão dos sistemas de conhecimento indígenas, e a partir daí, possibilitar mecanismos de diálogo interculturais. Diálogos que qualifiquem conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais em um mesmo patamar de autoridade.

Temos que insistir em desconstruir a falsa premissa de que o conhecimento científico se pautaria numa pretensa verdade absoluta, numa afirmação de universalidade, num *status* de hegemonia, e o conhecimento tradicional, sob o ponto de vista do senso-comum, seria um saber espontâneo e desinstitucionalizado. Ambos são formas de entender e agir no mundo, se fazendo constantemente, pois a Ciência – como já demonstrou Bruno Latour (2008) – não é homogênea, e não se dá em um vácuo político e social.

Os conhecimentos indígenas possuem mecanismos próprios para sua aquisição e transmissão, ou “habilitação” – *skillment* – nas

palavras de Ingold (2000), conhecimentos que estão ligados a um contexto de prática, e a *disposições adequadas*.

Nesse sentido, as reflexões antropológicas sobre Infância e Educação não devem se furtar a crítica da escolarização dos conhecimentos. Pois:

“Somos tão marcados pela experiência escolar que temos dificuldade – como pesquisadores da infância, de desnaturalizar essa vivência e de conceber essa fase desatrelada à condição de “criança-aluna”, assim como costumamos a reconhecer a relação das crianças com seu meio social desvinculada daquela relação hierárquica estabelecida entre elas e seus professores” (Tassinari, 2009).

Tassinari (2009), seguindo as pistas de Ivan Illich (1985), destaca que a noção de infância produzida pelo sistema escolar – a criança/aluna – tornada hegemônica, impede o reconhecimento de outras formas de vivenciar a infância e a aprendizagem, para além da escola. Nos contextos indígenas, não apenas a ideia de “infância” é distinta, assim como a de “escola”.

Nos contextos não indígenas, o *ethos* da sociedade se tornou *escolarizado* - produzindo um certo tipo de infância, limitada à condição de aluna e subordinada à autoridade adulta, atrelada ao contexto escolar.

“Decorre desta condição de “criança-aluna” a consequente “escolarização” de qualquer processo de conhecimento, descoberta e aprendizagem: “O aluno é, desse modo, ‘escolarizado’ a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo” (Illich, 1985, p.16). Estuda-se “o que vai cair na prova” e, no extremo, os conhecimentos ganham importância na medida em que são assunto do vestibular” (Tassinari, 2009).

Entre muitos grupos indígenas a infância é vivenciada em diferentes contextos, como apontam os trabalhos de Nunes (1997),

Cohn (2000), Lopes da Silva & Nunes (2002), Alvarez (2004), Lecznieski (2005), Mello (2006) e Codonho (2007). Nesse sentido, a escola indígena também tem interesses que vão além da sistematização de saberes (como a escola não indígena), e também do diálogo entre saberes distintos. A escola busca introduzir aspectos que vem ao encontro dos interesses indígenas, assim como o aprendizado da língua portuguesa e da escrita (no caso guarani). Quando visualizamos uma escola “diferenciada”, essa escola deveria introduzir em sala de aula aspectos “da cultura” – como dizem os próprios guarani. Todavia, não são todos os conhecimentos que podem ser introduzidos no espaço escolar, pois existem interdições: “*Só algumas coisas podem ser ensinadas na escola...mito para os guarani é uma coisa, para os djuruá é lenda*” – explica Davi Antunes, acadêmico guarani.

Outros exemplos etnográficos podem ser citados: o ritual funerário Kaingang – o *kiki*³⁸ - que começa a ser demonstrado na escola, e imediatamente interdito a partir do momento que perceberam mortes na aldeia; entre os guarani, os professores foram fumar o *petyngua* com as crianças durante uma aula na escola, para explicar seu uso (algumas acabavam de chegar à aldeia e seus pais não usavam mais o cachimbo), muitas passaram mal e seus pais culpavam os professores; na Licenciatura Indígena da UFSC, no seminário *Sábias Indígenas*³⁹, ao tratar de conhecimentos e cuidados relativos ao parto, gestação e os perigos espirituais envolvidos nesses cuidados, entre outros assuntos, as mais velhas guarani não conseguiam falar. A professora guarani traduziu a fala da senhora, que explicava que para falar daqueles assuntos era necessário um local adequado que não fosse um auditório de um hotel.

Acredito que estes exemplos demonstram os desafios que enfrentamos em nossa prática antropológica, e que alguns aspectos relacionados aos sistemas de conhecimentos indígenas podem

³⁸ O ritual do *kiki* foi denominado de “culto aos mortos” por Baldus (1979), e “para muitos (kaingang) o *Kiki* realizado nos dias de hoje não é completo, por causa disso, afirmam, muitos morrem após o ritual” (Fernades, 2003).

³⁹ Promovido pelo curso de Licenciatura Indígena da UFSC junto com a disciplina Infância Indígena em setembro de 2012.

estar em diálogo no Ensino Superior, nas Licenciaturas Indígena, e outros não. Desse modo, os obstáculos podem ser superados, ou pelo menos reduzidos, ao apreendermos e valorizarmos cada vez mais estes processos de conhecimento, não apenas de direito, mas de fato.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, M. “Kitoko Maxakali: A criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Antropológicas*, Ano 8, Vol. 15, nº1, pp.49-78, 2004.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Apresentação. Dossiê efeitos das políticas de conhecimentos tradicionais. *Revista de Antropologia*. São Paulo: USP, Vol. 55, nº1, pp.09-15, 2012.
- _____. Questões suscitadas pelo conhecimento tradicional. *Revista de Antropologia*. São Paulo: USP, Vol. 55, nº1, pp.439-464, 2012.
- CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: Pesquisas de Antropologia Política*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1974.
- CODONHO, Camila Guedes. Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno. 2007. *Dissertação* (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- COHN, Clarice. A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. 2000. *Dissertação* (Mestrado em Antropologia Social) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FERNANDES, Ricardo Cid. Política e Parentesco entre os Kaingang: uma análise etnológica. 2003. *Tese* (Doutorado em Antropologia Social), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- INGOLD, Tim. Culture, nature, environment: Steps to ecology of life. In: *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*, London: Routledge, 2000.
- KOLLER LECZNIESKI, Lisiane. Estranhos Laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu. 2005. *Tese* (Doutorado em Antropologia Social)

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- LATOUR, Bruno. *Reensamblar to social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- LOPES DA SILVA, A & NUNES, A. (Orgs.). *Crianças Indígenas, ensaios antropológicos*. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002.
- MATO, Daniel. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.
- MELLO, Flávia. Comunicação apresentada no Ciclo de Discussão sobre experiências e pesquisas a respeito da educação e infância indígena, Projeto Educação e Infância Indígenas, NEPI/UFSC, 2006.
- PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a Diversidade e a Igualdade: Uma análise das políticas Públicas para Educação Escolar Indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.
- ROSENTHAL, Vinicius; CAJUEIRO, Rodrigo. *Os Povos Indígenas em instituições de Ensino Superior Públicas Federais e Estaduais do Brasil*: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. LACED/ museu Nacional/UFRJ, 2010
- SOUZA LIMA, Antônio Carlos. 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), nº5, 2012.
- SOUZA, Hellen Cristina. *Educação Superior para indígenas no Brasil: mapeamento provisório*. Tangara da Serra, Mato Grosso: Unemat/Unesco, 2003, 100p.
- TASSINARI, Antonella. Múltiplas infâncias: O que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A sociedade contra escola. *Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais - ANPOCS*, 2009.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- WEBER, Cátia. Tornar-se Professora Xokleng/Laklãnô: Escolarização, Ensino Superior e Identidade Étnica. 2007. *Dissertação* (Mestrado

em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Recebido: 27/06/2013

Aprovado: 31/07/2013